



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Departamento de Didácticas Específicas
Área de Expresión Corporal

TESIS DOCTORAL

ESTUDIO SOBRE EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS
COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE BURGOS. ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Presentada por David Hortigüela Alcalá para optar al grado de Doctor
con mención internacional por la Universidad de Burgos

Dirigida por:

Dr. Víctor Abella García
Dr. Ángel Pérez Pueyo

Burgos, 2014

INFORME DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS
(Art. 16.1 del Reglamento de Doctorado de la Universidad de Burgos, BOCYL 18/03/2014)

Los Doctores D. VÍCTOR ABELLA GARCÍA y D. ÁNGEL PÉREZ PUEYO como directores de la Tesis Doctoral titulada “Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de Educación Secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de Educación Física” realizada por D. DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ dentro del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Burgos, informan favorablemente del depósito de la misma, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmamos, para dar cumplimiento al art. 16.1 del Reglamento de Doctorado de la Universidad de Burgos (Resolución del 6 de Marzo de 2013; BOCYL 18/03/2013), en Burgos a 20 de octubre de 2014

Víctor Abella García

Ángel Pérez Pueyo

Agradecimientos

Son muchas las personas que han influido a lo largo de mi formación personal, académica y profesional y que en gran medida son la causa de la presente tesis doctoral. Ante la imposibilidad de citar a todas, mencionaré a aquellas que forman parte de mi presente y que con seguridad estarán de una manera u otra en mi futuro.

En primer lugar a mis directores; Víctor Abella García y Ángel Pérez Pueyo. A Víctor, por su amable y sincero acogimiento desde el principio dándome esas consignas tan prácticas dirigidas hacia la investigación. Su confianza y respaldo inicial generaron en mí la seguridad suficiente para arriesgarme a emprender este camino; camino en el que cada vez voy recogiendo más frutos y que con el paso del tiempo será más nítido y palpable.

A Ángel Pérez Pueyo, sin ninguna duda mi referente profesional y causante principal de mi vocación por la docencia. Por haberme enseñado tanto, por seguir haciéndolo y por inculcarme que todo puede conseguirse; sólo hay que buscar la manera de hacerlo. Son muchos los proyectos por cumplir y la motivación es muy alta para conseguirlos.

A Marisa Aragües Bornaecha por ayudarme tanto desde que entré en la Universidad, por confiar en mí y por valorarme en lo que hago. Sin su apoyo esta tesis doctoral no hubiese sido posible. Gracias por ser la verdadera causante de que pueda defenderla en la Universidad Burgos.

A Alejandro y Jessenia, por hacerme sentir en Costa Rica como en propia casa. Lo dais todo sin pedir nada cambio, sois de esas personas que hoy en día no quedan. Para mí, sois mi familia “tica”.

Al grupo de trabajo "Actitudes" al que pertenezco, un conjunto de personas que entienden la educación como algo más que un trabajo. Su capacidad y su motivación continua hacia la mejora, en muchos casos de manera altruista, ha hecho que a día de hoy yo sea mejor profesional y mejor persona.

A mis amigos Iván, Hugo, Tory, Rute, Maikel, Manu... Por apreciarme como persona y haber compartido conmigo muchos años mi vida antes de que me iniciara en el campo de la docencia...¡Quién sabe lo que podría haber pasado!

A mi familia; mi padre Juanjo, mi madre María José y mi hermano Rodrigo, por estar conmigo día a día y por inculcarme los valores del esfuerzo y el sacrificio desde pequeño. Por muy mal que pinten las cosas en algunos momentos, la honestidad y el trabajo siempre vence a los problemas.

A Alejandra. Gracias por estar conmigo codo con codo. Por pasar innumerables fases y etapas conmigo. Por darme la oportunidad de entender la vida de una manera que jamás hubiera sido capaz de hacerlo por mí mismo. Todo el esfuerzo realizado está dando sus frutos y prometo dedicarte más tiempo y hacer todas esas cosas tan importantes que, por mi obcecación, he dejado a un lado estos últimos años.

Y finalmente a mis abuelas, Araceli y Paquita, lo más grande de este mundo, por su bondad y por ese cariño especial que siempre me han dado. Son mi guía y SIEMPRE estarán conmigo.

Resumen

El objeto de estudio de esta tesis doctoral se centra en: 1- Analizar la percepción de los equipos directivos sobre los procesos implantación de las competencias básicas (CCBB) en los centros educativos en la Educación Secundaria 2- Analizar la percepción sobre los docentes de Educación Física (EF) en la incorporación y tratamiento de las CCBB como elemento metodológico y evaluativo en el aula. 3- Comprobación del trabajo que se realiza sobre las CCBB por parte del profesorado de EF en un centro de Educación Secundaria.

Respecto a los participantes de la investigación, se han empleado la totalidad de centros educativos de Educación Secundaria de la capital de Burgos, un total de 30. En estos centros se trabajó con los equipos directivos y con los jefes de departamento del área de EF. La metodología de trabajo ha sido mixta. Los instrumentos de recogida de datos en la parte cuantitativa han sido dos cuestionarios validados por un grupo de expertos, uno dirigido a los equipos directivos y otro a los docentes de EF. Se han obtenido datos tanto descriptivos (frecuencias y porcentajes) como inferenciales (Tablas de contingencia y χ^2 , Anovas, correlaciones y Pruebas T para muestras independientes). En la parte cualitativa se ha realizado la técnica del estudio de caso único, en la que se ha desarrollado un seguimiento exhaustivo de las clases de EF de un centro educativo a lo largo de un curso escolar. Los instrumentos utilizados en este caso han sido de tres tipos: entrevistas iniciales a los docentes, el diario de seguimiento de clases y los grupos discusión con el alumnado al finalizar el proceso.

En líneas generales, la comunidad educativa tiene una percepción positiva sobre la implantación y seguimiento de las CCBB, admitiendo su escasa contribución debido a la falta de conocimiento y a la falta de información por parte de la Administración. Además, los equipos directivos reconocen que tener un proyecto de CCBB en el centro proyecta una imagen positiva del mismo, no variando esta percepción

por el número de alumnado que tenga el centro o el sexo del profesorado.

También se ha observado que los centros que se inician en el trabajo de las competencias continúan con un mayor seguimiento de las mismas en años posteriores, siendo las tareas interdisciplinares las que más implican al alumnado. En este sentido, la edad del profesorado no es un factor vinculante a la hora de utilizar más un tipo u otro de aprendizaje.

El tipo de evaluación que lleve a cabo el docente en el aula incide directamente en la contribución que se haga desde el centro a las CCBB. En este sentido, el número de docentes no implica necesariamente una mejor o peor puesta en práctica de procedimientos y estrategias de actuación comunes.

En lo que concierne al profesorado de EF, se observa cómo discrepan sobre la delimitación de tareas que conlleven aprendizajes basados en competencias. Esto parece ser debido, entre otros muchos factores, a las particularidades del área y la falta de una competencia motriz. Sin embargo, la experiencia del docente no determina una percepción más o menos positiva hacia este elemento curricular, al igual que los cursos de la etapa en los que imparta la materia.

Respecto al estudio de caso realizado, los docentes de 3º y 4º curso manifiestan que el área de EF debe contribuir a las competencias de una manera diferente a la que lo hacen el resto de materias. Por el contrario, el docente de 2º curso realiza una contribución bajo la perspectiva globalizada del resto de áreas. Aunque los cuatro docentes reconocen, en parte, trabajar en base a las competencias, los contenidos impartidos a lo largo del curso difieren de esta percepción. En este sentido, se refleja una divergencia de opiniones entre los integrantes del departamento sobre los contenidos que imparten y la evaluación que llevan a cabo.

El alumnado valora de manera más positiva la asignatura cuando existe un trabajo vinculado a las competencias, agradeciendo en la mayor

parte de los casos que la evaluación no atiende única y exclusivamente al ámbito motriz.

Abstract

The object of study of this thesis focuses on: 1 - Analyze the perception of the management teams on implementation processes in schools Key Competencies (KKCC) in Compulsory Secondary Education (CSE), 2 - Analyze the perceptions of teachers of Physical Education (PE) in incorporation and treatment of KKCC methodological and evaluative element in the classroom, 3 - Checking the actual work done on the KKCC by PE teachers in secondary education.

Reflecting the research have been employed full educational secondary schools in the capital of Burgos, a total of 30. At these centers worked with the management teams and department heads PE area. The working methodology has been mixed. The data collection instruments in the quantitative part have been two questionnaires validated by an expert group, one addressed to the management teams and other PE teachers. Were obtained both descriptive data (frequencies and percentages) and inferential (Crosstabs and χ^2 , ANOVA, correlations and independent samples t tests). In the qualitative part has made the technique of single case study, which has developed a comprehensive monitoring of PE classes in a school throughout the school year. The instruments used in this case were: initial interviews with teachers, tracking daily classes and discussion groups with students to complete the process.

Overall, the educational community has a positive perception of the implementation and monitoring of the KKCC, admitting his small contribution due to the lack of knowledge and lack of information from the Administration. In addition, management teams recognize that having a KKCC project in the school project a positive image of

yourself, not changing this perception by the number of students having sex center or teacher.

It has also been observed that schools that start with KKCC, continue further track them in later years, being interdisciplinary tasks which involve the students more. Thus the age of the teachers is not binding when using one kind or another learning factor.

The type of evaluation carried out by the teacher in the classroom directly affects the contribution to be made from the center to the KKCC. Thus the number of teachers not paid directly into a better or worse implementation of common procedures and performance strategies.

Regarding PE teachers, we observe disagree on the division of tasks that involve KKCC, due, among other factors to the specific area and the lack of a motor competence learning. However, the experience of the teacher does not determine a more or less positive perception towards this curricular element, like courses step in imparting the art.

Regarding the case study, teachers in 3rd and 4th year state that the area should contribute to PE skills in a different way than do other materials. By contrast, the 2nd year teacher makes a contribution in the global perspective of the other areas. Although the four teachers recognized, in part, based on work skills, the content taught throughout the course differ from this perception. In this sense it reflects a lack of opinion between the members of the department over the content they teach and the evaluation performed.

Students value more positively when a subject linked to work skills, thanking in most cases the evaluation will not attend exclusively to the drive level.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ABREVIATURAS

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	33
I.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO. ASPECTOS PREVIOS.....	36
I.2.- ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES POR EL ESTUDIO	40
I.3.- ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	43
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	47
II.1.- IMPLANTACIÓN EN EL MARCO EUROPEO.....	49
II.1.1.- EL CONSEJO DE EUROPA Y EL PARLAMENTO EUROPEO	49
II.1.2.- LA OCDE	53
II.1.3.- RED DE TRABAJO EUROPEA: KEYCONET	54
II.1.3.1.- Estudios de caso realizados	56
II.1.3.2.- Iniciativas y alternativas de tareas.....	73
II.1.3.3.- Supervisión de proyectos generados.....	78
II.1.3.4.- Concepción de trabajo e ideas clave	84
II.2.- ¿DE DÓNDE PARTIMOS? EVOLUCIÓN LEGISLATIVA.....	87
II.2.1.- ¿QUÉ SUCEDE CON LA LOMCE?	98
II.3.- REVISIÓN DE ALGUNAS IDEAS FUNDAMENTALES.....	106
II.3.1.- CURRICULARES.....	106
II.3.1.1.- Objetivos.....	110
II.3.1.2.- Contenidos.....	111
II.3.1.3.- Criterios de evaluación	115
II.3.1.4.- Métodos pedagógicos	118
II.4.- OTROS ASPECTOS IMPORTANTES ASOCIADOS	119
II.4.1.- Comunidad Educativa	119
II.4.2.- Intra, inter y transdisciplinariedad.....	121
II.4.3.- NIVELES DE CONCRECIÓN	123
II.5.- ¿QUÉ SIGNIFICA EL TRABAJO DE COMPETENCIAS?.....	125
II.6.- ¿EVALUAMOS O CALIFICAMOS COMPETENCIAS?	129
II.7.- PROPUESTAS DE TRABAJO EN ESPAÑA	135
II.7.1.- Arnau y Zabala (2007).....	135
II.7.2.- Junta de castilla la mancha (2007).....	136
II.7.3.- Proyecto Atlántida (2007).....	138
II.7.4.- Propuesta de escamilla (2008).....	139
II.7.5.- Díaz Hernando (2008).....	141
II.7.6.- Blázquez y Sebastiani (2009)	143
II.7.7.- Polo (2010)	145

II.7.8.- Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes (2010).....	148
II.7.9.- Proyecto COMBAS (2011-2014)	151
II.7.10.- FUNDACIÓN PRÍNCIPE DE GIRONA (2013)	161
II.8.- REQUERIMIENTOS DEL TRABAJO DE COMPETENCIAS.....	162
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	165
III.1.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	167
III.2.- OBJETIVOS	168
III.2.1.- Generales	169
III.2.2.- Específicos.....	169
III.3.- HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	170
III.4.- FASES TEMPORALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	174
III.5.- MUESTRA.....	177
III.6.- VARIABLES DEL ESTUDIO.....	180
III.6.1.- VARIABLES DEPENDIENTES.....	180
III.6.2.- VARIABLES INDEPENDIENTES	181
III.7.- INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	183
III.7.1.- Cuantitativos	183
III.7.2.- Cualitativos.....	186
III.7.2.1.- Codificación de instrumentos cualitativos	188
III.8.- PROCEDIMIENTOS	188
III.9.- MÉTODO EMPLEADO: JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO MIXTO	191
III.9.1.- ESTADÍSTICO.....	193
III.9.2.- CUALITATIVO.....	194
III.10.- ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	199
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	205
IV.1.- ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA: ANÁLISIS DE FRECUENCIAS	207
IV.1.1.- Cuestionario equipos directivos.....	207
IV.1.1.1.- Datos identificativos y relación con las CCBB	209
IV.1.1.2.- Grado de importancia de las CCBB	216
IV.1.1.3.- Procedimientos de actuación sobre las CCBB.....	220
IV.1.1.4.- Metodología en el tratamiento de las CCBB	230
IV.1.1.5.- Estrategias de coordinación en los centros	235
IV.1.2.- Cuestionario docentes educación física	243
IV.1.2.1.- Aspectos identificativos del profesorado de EF	244
IV.1.2.2.- Tratamiento curricular de las CCBB	248
IV.1.2.3.- Aspectos metodológicos sobre las CCBB	255
IV.1.2.4.- Planteamientos y estrategias para la contribución.....	264
IV.2.- ESTADÍSTICA INFERENCIAL	280
IV.2.1.- TABLAS DE CONTINGENCIA. χ^2 CUADRADO	280
IV.2.2.- TRANSFORMACIÓN DE VARIABLES CATEGÓRICAS EN ESCALA	292
IV.2.2.1.- En relación al equipo directivo	292
IV.2.2.2.- En relación al profesorado de Educación Física	293

IV.2.3.- Correlaciones entre las variables de escala	294
IV.2.4.- Pruebas <i>t</i> para muestras independientes.....	296
IV.2.5.- Prueba ANOVA	298
IV.3.- RESULTADOS CUALITATIVOS: ESTUDIO DE CASO	303
IV.3.1.- ANÁLISIS DEL RIGOR DE LOS DATOS.....	303
IV.3.2.- ANÁLISIS DE VARIABLES CATEGORIZADAS.....	309
IV.3.2.1.- En relación a la competencia motriz	314
IV.3.2.2.- Disparidad de criterios entre docentes	338
IV.3.2.3.- Grado de relación entre compañeros de aula	352
IV.3.2.4.- Coherencia con los contenidos desarrollados	363
IV.3.2.5.- Percepción del alumnado del trabajo realizado	367
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	379
V.1.- DATOS CUANTITATIVOS: PARTE DESCRIPTIVA	381
V.2.- DATOS CUANTITATIVOS: PARTE INFERENCIAL	390
V.3.- DATOS CUALITATIVOS.....	393
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	399
CAPÍTULO VII: LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS FUTURAS.....	411
CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS.....	415
ANEXO 1: CUESTIONARIO EQUIPO DIRECTIVO	451
ANEXO 2: CUESTIONARIO DOCENTE DE EF	463
ANEXO 3: EJEMPLO DE ENTREVISTA INICIAL AL DOCENTE DE EF DE 2º CURSO	473
ANEXO 4: EJEMPLO DE REGISTRO DEL DIARIO DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE 2º CURSO	483
ANEXO 5: EJEMPLO DE GRUPO DE DISCUSIÓN FINAL CON LOS ALUMNOS DE 2º CURSO	499

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

<i>Tabla 1. Temporalización de cada una de las fases de investigación</i>	176
<i>Tabla 2: Centros utilizados como muestra en la investigación.</i>	179
<i>Tabla 3: resumen del protocolo de actuación utilizado.</i>	190
<i>Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la tipología de los centros.</i>	209
<i>Tabla 5. Frecuencias y porcentajes relativas a los años de la antigüedad del centro.</i>	209
<i>Tabla 6. Frecuencias y porcentajes correspondientes a los años de experiencia del equipo directivo.</i> .	210
<i>Tabla 7: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la edad de los docentes.</i>	212
<i>Tabla 8: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de docentes de EF que tienen los centros</i>	213
<i>Tabla 9: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que afirma contribuir a las competencias.</i>	214
<i>Tabla 10: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que afirma establecer información de CCBB en el PEC.</i>	214
<i>Tabla 11: Número de centros que trabajan esta temática en los claustros.</i>	215
<i>Tabla 12: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que considera que el trabajo de competencias sirve para crear una identidad de centro.</i>	217
<i>Tabla 13: Número de centros que considera que el trabajo de competencias sirve para generar un buen clima de centro.</i>	217
<i>Tabla 14: Número de centros que considera que el trabajo de competencias incrementa el trabajo del profesor en el aula.</i>	218
<i>Tabla 15: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que considera que el trabajo de competencias incrementa el aprendizaje del profesor en el proceso.</i>	219
<i>Tabla 16: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que considera que el trabajo de competencias es importante para el desarrollo integral del alumno.</i>	219
<i>Tabla 17: Número de centros que difunden información acerca del trabajo de las CCBB mediante reuniones y charlas informativas.</i>	220
<i>Tabla 18: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que en las reuniones de equipo directivo abordan el trabajo de interdisciplinariedad.</i>	222
<i>Tabla 19: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que establecen una coordinación por cursos para el trabajo de las CCBB</i>	222
<i>Tabla 20: Número de centros que facilitan documentación para el seguimiento de las CCBB.</i>	223
<i>Tabla 21: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que abordan la temática de incluir las CCBB en las PD.</i>	224
<i>Tabla 22: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que trabajan las CCBB desde una perspectiva cooperativa.</i>	224
<i>Tabla 23: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que consideran importante utilizar el registro de anécdotas del profesor.</i>	227
<i>Tabla 24: Número de centros que consideran relevante el uso de las plataformas virtuales para contribuir a las CCBB.</i>	227
<i>Tabla 25: Número de centros que consideran el aprendizaje memorístico como importante para contribuir a las CCBB.</i>	229

<i>Tabla 26: Centros que consideran el aprendizaje basado en la recepción como importante para contribuir a las CCBB.</i>	229
<i>Tabla 27: Número de centros que consideran la relación e interpretación de conceptos como importantes para contribuir a las CCBB.</i>	230
<i>Tabla 28: Relación e interpretación de conceptos para contribuir a las CCBB.</i> ..	230
<i>Tabla 29: Equipos directivos de los centros que consideran que el trabajo de las CCBB permite una visión más amplia del aprendizaje</i>	232
<i>Tabla 30: Equipos directivos que consideran que el trabajo de las CCBB permite una evaluación más consensuada y rigurosa</i>	233
<i>Tabla 31: Equipos directivos que consideran que el trabajo de las CCBB permite que el alumno evalúe a los demás.</i>	233
<i>Tabla 32: Frecuencias y porcentajes correspondientes a los equipos directivos de los centros que consideran importante la secuenciación de las CCBB.</i>	234
<i>Tabla 33: Equipos directivos de los centros que consideran importante la contribución a unos ítems comunes para cada una de las CCBB.</i>	235
<i>Tabla 34: Equipos directivos de los centros que consideran importante la coordinación entre docentes para contribuir a las CCBB.</i>	236
<i>Tabla 35: Equipos directivos de los centros que consideran relevante las CCBB para el aprendizaje del alumno.</i>	236
<i>Tabla 36: Equipos directivos que consideran acuerdo respecto a la no consonancia del rendimiento académico con el trabajo de las CCBB.</i>	238
<i>Tabla 37: Equipos directivos de los centros que consideran importante la información sobre las CCBB a los docentes.</i>	239
<i>Tabla 38: Equipos directivos de los centros que consideran importante el compromiso de los docentes para la contribución a las CCBB.</i>	239
<i>Tabla 39: Grado de satisfacción de los equipos directivos acerca del rol que desempeña la Administración.</i>	241
<i>Tabla 40: Equipos directivos sobre del trabajo que realizan los centros sobre la evaluación de las CCBB.</i>	242
<i>Tabla 41: Frecuencias y porcentajes correspondientes al sexo de los/las jefes de departamento de EF encuestadas.</i>	245
<i>Tabla 42: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la edad de los/las jefes de departamento de EF encuestadas.</i>	246
<i>Tabla 43: Frecuencias y porcentajes correspondientes a los años de experiencia que tienen los docentes de EF impartiendo la materia.</i>	246
<i>Tabla 44: Frecuencias y porcentajes correspondientes a los cursos de la ESO en los que imparten docencia los docentes de EF.</i>	248
<i>Tabla 45. Frecuencias y porcentajes correspondientes al grado en el que se reflejan las CCBB en la PD.</i>	250
<i>Tabla 46: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la proposición de ítems comunes entre materias para contribuir a las CCBB.</i>	250
<i>Tabla 47: Trabajo que se lleva a cabo en el departamento en relación a la vinculación de los CE con las CCBB.</i>	251
<i>Tabla 48: Trabajo que se lleva a cabo en el departamento en relación a la vinculación de los CE con las CCBB.</i>	252
<i>Tabla 49: Frecuencias y porcentajes correspondientes al tratamiento de evaluación de las CCBB que se realiza en el departamento de EF.</i>	252
<i>Tabla 50: Frecuencias y porcentajes correspondientes al tratamiento de evaluación de las CCBB por cursos que se realiza en el departamento de EF.</i>	254
<i>Tabla 51: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la importancia que dan los departamentos de EF al trabajo de las CCBB.</i>	255

<i>Tabla 52: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la importancia que se otorga a las CCBB como medio de evaluación del proceso más que del producto.</i>	257
<i>Tabla 53: Importancia que se otorga a las CCBB como medio de autoevaluación.</i>	258
<i>Tabla 54: Importancia que se otorga a las CCBB como medio de evaluación a los demás.</i>	258
<i>Tabla 55: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la necesidad de la incorporación de una competencia motriz.</i>	259
<i>Tabla 56: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la cuestión de abordar las CCBB de manera cíclica en cada uno de los cursos.</i>	259
<i>Tabla 57: Importancia que se otorga al uso de las NNTT por parte del docente para la contribución a las CCBB.</i>	261
<i>Tabla 58: Importancia que se otorga al uso de las NNTT por parte del alumno para la contribución a las CCBB.</i>	262
<i>Tabla 59: Percepción de los docentes de EF sobre la utilización de una única calificación para la contribución de las CCBB.</i>	262
<i>Tabla 60: Valoración de los docentes de EF sobre la inclusión de metodologías cooperativas en el aula.</i>	264
<i>Tabla 61: Valoración de los docentes de EF sobre la forma de contribuir a las CCBB a través de su práctica de aula.</i>	265
<i>Tabla 62: Percepción de los departamentos de EF acerca de la modificación de aspectos de su metodología en el aula.</i>	265
<i>Tabla 63: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación a la información de las CCBB que se ofrece por parte de la Administración.</i>	266
<i>Tabla 64: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación a las propuestas implantadas desde el centro.</i>	266
<i>Tabla 65: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación al origen en la implantación del trabajo de las CCBB.</i>	267
<i>Tabla 66: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación al origen en la implantación del trabajo de las CCBB.</i>	267
<i>Tabla 67: Rol de la EF para contribuir a las CCBB.</i>	268
<i>Tabla 68: Rol de la EF y las materias de lengua y matemáticas para contribuir a las CCBB.</i>	268
<i>Tabla 69: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente sobre la contribución de una materia a la totalidad de las CCBB.</i>	269
<i>Tabla 70: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente de EF sobre el establecimiento de ítems comunes.</i>	272
<i>Tabla 71: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente de EF sobre la coordinación de docentes.</i>	273
<i>Tabla 72: Percepción del docente de EF sobre la innovación metodológica que puede llevar asociada el tratamiento de las CCBB.</i>	273
<i>Tabla 73: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente sobre la relación entre las CCBB y el aprendizaje significativo.</i>	274
<i>Tabla 74: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente sobre si la contribución de las CCBB requiere la utilización de materiales diferentes.</i>	276
<i>Tabla 75: Percepción del docente sobre si el trabajo de las CCBB mejora el aprendizaje del alumno y la calidad educativa.</i>	276
<i>Tabla 76: Percepción del docente sobre si la contribución de las CCBB puede complicar la evaluación.</i>	277
<i>Tabla 77: Percepción del docente de EF sobre si el trabajo de las CCBB se vincula con la realización de AF fuera del aula.</i>	278
<i>Tabla 78: Percepción del docente de EF sobre si el trabajo de las CCBB tiene más ventajas que inconvenientes.</i>	278
<i>Tabla 79: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de tipología de centro y creación de identidad del mismo a partir del trabajo de las CCBB.</i>	281

<i>Tabla 80: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de tipología de centro y la implicación del profesorado a partir del trabajo de las CCBB.....</i>	<i>282</i>
<i>Tabla 81: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de nº de alumnados en la ESO y el mayor trabajo para el profesorado que supone la evaluación de las CCBB.</i>	<i>282</i>
<i>Tabla 82: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de nº de alumnados en la ESO y el mayor aprendizaje para el profesorado que supone la evaluación de las CCBB.....</i>	<i>283</i>
<i>Tabla 83: Chi cuadrado y significatividad entre las variables grado de contribución a las CCBB y mayor tratamiento informativo de las mismas.</i>	<i>284</i>
<i>Tabla 84: Chi cuadrado y significatividad entre las variables grado de contribución a las CCBB e información realizada a las familias.</i>	<i>284</i>
<i>Tabla 85: Chi cuadrado y significatividad entre la interdisciplinariedad entre materias para el trabajo de las CCBB y grado de aplicaciones en el aula.</i>	<i>285</i>
<i>Tabla 86: Chi cuadrado y significatividad entre la interdisciplinariedad entre materias para el trabajo de las CCBB y la implicación del alumno en las tareas.</i>	<i>286</i>
<i>Tabla 87: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de propuestas de interdisciplinariedad entre materias para el trabajo de las CCBB y su aplicación práctica en el aula.....</i>	<i>286</i>
<i>Tabla 88: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de media de edad del profesorado y la relación e interpretación de conceptos para el trabajo de las CCBB.</i>	<i>288</i>
<i>Tabla 89: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de media de edad del profesorado y el uso de las NNTT para el trabajo de las CCBB.....</i>	<i>288</i>
<i>Tabla 90: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de media de edad del profesorado y el mero aprendizaje memorístico al que se refiere las CCBB.</i>	<i>289</i>
<i>Tabla 91: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de número de docentes en el centro y percepción del equipo directivo sobre el tipo de evaluación que requiere el trabajo de las CCBB.....</i>	<i>290</i>
<i>Tabla 92: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de número de docentes en el centro y percepción del equipo directivo sobre la mayor posibilidad de alternativas en el aula que permiten las CCBB.</i>	<i>290</i>
<i>Tabla 93: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de número de docentes en el centro y percepción del equipo directivo sobre la necesidad de secuenciar las CCBB para cada uno de los cursos.....</i>	<i>291</i>
<i>Tabla 94: Correlaciones entre las variables transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y “proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB”.....</i>	<i>294</i>
<i>Tabla 95: Correlaciones entre las variables transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y “proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB”.....</i>	<i>295</i>
<i>Tabla 96: Prueba t para muestras independientes entre la variable de escala “percepción óptima del trabajo del trabajo en competencias y el sexo del profesorado”.....</i>	<i>296</i>
<i>Tabla 97: Medias aritméticas correspondientes al género en relación a la variable transformada de escala “percepción óptima del trabajo del trabajo en competencias.....</i>	<i>297</i>
<i>Tabla 98: ANOVA entre la variable “percepción óptima del trabajo de competencias” y las medias de grupos en “años de experiencia en el centro educativo”.....</i>	<i>299</i>
<i>Tabla 99: ANOVA entre las variable transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y las medias de grupos en “años de experiencia del docente de EF”.</i>	<i>299</i>
<i>Tabla 100: ANOVA entre las variable transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y las medias de grupos en “cursos de la ESO en los que se imparte clase”.</i>	<i>300</i>
<i>Tabla 101: Prueba ANOVA entre la variable transformadas en escala “proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias” y la comparación de grupos en “años de experiencia que tiene el equipo directivo”.</i>	<i>301</i>
<i>Tabla 102: Prueba ANOVA entre la variable transformadas en escala “proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias” y la categórica “número alumnado en la ESO”.....</i>	<i>302</i>

Tabla 103: Prueba ANOVA entre la variable transformada “proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias” y la categórica “número de docentes que tiene el centro”.303

Tabla 104: Pruebas para valorar la calidad y objetividad de un estudio de caso. Adaptado de Yin (1994).308

Tabla 105: Relación de la aprobación y refutación de las 18 hipótesis establecidas en la investigación.409

Figuras

<i>Figura 1. Desarrollo integral y su relación con Objetivos y CCBB (Pérez-Pueyo, 2007).</i>	39
<i>Figura 2: Aspectos a trabajar por las competencias clave según la Comisión Europea (2004).</i>	52
<i>Figura 3: Factores que influyen en el trabajo de las CCBB en los centros educativos. Elaboración propia.</i>	107
<i>Figura 4: Labores que debe cumplir la inspección en el relación a las CCBB. Elaboración propia.</i>	110
<i>Figura 5. Bloques de contenidos en las etapas de EPO y ESO. Elaboración propia.</i>	113
<i>Figura 6 Modelo oficial de programación (MEC, 1996).</i>	124
<i>Figura 7: Ejemplo de secuenciación de competencia social y ciudadana.</i>	150
<i>Figura 8: Porcentajes correspondientes a las franjas de alumnos que poseen los centros.</i>	211
<i>Figura 9: Porcentajes correspondientes a las franjas de docentes que poseen los centros.</i>	212
<i>Figura 10: Gráfico de porcentajes correspondientes al número de centros que afirma trabajar esta temática las sesiones de evaluación trimestrales.</i>	216
<i>Figura 11: Número de centros que difunden información a las familias acerca del trabajo de las CCBB.</i>	221
<i>Figura 12: Número de centros que consideran que el trabajo en competencias requiere de metodologías que impliquen al alumno.</i>	225
<i>Figura 13: Porcentajes de centros que consideran esencial el trabajo autónomo del alumno para contribuir a las CCBB.</i>	226
<i>Figura 14: Comparación de porcentajes correspondientes al número de centros que consideran importante la realización de pruebas escritas y orales para evaluar las CCBB.</i>	228
<i>Figura 15. Porcentajes correspondientes a los equipos directivos de los centros que consideran que el trabajo de las CCBB potencia el aprendizaje del alumno.</i>	231
<i>Figura 16: Porcentajes correspondientes a la consideración que las CCBB permite gran variedad de alternativas de trabajo en el aula.</i>	232
<i>Figura 17: Equipos directivos de los centros que consideran que el trabajo de CCBB se relaciona con un aprendizaje dentro y fuera del aula.</i>	237
<i>Figura 18: Equipos directivos que consideran su grado de acuerdo en consonancia a que el trabajo de CCBB no requiere gran cantidad de trabajo extra por el profesorado.</i>	240
<i>Figura 19: Porcentajes de dificultad de los equipos directivos sobre del trabajo sobre la implantación de un modelo de programación de las CCBB.</i>	243
<i>Figura 20: Años de experiencia que tienen los docentes de EF impartiendo la materia.</i>	247
<i>Figura 21: Valoración que realizan los docentes de EF acerca de las líneas de actuación para contribuir a las CCBB.</i>	249
<i>Figura 22: Valoración que realizan los docentes de EF acerca del trabajo conjunto entre departamentos.</i>	249
<i>Figura 23: Porcentajes correspondientes a las propuestas de contenidos relacionadas con las CCBB.</i>	254
<i>Figura 24: Percepción sobre que las CCBB permitan una evaluación más consensuada y rigurosa.</i>	256
<i>Figura 25: Valoración realizada por los departamentos de EF sobre la necesidad de trabajar interdisciplinariamente para contribuir a las CCBB.</i>	261
<i>Figura 26: Valoración realizada por los departamentos de EF sobre la necesidad de utilizar una amplia variedad de procedimientos de evaluación.</i>	263
<i>Figura 27: Porcentajes de la percepción del docente de EF sobre evaluar las mismas solo en 1º y 4º de la ESO.</i>	271
<i>Figura 28: Percepción del docente de EF sobre la secuenciación de CCBB por cursos.</i>	272
<i>Figura 29. Percepción del docente sobre si la contribución de las CCBB a la EF debería ser diferente.</i>	275
<i>Figura 30: Grado de dificultad encontrado por el docente de EF a la hora de implantar una propuesta de trabajo de CCBB por el departamento.</i>	279

ABREVIATURAS

AF: Actividad Física	LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
CAA: Competencia de Aprender a Aprender	LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
CAI: Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal	LOPEG: Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes
CCAA: Comunidad Autónoma	MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
CCBB: Competencias Básicas	NCCA: National Council for Curriculum and Assessment
CCI: Competencia de Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico	NEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
CCP: Comisión de Coordinación Pedagógica	NNTT: Nuevas Tecnologías
CE: Criterio de Evaluación	OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
D: Decreto	OD: Objetivo Didáctico
DeSeCo: Definition and Selection of Competencies	OGE: Objetivos Generales de Etapa
DP: Diario del Profesor	OGA: Objetivos Generales de Área
EF: Educación Física	PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial
EPEF: Entrevista Profesor de Educación Física	PICBA: Integración de las CCBB
EPO: Educación Primaria Obligatoria	PLC: Plan Lingüístico de Centro
ESO: Educación Secundaria Obligatoria	PA: Programación de Aula
GD: Grupo de Discusión	PD: Programación Didáctica
INCOBA: Integración de las Competencias Básicas en el Currículo de la Educación Obligatoria	PEC: Proyecto Educativo de Centro
INES: Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación	PGS: Programa de Garantía Social
KeyCoNet: Key Competence Network on School Education	PISA: Programme for International Student Assessment
LGE: Ley General de Educación de Colombia	RD: Real Decreto
LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación	ROIES: Reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria
LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación	TIC: Tecnologías de Información de la Comunicación
LOE: Ley Orgánica de Educación	UD: Unidad Didáctica
LOECE: Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares	

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación (LOE) incorporó a las Competencias Básicas (CCBB) como un nuevo elemento curricular, que junto a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y métodos pedagógicos, conformaron los elementos del currículo (LOE, 2006: art.6.1).

Las CCBB fueron definidas como aquellos “conocimientos imprescindibles que deben alcanzarse desde un planteamiento integrador orientado a la adquisición de los saberes adquiridos” (RD1513/2006: art. 14). Éstas deberán ser abordadas tanto en la etapa de primaria como en la de secundaria y entre sus fines destacan ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y desarrollar una capacidad de aprendizaje permanente para toda la vida.

Es por ello que en el Preámbulo de esta Ley se establecía 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).

En este sentido, una de las mayores singularidades que emanan de las competencias es su aplicación a diferentes contextos, lo que va a posibilitar la integración de los aprendizajes relacionándolos con los distintos tipos de contenidos y así poderlos utilizar de forma efectiva cuando sea necesario en la diversidad de situaciones que pueden surgir (Santos y Martínez, 2011). Todo este campo de aprendizaje tendrá que ser evaluado, solamente

pudiendo acceder el alumno al siguiente ciclo o etapa siempre que se hayan alcanzado las CCBB correspondientes (LOE, 2006: art.20.2). La importancia que se otorga a las CCBB en el marco educativo actual es elevada, siendo el Estado el responsable de fijar programas de cooperación territorial que sirvan para reforzar las mismas (LOE, 2006: art.9).

Por tanto, el cambio educativo, en cuanto a estructura de planteamiento y programación se refiere, es notorio. En este sentido, no debe valorarse únicamente la superación de determinadas materias al finalizar el curso, sino también la contribución que se hacen a las CCBB. Esta contribución se centra en el aprendizaje que obtiene el alumnado y la transferencia del mismo a la vida cotidiana. Pero, ¿desde dónde se produce este cambio? ¿Cómo puede implantar un centro educativo una propuesta de trabajo de CCBB de manera satisfactoria? ¿Tiene que cambiar el docente su forma de trabajo?

De todos estos interrogantes nace la presente investigación, con el fin principal de analizar el grado de implantación y seguimiento de propuestas de CCBB en los centros educativos de Educación Secundaria de la capital de Burgos, y corroborar la misma con la percepción que posee el docente de Educación Física (EF) sobre su trabajo en el aula.

1.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO. ASPECTOS PREVIOS

En multitud de ocasiones hemos escuchado a docentes en los centros educativos comentarios del tipo: “¿Otro cambio de Ley más?”, “¿Para qué trabajar ahora con esto si en un par de años nos los van a cambiar?”, “¿Pero no trabajamos ya las CCBB?”.

Silvero (2007) comenta que son varios los factores que producen este desaliento entre los profesionales de la educación, entre los cuales pueden encontrarse: a) el exceso de demandas legislativas que no se traducen en una guía de orientación en su puesta en práctica, b) la multitud de

información publicada, muchas veces contradictoria, que puede llegar a confundir al docente para su posterior puesta en práctica, c) los cambios relativamente rápidos de modelo educativo, muchas veces causado por la ideología del partido político que se encuentre gobernando, o d) las pérdidas de derechos (retribuciones económicas, aumento de alumnos por aula, menos facilidades en la bajas laborales...).

Además, estos factores ejercen una influencia más directa en el área que nos ocupa, la EF, debido entre otros motivos al diferente contexto en el que se desenvuelve, a las reminiscencias existentes de la tradición militar de la misma y a la gran variedad metodológica existente en la actualidad (Gutiérrez-Díaz, 2011). Sin embargo, con las CCBB debe suceder algo diferente.

Tras las siete leyes educativas que han acontecido en nuestro país, a partir de la década de los 70, no se había establecido ninguna que tuviera “miras externas” (Peñalve y Sotés, 2009). Todas han sido publicadas con el fin de buscar mejoras en el sistema educativo atendiendo, claro está, a las exigencias y evoluciones de la sociedad española.

La LOE (2006) establece un punto de inflexión claro. Se produce un cambio cualitativo en su implantación, referenciando y haciendo explícito en su texto determinadas demandas comunes al continente europeo y que han dado tantos buenos resultados educativos en otros países (Halasz, 2011). Y aparecen las CCBB, fruto de diferentes investigaciones desarrolladas en marcos internacionales y europeos como el Informe Delors (UNESCO, 1996), el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2003), el Informe PISA (OCDE, 2009), o las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo en materia de convergencia educativa (Consejo Europeo, 2000, 2001, 2002a, 2002b).

Las CCBB van más allá del propio marco interno de actuación, buscando aprendizajes que quizás no estén tan estrictamente vinculados al libro de texto y que derivan en la preparación del alumnado hacia una conexión más directa con la vida real, siendo más fácil de este modo afrontar con garantías los diferentes desafíos que se presentan en la sociedad. Por ello, autores como Zagalaz y Cachón (2009) afirman que el trabajo en CCBB no

solamente supone alcanzar el saber, sino el saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarlo.

Se trata de fomentar la potencialidad de las capacidades del alumnado para llegar a ser competente. Pero, ¿no es lo mismo el término capacidad que el de competencia? Autores como Muñoz (2007) afirman que se trata del mismo concepto pero denominado de distinta manera, no suponiendo ningún cambio significativo ni a nivel terminológico ni a nivel práctico. Sin embargo, no pueden significar lo mismo si en la LOE figuran los dos términos y el de capacidad mantiene la misma connotación que en la LOGSE, por lo que es evidente que existe un error conceptual y una controversia a la hora de diferenciar los términos (Pérez-Pueyo, et al., 2013a).

Como comentan Pérez-Pueyo y Casanova (2010a), el concepto de capacidad fue definido por primera vez por el MEC en el año 1992, distanciándose del término conducta establecido en la LGE, y se expresó como la aptitud para hacer, conocer y sentir. Estas capacidades tal y como expuso Coll (1986) eran de 5 tipos: cognitivas, motoras, equilibrio personal, relaciones interpersonales e integración social. A su vez, Mauri (1991, p. 32) las definió como “poder o potencialidad que tiene uno en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida ésta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo”.

Por tanto, diferenciados el término de capacidad y de competencia, podremos vislumbrar que el alumno puede tener la capacidad para hacer algo pero, sin embargo, no ser competente. Esto queda patente en algunos ejemplos de la práctica diaria como cuando observamos que un alumno rinde por debajo de sus capacidades, o cuando sabemos que es capaz de hacer algo pero, sin embargo, nunca llega a demostrarlo (Pérez-Pueyo, et al., 2013b).

Si ya desde la LOGSE (1990) se deben fomentar la potencialidad de las capacidades del alumnado, con la LOE se tendrá que dar un paso más allá, y es en este momento cuando entran en juego las CCBB. Se demostrará que

el alumnado será competente cuando sea capaz de demostrar la adquisición de un aprendizaje, teniendo que utilizar lógicamente sus capacidades. Solamente de este modo se estará dando coherencia a todo el proceso educativo, instando a que el alumnado aplique lo aprendido en el aula y a buscar esa transferencia del conocimiento a la realidad social en la que se encuentra. Solamente si se comprende la esencia de este cambio en la concepción educativa y se intenta buscar posibles propuestas de aplicación, se estará contribuyendo al trabajo de CCBB.

Antes de finalizar este apartado y con el fin de mostrar gráficamente la ubicación que ocupan las CCBB dentro de los elementos del currículo, se presenta la figura 1.

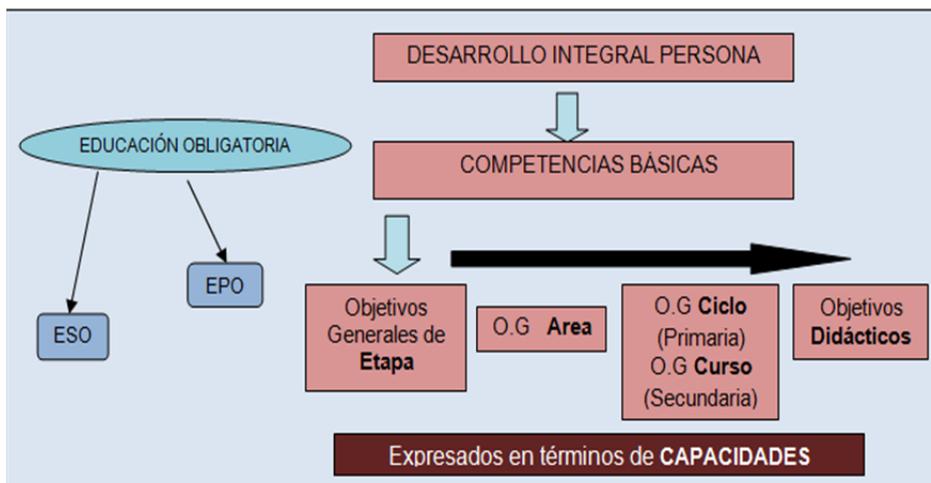


Figura 1. Desarrollo integral y su relación con Objetivos y CCBB (Pérez-Pueyo, 2007).

En primer lugar observamos cómo se contribuye a las CCBB en la Educación Obligatoria, es decir, en la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Lo más general y lo que supone el fin principal al que se debe aspirar a través del aprendizaje es el desarrollo integral del alumno, siendo éste uno de los pilares educativos que ya se establecieron en la LOGSE en 1990.

Por otro lado, las CCBB se concretan en cada etapa educativa a través de los objetivos generales de etapa, para posteriormente establecer los de área, que serán secuenciados en los de curso en secundaria y en los de ciclo en primaria. Todos ellos son concretados en los objetivos didácticos (OD) de cada unidad didáctica (UD). Además, y ya desde la reforma de 1990, todos los objetivos se expresan en términos de capacidades (Pérez-Pueyo 2005).

Por tanto y con el fin de indagar, comprobar y mostrar una serie de resultados acerca de la implantación práctica sobre CCBB que tienen los centros educativos en la etapa de secundaria, se presenta esta investigación en la que nos adentraremos ya no solo en la forma de trabajar que se tiene dentro de la institución, sino en la percepción que tiene el docente ante la implantación de las mismas.

I.2.- ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES POR EL ESTUDIO

Una de las principales motivaciones que existen en la realización de la presente investigación es la obtención de información en relación a una muestra seleccionada. En este caso, y con el fin de obtener datos fiables y relevantes acerca de la implantación de propuestas y el seguimiento de las CCBB, se han utilizado todos los centros que imparten Educación Secundaria en la capital de Burgos.

Habiendo quedado ya reflejada la importancia que tienen las CCBB tanto desde un ámbito legislativo como educativo, parece lógico preguntarse qué es lo que sucede en la práctica; cómo, cuándo y de qué manera se trabajan las CCBB en los centros; y cuál es la percepción que tiene el docente sobre las mismas.

Una exhaustiva revisión de la bibliografía existente en este campo permite comprobar cómo las propuestas y publicaciones son abundantes y variadas. Éstas presentan diferentes procesos, pautas y posibilidades para la contribución hacia este elemento curricular (Braun, 2011; Blázquez, 2009;

Díaz, 2008; Escamilla, 2008; Fundación Príncipe de Girona, 2013, Gitomer, Brown & Bonett, 2011; Grubb, 2012; Junta de Castilla la Mancha, 2007; Lleixá, 2007; Montanero, 2009; Moya y Luengo 2009; Pérez-Pueyo 2010, Pérez-Pueyo, et al., 2013a,b; Proyecto Atántida 2007; Polo, 2010; Sarramona, 2004; Sebastiani, 2009; Zabala, 2007). Sin embargo y a pesar de ello, aún hoy existe un desconcierto generalizado sobre cómo establecer en los centros educativos propuestas factibles y coherentes que permitan su desarrollo (Méndez, Mañana y Sierra, 2012). Esta falta de análisis real añade un ingrediente más a la motivación de este estudio, cuestión que nos encamina hacia la imprescindible comprobación del verdadero trabajo que se realiza en los centros educativos sobre las CCBB.

Este objetivo se encuentra directamente relacionado con el hecho de que, aunque la Ley establece que todas las materias deben contribuir a la adquisición de las CCBB, no se determina ningún modelo de desarrollo, programación y evaluación de las mismas. Por lo tanto, debemos plantearnos algunas cuestiones como la causalidad de este hecho, cuál es el proceso que lleva a cabo cada centro o la necesidad de implantar una serie de criterios comunes de contribución a las competencias (Heras, 2012; Pérez-Pueyo, 2013b).

Cada centro tiene la autonomía pedagógica (LOE, 2006, art.120; LOMCE, 2103, art. 73) necesaria para adaptar el currículo a las características del contexto y del alumnado, siempre que no modifique la prescripción del mismo. Partimos de la base de la importancia que tiene para un centro la autonomía en la gestión y de toma de decisiones en función de sus características particulares y de su contexto. Y es en este sentido, cuando ante la falta de concreción del desarrollo, programación y evaluación de las CCBB, esta autonomía se hace imprescindible.

Pero si lo que se pretende es un aprendizaje integral del alumnado, mejorar su rendimiento académico, potenciar la calidad educativa y buscar un funcionamiento eficiente de los centros, sería necesario analizar el grado de “peligrosidad” que tiene dejar una total libertad en la estructura de implantación del trabajo de las CCBB. Del mismo modo, sería 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 las demandas curriculares y el aprendizaje del alumno. Precisamente, este planteamiento es el defendido por las propuestas de desarrollo de las CCBB desde un enfoque deductivo (Moya y Luengo 2009; Pérez-Pueyo y Casanova, 2010; Pérez-Pueyo, et al., 2013); Proyecto Atántida, 2013; Zabala y Arnau, 2007).

Por ello, parece lógico pensar que es prácticamente imposible llevar a cabo el planteamiento de un proceso en el que las materias se relacionen, si cada una realiza una concreción específica y particular. En este sentido, si cada docente contribuyese a las CCBB únicamente desde su criterio personal, sería imposible consensuar planteamientos comunes o realizar evaluaciones de claustro donde se analice la evaluación del alumnado.

El hecho de no buscar una estrategia de actuación conjunta que permita establecer cómo, cuándo y de qué manera se puede contribuir a las CCBB, solamente supone una mala interpretación de la autonomía pedagógica que otorga la legislación. Además, tal y como se establece en esta Ley, se deberá valorar el grado de adquisición de las CCBB del alumnado, teniendo que ser ésta consensuada por los docentes que imparten clase a dicho alumno.

Este proceso de adquisición debe estar totalmente justificado ante una posible reclamación, no titulación, o traslado de expediente. De ahí la importancia de la existencia de un acuerdo conjunto en la definición de criterios por todos los docentes. Razones como ésta justifican la necesidad de la programación y el seguimiento común de contribución hacia las CCBB de las materias. Será necesario entonces buscar determinadas propuestas que nazcan desde el centro para que así exista un referente común en cada ciclo o curso, siendo de este modo más factible que todas las materias contribuyan a los mismos aspectos de cada una de las CCBB.

Si se tiene una referencia de cada CCBB para cada uno de los cursos, desde las programaciones de cada departamento y desde las programaciones de aula de cada docente, se podrán incluir y plantear determinados procedimientos e instrumentos de evaluación en cada una de las Unidades

Didácticas (UDD) que estén en relación con los criterios de evaluación del curso y que, como consecuencia, contribuyan a los ítems de las CCBB seleccionados.

Únicamente trabajando de este modo se conseguirá el objetivo prioritario de preparar al alumnado durante su Educación Obligatoria para la adquisición de aprendizajes verdaderamente funcionales, que le permitan adaptarse y desenvolverse con autonomía ante las demandas de la sociedad (Dabrowski & Wisniewski, 2011).

1.3.- ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene una serie de apartados bien diferenciados con la intención de identificar las partes que la componen.

En la primera parte se justifica el estudio, es decir, se presenta la importancia que tiene la temática a estudiar, su trascendencia dentro del marco educativo y la problemática existente en la actualidad en este campo. Este hecho permite establecer las motivaciones hacia el trabajo, argumentando y exponiendo las diferentes líneas y posibilidades de actuación existentes en este ámbito: el trabajo de las CCBB en los centros educativos.

En el segundo punto se abordará el marco teórico, con el fin de establecer los antecedentes y los aspectos vinculados a la temática que ya han sido investigados con anterioridad. Se comienza con la revisión de la evolución legislativa, analizando las diferentes orientaciones que han ido aconteciendo en cada una de las Leyes educativas hasta llegar a la actual Ley Orgánica de Educación con su respectiva inclusión de las CCBB. También se hace mención a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y al rol que las CCBB siguen jugando en la misma.

Del mismo modo, se revisan y analizan los orígenes europeos en el planteamiento de las CCBB, destacando tanto el informe Delors (UNESCO,

1996), como el proyecto DeSeCo (OCDE, 2003). Este aspecto es enlazado con la explicación de diferentes conceptos educativos asociados, para posteriormente mostrar las propuestas más significativas de contribución a las CCBB publicadas hasta el momento en nuestro país.

El tercer apartado aborda la metodología, donde además de reflejar el contexto del estudio, se plantean los objetivos tanto generales como específicos del mismo. Dentro de cada uno de ellos, se establecen sus respectivas hipótesis de trabajo que serán contrastadas en la investigación y analizadas en las conclusiones de la misma.

En este mismo apartado se describen los participantes, donde se especifica cuál ha sido el número de centros seleccionados, bajo qué criterios se han agrupado los mismos y con qué fines se atiende a la percepción de sus respuestas. De aquí se obtiene información relevante sobre las distintas variables del estudio, que suponen los ejes de acción de la investigación y que complementan las ideas establecidas en los objetivos.

En la última parte del punto de metodología se abordan los instrumentos de recogida de datos, determinando cuál es su estructura, quién lo cumplimenta y cómo se recaba la información. Esta idea se tratará conjuntamente con el método empleado, donde se especifican qué programas informáticos se han utilizado y cuáles han sido las distintas herramientas de análisis empleadas según el objetivo.

Posteriormente se desarrolla el apartado de los resultados. Una vez definidas las variables en función de la estructura del cuestionario utilizado se especifican los resultados en función del tipo de estadístico. En relación a la estadística descriptiva se analizan las frecuencias que, sin duda, servirán para obtener una buena explicación inicial de los datos. En relación a la estadística inferencial se utilizan las tablas de contingencia, donde se utiliza el chi cuadrado de Pearson y de la razón de verosimilitud.

No obstante, y como en el cuestionario únicamente se reflejan variables categóricas, se han transformado algunas en escala con el fin de obtener datos cuantitativos. Éstas son clasificadas en función del equipo directivo y

de los docentes de EF para que así posteriormente puedan analizarse las pruebas T para muestras independientes y los análisis de varianza (ANOVA).

Se detallan también los resultados obtenidos en el estudio de caso único desarrollado, justificando el análisis del rigor de los datos y la estructura de cada una de las categorías de registro utilizadas.

En quinto lugar se aborda el apartado de la discusión, en el que se contrastan los resultados obtenidos con el marco teórico establecido.

En el sexto apartado de la tesis se tratan las conclusiones, en las que se corroborarán o se descartarán las hipótesis analizadas con anterioridad.

En el séptimo se ha estimado oportuno establecer un apartado en el que se indiquen las limitaciones del estudio y sus futuras líneas de investigación, con el fin de profundizar más desde un prisma cualitativo en la futura tesis doctoral.

En el apartado número ocho se indicarán las referencias bibliográficas consultadas durante la investigación, haciendo mención tanto a las de ámbito nacional como internacional.

Para finalizar, en el apartado número nueve se incluyen los anexos. En ellos se presentan los cuestionarios utilizados para el equipo directivo y para el profesorado de EF, incluyendo también ejemplos de entrevistas, diarios y grupos y los grupos de discusión utilizados en la fase cualitativa de la investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

II.1.- IMPLANTACIÓN EN EL MARCO EUROPEO

En este apartado se delimitan las bases que fundamentan la implantación de las CCBB en el marco educativo. No se pretende hacer una revisión extensa de la proveniencia del término “competencia básica” en el ámbito europeo, pero se considera pertinente dar una serie de matices y de orientaciones acerca de los diferentes precedentes que marcaron su implantación.

II.1.1.- EL CONSEJO DE EUROPA Y EL PARLAMENTO EUROPEO

El Informe Delors (1996) estableció los 4 pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos, coincidentes ya con las ideas que derivaban de la LOGSE (1990).

En el Consejo Europeo de Lisboa (2000) se establecieron unos principios básicos para adaptar los sistemas educativos europeos a las demandas de formación de todo ciudadano. Se parte de la idea del establecimiento de una economía basada en el conocimiento, donde la mejor inversión para alimentar el crecimiento económico es la formación y la capacitación educativa de los jóvenes. Del mismo modo se habla de las *destrezas básicas*, entre las que se engloban algunos aspectos como las TIC, la cultura

tecnológica, las lenguas extranjeras, el espíritu emprendedor y/o las habilidades sociales.

Por otro lado, en el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) se esbozan los futuros objetivos concretos de los sistemas de educación y formación, entre los que se encuentran la calidad, la accesibilidad y la flexibilidad de los sistemas de educación y formación.

Siguiendo en esta línea, en el Consejo Europeo de Barcelona (2002) se completó el programa *“Educación y Formación 2010”* con la idea del establecimiento de una mejora de los sistemas educativos europeos. Además, se aumentó la lista de las destrezas básicas establecidas en el Consejo Europeo de Lisboa 2 años atrás (Consejo de Europa, 2002a).

Solamente un año más tarde se celebró el Consejo Europeo (2003) en el que se implantaron los 5 niveles de referencia relativos a las capacidades de lectura, al abandono escolar a la finalización del ciclo superior de enseñanza secundaria y a la participación de los adultos en el aprendizaje permanente (Li, & Richard, 2013).

A partir de entonces también se otorgó una especial atención hacia el dominio de las lenguas extranjeras y la alfabetización digital. Desde esta idea quiso promoverse la educación como dimensión europea fundamental, integrándose ésta en las destrezas básicas del alumnado para 2004.

Para ello se establecieron diferentes grupos de expertos que fueron seleccionados entre los estados miembros de la Unión Europea para trabajar en las diferentes materias que constituían cada uno de los trece objetivos establecidos. Había un grupo encargado de trabajar sobre las competencias clave o básicas, donde ya desde el 2001 se propusieron algunos objetivos como la identificación y definición de qué son las nuevas destrezas fundamentales y lo que es más importante, cuál es la mejor manera para integrarlas en los currículos educativos y así mantenerlas a lo largo de toda la vida (Consejo de la Unión Europea, 2002b).

Este enfoque, además, iba dirigido a los grupos menos aventajados como son aquellos con necesidades especiales, los relacionados con el abandono o fracaso escolar y a la educación de adultos.

En uno de los primeros informes que se llevó a cabo (European Commission, 2004)¹, el grupo de expertos introdujo un marco común de ocho competencias clave o “*key competences*”, destacando cuáles eran los conocimientos que se deberían estar implícitos en cada uno de ellas. Con ello se daba respuesta a la idea establecida anteriormente sobre la búsqueda de proyección de una mayor dimensión en todos los sistemas educativos.

Es a partir de este momento, y utilizando como fundamento todas las pautas establecidas por el Consejo de Europa, cuando se produce una transformación en el concepto, sustituyendo el término de destrezas básicas por el de competencias clave. Este cambio fundamentalmente se debe a la búsqueda en la ampliación del concepto de competencia, no queriéndolo definir únicamente en un campo estrictamente restrictivo o acotado.

Por tanto, y según el Parlamento Europeo (2006), las competencias clave incluirán conocimientos, capacidades y actitudes que buscarán fundamentalmente el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo². A partir de este concepto, autores como Dörnyei & Karpati (2010) vinculan esta idea al trabajo cooperativo en el aula, demostrando cómo la contribución a las competencias desde una metodología de desarrollo en el ámbito grupal permite unos mayores logros en los objetivos propuestos. Es preciso destacar en este sentido que la LOE implantó el concepto de “básicas”. Sin embargo, y teniendo el mismo rol fundamental dentro del currículo, la actual LOMCE se decanta por el término de “clave”, tal y como ya se establecía en el Marco Europeo.

¹ A la hora de citar estas fuentes se utilizará el propio idioma en el que aparece referenciado el documento, de ahí que en unas ocasiones se cite Comisión Europea y otras European Comisión o en algunos casos OCDE y en otros OECD.

² Esta definición se encuentra estrechamente relacionada con la que se propone en la LOE y con la que se maneja actualmente en la literatura.

Además, tal y como se establece en la figura 2 desde la Comisión Europea (2004), se propusieron 3 aspectos fundamentales a desarrollar mediante las competencias clave, que son:

- ④ Búsqueda del aprendizaje permanente para toda la vida, permitiendo a las personas luchar por sus objetivos personales de vida.
- ④ Importancia del capital humano, otorgando el derecho a las personas para obtener un trabajo en el mercado laboral.
- ④ Importancia del capital social, otorgando la posibilidad a los ciudadanos de participar activamente en la sociedad.

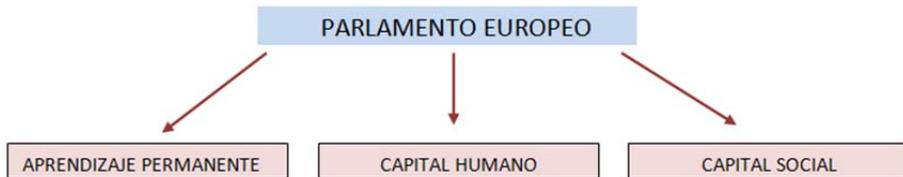


Figura 2: Aspectos a trabajar por las competencias clave según la Comisión Europea (2004).

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo esta línea y en relación a ese carácter continuo de aprendizaje, el Consejo Europeo de Bruselas (2008) aprobó un *marco europeo de cualificaciones* para la formación permanente. Esta herramienta potencia la movilidad y flexibilidad en el empleo y trata de eliminar compartimentos estancos en la formación permanente de los individuos. Paralelamente a estos estudios, y tal y como se establece en el siguiente punto, la OCDE había ido desarrollando evaluaciones a gran escala sobre el resultado del aprendizaje de los alumnos, como la del *Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA)*.

II.1.2.- LA OCDE

En búsqueda de acotar qué aprendizajes son los más valiosos en la Educación Obligatoria, el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competencies*) de la OCDE (2005) intentó definir concretamente qué competencias clave son necesarias para que el alumnado pueda manejarse con éxito en la sociedad actual. Se trata de resultados de aprendizaje que van más allá de los obtenidos en el currículo escolar y de los que se necesitan para lograr un buen empleo.

Estas ideas ya emanan desde el año 1987 con el proyecto INES (Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación), desde donde se mostraba la necesidad de crear un sistema internacional donde se establecieran destrezas y competencias comunes bajo una perspectiva de bienestar individual, social y económico.

En esta línea y basándose inicialmente en un marco de actuación aplicado desde el ámbito de la estadística, se lanzó un proyecto con un periodo de tres años denominado *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales)³, dentro del cual se encontraba el fin principal de establecer y fijar un marco conceptual que se identificara directamente con las **competencias clave**. Así, la Comisión Europea (2002) a través de la red europea sobre educación (Eurydice) estableció la importancia que tiene determinar una clara conceptualización del marco competencial, convirtiéndose en un concepto de referencia en el ámbito educativo y sirviendo como creación de identidad de los centros.

En este sentido, y con el fin de integrar todas estas ideas en un marco teórico común a nivel europeo, el proyecto DeSeCo proyecta esa comprensión de la adquisición de las destrezas y competencias que debe adquirir una persona para desenvolverse socialmente de manera óptima en un Estado democrático. Fundamentalmente lo que persigue este proyecto es buscar una progresión en su ámbito de aplicación, potenciando un trabajo teórico práctico de las competencias en un ambiente internacional

³ Es lo que posteriormente se denominaría como el proyecto DeSeCo.

e interdisciplinario, bajo los criterios de unas pautas de entendimiento común (Onorati & Bednarz, 2010).

En base a esta idea de generalizar una forma de abordar la educación bajo el semblante principal del término competencia, autores como Halasz & Alain (2012) abordan la política y la implementación correspondiente de las CCBB en el campo educativo, determinando la importancia que tiene su tratamiento para la facilitación de la aplicación de los saberes adquiridos o la creación de un aprendizaje significativo.

II.1.3.- RED DE TRABAJO EUROPEA: KEYCONET⁴

Se considera relevante y fundamental la incorporación de este apartado dentro de la presente tesis doctoral, ya que la Red Europea para el desarrollo de competencias clave, KeyCoNet, es actualmente el estamento más vinculado al análisis de iniciativas para el desarrollo de las CCBB (ahora competencias clave) en la enseñanza primaria y secundaria de los centros educativos de toda Europa.

Uno de los objetivos fundamentales de este proyecto es producir recomendaciones para crear políticas vinculadas a la práctica profesional en el día a día, analizando los pros y contras que tiene la aplicación de las competencias clave. Para ello se recogen datos por medio de:

- **Revisiones de documentos y resúmenes de publicaciones:** son actualizadas de manera regular con el fin de cimentar las políticas que se tomen a nivel europeo.
- **Análisis de casos reales y de iniciativas en el marco europeo:** se profundiza en las experiencias llevadas a cabo en diferentes países y se contrastan los resultados obtenidos.
- **Estudios sobre casos prácticos:** se desglosan las pautas de intervención, los protocolos de actuación y las estrategias de actuación.

⁴ Parte de la información utilizada ha sido extraída del material realizado por esta Red. Algunas ideas interesantes pueden observarse en <http://keyconet.eun.org/>

- **Informes de visitas de intercambio:** estas visitas se realizan en los países en los que se han realizado reformas interesantes en relación a las competencias clave.
- **Información de la situación:** se realiza un seguimiento en cada uno de los países que están trabajando en relación a las competencias clave
- **Vídeos:** se trata de material práctico que se pone en marcha en centros educativos, realizando entrevistas con diversos agentes del mundo de la enseñanza

Esta Red de trabajo a nivel europeo tiene la pretensión de dar respuesta a todas las incertidumbres que se han generado en relación a la implantación de este elemento curricular, con el fin de que los planes de estudios se enfoquen a partir del tratamiento y contribución a las competencias clave. Desde este análisis, quiere darse cobertura a aspectos tan relevantes como la formación del profesorado, la evaluación del alumnado, los recursos didácticos y el tipo de organización empleado en los centros.

En cuanto a cuáles son las competencias clave establecidas por el Parlamento Europeo en el año 2006 y, aunque derivando de éstas, del mismo tratamiento y concepción, observamos que la nomenclatura es diferente: *1- Comunicación en lengua materna, 2- Comunicación en lenguas extranjeras, 3- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4- Competencias digital, 5- Aprender a aprender, 6- Competencias sociales y cívicas, 7- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, 8- Conciencia y expresión culturales.*

Tal y como se establece desde el marco europeo estas competencias se encuentran interrelacionadas, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la inteligencia emocional.

Además, el proyecto de la Red KeyCoNet se coordina por medio de la European Schoolnet. Esta escuela integra a 30 Ministerios de Educación de los estados miembros de la Unión Europea, surgida para orientar la innovación en el ámbito europeo. Como grupo de reflexión internacional de gran calado, European Schoolnet desarrolla servicios de educación clave en

nombre de la Comisión Europea, los Ministerios de Educación que lo conforman y asociados del sector privado. Lo más interesante de esta escuela es su marcado carácter práctico, acogiendo diferentes ámbitos de actuación:

- **Políticas, investigación e innovación:** puesta en común de información y reunión de pruebas.
- **Servicios a la enseñanza:** mejora de los lazos de cooperación entre centros educativos en toda Europa.
- **Apoyo:** cómo las TIC y los medios digitales contribuyen a la transformación de los procesos de docencia y de aprendizaje.

11.1.3.1.- Estudios de caso realizados

Una vez analizados una serie de proyectos que se han llevado a cabo en los últimos años en nuestro país en relación a la tratamiento de las CCBB, y valorando todo el cambio que ha supuesto en la concepción educativa, en este apartado se mostrarán diferentes estudios de casos planteados a nivel europeo, especificando el modo práctico de proceder en diferentes ámbitos educativos. Por lo tanto, la riqueza radica en comprobar cómo a nivel europeo, y a través de la participación de una gran cantidad de países, se están llevando a cabo planteamientos integrados de las competencias, entendiendo su tratamiento como algo más allá de un elemento curricular.

A continuación se han elegido 10 de los casos más representativos (Suecia, Portugal, Polonia, Noruega, Irlanda, Francia, Finlandia, Estonia, Inglaterra y Bélgica). Sin embargo, no se ha decidido no abordar la implantación del proyecto Combas español, aun con la relevancia que ha tenido a nivel europeo, puesto que se trata de manera específica en el punto relacionado con las propuestas de trabajo planteadas en España (2.7.9).

- El caso de Bélgica: “objetivos curriculares transversales”

La idea que se planteó desde el comienzo en este estudio de caso fue muy clara: la delimitación de una serie de objetivos que implicaran a la totalidad de las materias. En este caso, los contenidos a trabajar son: *la salud, el desarrollo sostenible y del medio ambiente, la concepción de la estructura*

social y el tratamiento de las nuevas tecnologías, en un periodo comprendido entre el 2010 y el 2013. A lo largo de cada uno de los años se realizó un seguimiento sobre cómo los centros han contribuido a estos aspectos, emitiendo desde el Ministerio de Educación informes y nuevas pautas de actuación.

Estos ámbitos de trabajo se delimitaron desde el comienzo, dividiéndose en diferentes bloques de contenidos temporalizados en las programaciones. De este modo y de forma paralela al currículo propio de cada una de las materias, cada trimestre se aborda uno de esos contenidos comunes por todas las asignaturas, interrelacionado de este modo el aprendizaje por parte del alumnado.

Las actividades complementarias y extraescolares es otro de los factores importantes que identifican este trabajo, ya que se programan por áreas curriculares en función del trabajo que se haya llevado a cabo en el curso.

En relación a la evaluación, ésta atiende a 3 fases muy claras; mientras el proyecto se va llevando a cabo, los estudiantes valoran sus experiencias y se publican los resultados obtenidos y las líneas de mejora.

En primer lugar se hace una evaluación interna por parte de los centros, comprobando el grado en el que se han cumplido las expectativas. Esta valoración se realiza fundamentalmente a través de entrevistas al alumnado de cada una de las clases, en las que se valora cuál es su percepción acerca de ese trabajo conjunto llevado a cabo por las áreas. Esos datos posteriormente son enviados al Ministerio de Educación, que los coteja y compara con los informes de seguimiento que ha realizado.

Las valoraciones que realizaron las escuelas son altamente positivas, aunque hubo algunas que no realizaron las valoraciones de seguimiento debido, en gran parte, a que no establecieron y delimitaron de inicio los instrumentos de recogida de datos. Sin embargo, la comunidad educativa percibe esta manera de proceder por parte de los centros como algo prioritario en la educación de los estudiantes, encontrándose estrechamente relacionado con las competencias para encontrar un trabajo, relacionarse con los demás... (Dillon & Underwood, 2012).

Tal es el calado de estas iniciativas, que desde la inspección educativa se han delimitado grupos de trabajo específicos para asesorar y guiar este tipo de proyectos, concretando líneas de actuación comunes que se vinculen a las demandas laborales posteriores. No obstante y con el fin de flexibilizar su tratamiento en los centros, se optará por su elección voluntaria en un primer momento, reconociendo mediante certificaciones y promociones internas a los profesores que formen parte de estos proyectos.

- El caso de Inglaterra: construyendo una cultura a través de certificados de eficacia: CoPE.

Desde hace ya unos años, el sistema educativo británico implementa una serie de actividades transversales en todas las áreas con el principal fin de que el alumno adquiera el certificado de eficacia personal (CoPE). El elemento clave de este certificado es garantizar la adquisición de una serie de habilidades y destrezas relacionadas con la solución de problemas, la mejora del propio aprendizaje o el saber trabajar con otros. Además, y al finalizar los estudios de carácter obligatorio, desde los centros se realiza un asesoramiento con empresas y Universidades sobre la transferencia que pueden tener esas habilidades adquiridas en la práctica profesional. En este sentido, algunas de las que más se destacan son la *capacidad de exposición oral*, la *de búsqueda de información* y la *de resolución de problemas mediante la indagación y la justificación argumentada*.

Para desarrollar estas habilidades a lo largo del sistema educativo, desde los centros educativos y a través de los documentos legislativos pertinentes, se plantean una serie de estrategias metodológicas fundamentadas en el aprendizaje experiencial y en el “aprender a aprender”, planteando una serie de instrumentos de posible utilización por parte del profesorado. Uno de ellos es el “portafolio”, en el cual se establece un seguimiento personal del alumnado en cada uno de los cursos, recogiendo evidencias de su aprendizaje y sus principales reflexiones. Durante esta experiencia, de 2 años de duración, se probaron diferentes modelos de portafolios, acordados, consensuados y revisados a lo largo del proceso.

Uno de los hechos más significativos de este proyecto fue observar cómo el alumnado que tenía un mayor nivel de habilidades adquiridas en el CoPE, obtuvieron también mayor rendimiento académico en cada una de las áreas, lo que demuestra la significación entre estos 2 aspectos. En este caso, las mayores habilidades fueron encontradas en el alumnado con perfil socioeconómico más bajo. Las empresas valoraron como muy positivo la adquisición de este certificado, siendo la motivación del alumnado muy elevada para participar en este tipo de estrategias metodológicas paralelas y de seguimiento común para todas las áreas.

Un aspecto fundamental que rige el tratamiento de este proyecto es la evaluación llevada a cabo a lo largo del proceso, teniendo un rol de asesoramiento tanto al alumnado participante como el profesorado involucrado. Uno de los principales problemas que se generó fue la manera de traducir a un dato numérico las habilidades y destrezas adquiridas por el alumno. Del mismo modo y desde un inicio, se generó la problemática de cómo persuadir a las escuelas para participar en estos procesos, ya que se consideraba que podría repercutir en una gran cantidad de trabajo para el profesorado y en la obtención de escasos resultados, aunque posteriormente se reflejó lo contrario.

Tras la valoración del proyecto, el principal factor a destacar fue la mayor autonomía que había obtenido el alumnado en relación a las destrezas adquiridas, instaurándose el portafolio como el instrumento idóneo para garantizar esas competencias básicas. Por lo tanto, ha quedado demostrado que el CoPE se ha vinculado directamente con el sistema educativo establecido en Inglaterra, repercutiendo positivamente esas destrezas adquiridas en la obtención de unas mejores cualificaciones. Además, y a lo largo de los 3 años que duró el proyecto se observó una mayor integración y resultados positivos en relación a las habilidades obtenidas por alumnado de un perfil socioeconómico más bajo.

- El caso de Estonia: dirección y asesoramiento de un modelo para las escuelas (ICT).

Este proyecto, iniciado en 2010 y vigente en la actualidad, tiene el objetivo fundamental de utilizar las TIC como recurso óptimo de aplicación en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñando estrategias de acción en el aula y realizando un trabajo conjunto con asesores externos especialistas en el tema. Cada escuela participante en el proyecto cumplimenta una autoevaluación en función del trabajo que lleva a cabo respecto al uso de las nuevas tecnologías. Posteriormente, recibe un feedback por parte de la Administración indicándose qué tipo de mejora podría establecerse.

El aspecto más llamativo de este proyecto es el asesoramiento continuo que existe entre las consultorías externas especializadas en el tema y el tratamiento real que se realiza en los centros educativos, otorgando así un tratamiento de carácter pedagógico. Mientras los agentes externos facilitan el uso de instrumentos y herramientas vinculadas al uso de las nuevas tecnologías, los docentes de manera conjunta las adaptan a la realidad del aula (Lawale, & Bory, 2010).

En un principio, los centros involucrados en la experiencia establecían que les era realmente complicado contribuir a competencias como la digital sin que se les diera asesoramiento de cómo hacerlo, algo que generó el trabajo paralelo con un grupo de expertos en la temática. El tipo de asesoramiento que se realiza es meramente formativo, consensuándose los resultados obtenidos al final del año entre la comisión experta y la autoevaluación llevada a cabo en los centros.

En relación a los temas que se abordan por cada una de las áreas que trabajan en los centros las nuevas tecnologías, cabe destacar que las principales líneas de acción son: *gestión del liderazgo, aprendizaje de la planificación, búsqueda de empleo, y control y criterio racional en el tratamiento de la información extraída de la red.*

El planteamiento de trabajo se establece desde el centro, delimitando las líneas de actuación que tienen que ser llevadas a cabo a lo largo del curso; es decir, la manera en la que cada una de las áreas utilizará las nuevas tecnologías para impartir sus contenidos. Además se designan una serie de responsables en cada uno de los centros (normalmente por bloques temáticos) que se encargan de realizar el seguimiento. Por lo tanto, se lleva a cabo una estructura y planteamiento de trabajo fundamentada en el tratamiento de las nuevas tecnologías. Así, al comienzo del curso escolar

cada uno de los centros participantes en el proyecto propone una serie de líneas de actuación al profesorado para su seguimiento y puesta en práctica. Estas medidas no son impuestas, sino que se consensuan y valoran entre toda la comunidad educativa. La idea es que se realice una propuesta general para todos los centros.

Una de las mayores riquezas de esta experiencia es el aprendizaje mutuo entre la totalidad de los centros, compartiendo actividades y reflexionando de manera conjunta sobre los aciertos y errores cometidos. Como consecuencia de ello, en el año 2013 se publicó un libro de experiencias acerca de los resultados obtenidos, proponiendo las líneas de actuación comunes para actuaciones posteriores.

- El caso de Finlandia: el co-diseño de ambientes de aprendizaje

En Finlandia, uno de los países que más años lleva trabajando con la filosofía de la incorporación de las CCBB en el aula, se ha llevado a cabo una experiencia denominada la **creación de los ambientes de aprendizaje**. Uno de los principales fines que tiene esta iniciativa es poder afianzar una serie de procedimientos que garanticen el trabajo hacia esas competencias clave.

Se incide especialmente en garantizar que el procedimiento se está llevando a cabo de manera correcta, no siendo tan importante el fin sino el cómo se realiza y se aborda ese tratamiento. Todo el profesorado participa en el proceso de forma voluntaria, dando respuesta a unas preguntas iniciales acerca de cómo concibe las competencias clave.

A pesar de que los resultados académicos del alumnado son buenos, se quiere comprobar el grado en el que la contribución a las competencias puede favorecer el proceso de aprendizaje, centrándose sobre todo en la autonomía que adquiere el alumnado.

La experiencia gira en relación a la asignatura de ciencias naturales, pretendiendo que se convierta en un espacio de motivación y aprendizaje. Para ello se propone un tratamiento fundamentado en la propia práctica y descubrimiento, en el que la mayor parte del tiempo se pasa en el laboratorio. A pesar de que sea esta área en concreto el eje de acción de

este estudio de caso, desde los centros educativos implicados se integra a toda la comunidad educativa. Para ello, materias como la de EF, Matemáticas o Filosofía, llevan a cabo estrategias paralelas y comunes basadas en el *trabajo en grupo*, en la *búsqueda de información consensuada* y en el *reparto de tareas para desarrollar trabajos a corto plazo*.

Uno de los aspectos más destacables de este proyecto es la continuidad que se da a las acciones que se van desarrollando año tras año. Como consecuencia de ello, al finalizar el curso se realiza desde la dirección de cada uno de los centros un “informe de buenas prácticas”. En ellos se desglosa y analiza cada una de las actividades que se han planteado en el curso, el alumnado que ha participado, los resultados obtenidos, así como los principales inconvenientes encontrados y las posibilidades de mejora futuras. Además, y pesar de que todos estos informes únicamente tengan un carácter final, se realizan una serie de reuniones en diversas fases del curso que permiten hacer valoraciones y así poder reconducir la situación.

Gracias a este tipo de reuniones y valoraciones procesuales se modificaron algunos objetivos iniciales, descartando parte de ellos ya que parecían demasiado pretenciosos. Algunos, por ejemplo, fueron reconducidos hacia actividades de laboratorio más sencillas. Uno de los datos a destacar es que, desde el comienzo, participó prácticamente la totalidad de profesores de los centros en los que se llevó a cabo el proyecto, algo que denota la filosofía educativa imperante en este país.

En los diferentes informes que se emitieron se destacaba que uno de los factores fundamentales por el que se había conseguido el éxito en este proyecto era debido al carácter práctico que se le había otorgado al tratamiento de la asignatura de ciencias. Gracias a ello se interrelacionaron conceptos más teóricos con su aplicación en el día a día, repercutiendo en una mayor motivación e implicación del alumnado.

Un aspecto positivo es la gran difusión que se realiza de los diferentes informes emitidos al final del curso, ya que desde la Administración Educativa se celebran una gran cantidad de actividades formativas como congresos, conferencias y diversas charlas en las que se divulga todo lo

trabajado. En estas conferencias, además de los docentes implicados, asisten familias y personas vinculadas al ámbito educativo, ya que la idea fundamental es compartir experiencias y opiniones.

- El caso de Francia: competencias y autoestima

En este caso se observa cómo ya desde el 2009 se delimitó un instrumento de seguimiento para comprobar en qué medida se estaba contribuyendo a las competencias clave. El uso de este instrumento se asociaba a una escala valorativa acerca de la motivación que presentaban los docentes sobre su puesta en práctica, analizando los pros y las contras fundamentales.

Algunos de los aspectos que quieren medirse a través del trabajo de las competencias clave es ver en qué medida influye su trabajo en la autopercepción, capacidad de resolución y motivación hacia el aprendizaje. Cada año se emiten una serie de resultados fundamentados en la valoración de estos aspectos, encontrándose cómo la percepción de los alumnos es algo más positiva que la de los profesores, sobre todo en los inicios del proyecto.

Cada año se realiza una evaluación tanto interna como externa que aporta datos sobre las competencias emocionales del alumnado. Este es uno de los ejes de este estudio de caso, ya que como se emite en los informes realizados, el alumno sin motivación no aprende lo que sus posibilidades le permiten.

En los primeros años del proyecto se obtuvieron unas valoraciones muy positivas hacia la competencia emocional adquirida por el alumnado, reflejándose ésta en una mayor participación en actividades voluntarias, un mayor liderazgo o una mayor capacidad para resolver diversos problemas. Sin embargo, para próximos cursos se ha establecido la idea de plantear criterios de nivel en los que se especifique el grado de autoestima que debe alcanzar el alumno a lo largo de la etapa educativa. En este sentido, y para poder dar respuesta a esta pretensión, se plantea la posibilidad de especificar más esas competencias clave, pudiendo dividir *la emocional en aspectos motivaciones, de perspectivas de logro, de autoconcepto...*

De este modo, y sin pretender obtener una calificación de los aspectos trabajados y vinculados a la competencia emocional, se ha planteado la posibilidad de modificar el boletín de calificaciones que se da a los alumnos, especificando en el mismo el nivel alcanzado en cada una de las subcompetencias. La idea es que en el certificado académico figure una información más relevante y que, a su vez, tenga un carácter más práctico.

De este estudio de caso fundamentado principalmente en el trabajo de la competencia emocional y en la estimulación de las capacidades vinculadas a las actitudes sociales, han derivado otro tipo de actuaciones más concretas para dar respuesta a otro tipo de problemas generados. Todos estos proyectos educativos se estructuran a partir del trabajo conjunto de todas las áreas y materias.

- El caso de Irlanda: competencias básicas en ciclos iniciales

En Irlanda se realizó un estudio de caso fundamentado en el planteamiento de la adquisición de una serie de bagajes y conocimientos prácticos en cursos iniciales. El principal motivo de ello fue que se dieron cuenta en los centros educativos que el alumnado llegaba a los cursos de secundaria sin poseer destrezas básicas como *la autorregulación del trabajo, el trabajo en grupo o la capacidad de reflexión y solución de un problema*.

El trabajo se llevó a cabo con alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 15 años, involucrando a profesores como guías de proceso dentro de la planificación del trabajo. Se trata de la reforma más importante que se ha realizado en el currículo de Irlanda en las últimas décadas. Se quiere analizar en qué medida las competencias adquiridas por el alumnado tiene transferencia en su vida adulta, tanto en relación a la incorporación al ámbito profesional como en la continuación de los estudios universitarios.

Una de las principales cuestiones que se generó al comienzo del proyecto fue dar respuesta a la pregunta de cómo incluir las competencias en el aula, ya que existía una gran discrepancia entre el profesorado participante. El claustro docente mantenía el mismo criterio respecto a la importancia que tiene buscar mecanismos para trabajar esas competencias clave, pero la

principal problemática radicó en encontrar y consensuar qué tipo de estrategias se iban a utilizar.

Se empezó utilizando *procesos de coevaluación* en cada una de las áreas curriculares, haciendo partícipe al alumnado de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de trabajo se introdujo desde los cursos iniciales, ya que en los finales únicamente existían líneas de acción comunes dirigidas al trabajo de las matemáticas. Para ello, desde la Administración Educativa se realizó un informe previo en el que se indicaba la manera concreta para integrar verdaderamente las CCBB en el currículo educativo.

Uno de los principales aspectos a valorar en este proyecto es la realización de cursos de formación que se ofertaron desde todos los estamentos educativos, dando cobertura al profesorado tanto a nivel teórico como a nivel práctico. Del mismo modo, todo el material generado era publicado y difundido en diversas webs para su consulta.

Aunque todavía no se hayan extraído resultados concretos, la inspección educativa ha realizado un informe del grado de implantación del trabajo en cada uno de los centros participantes, siendo altamente satisfactorios. Se observó que existía un déficit respecto a la comunicación lingüística, sobre todo en lo que se refiere a *fluidez en la conversación y exposición de textos expositivos*. Este hecho provoca la necesidad de darle un mayor peso a este trabajo en los cursos iniciales.

A pesar de que la satisfacción del profesorado es elevada, es necesario seguir produciendo cambios en el proceso de enseñanza centrados fundamentalmente en la creación de una autonomía elevada del alumnado. Tal y como estableció el informe generado; es necesario seguir profundizando en cambios metodológicos que fomenten el trabajo de las competencias. Para ello en el caso de Irlanda, y a partir del curso 2014-2015, se integrará este proyecto en los 6 cursos de la primera etapa educativa.

- El caso de Noruega: la mochila cultural

Noruega ha planteado desde hace ya más de 10 años la denominada “mochila cultural”. Se trata de un programa nacional propuesto por la Administración Educativa que busca *fomentar el arte y la cultura* desde las aulas. El planteamiento que establece es que desde todas las áreas se trabaje la cultura en su dimensión más amplia, abordando contenidos vinculados a obras, autores, manifestaciones corporales, música...

Se parte de la idea de que un estudiante que conoce la cultura que le rodea es capaz de ser más consciente de las situaciones que vive, crítico con los escenarios que experimente y, sobre todo, reflexivo en cuanto al por qué y el para qué de las cosas. Por tanto, desde los colegios noruegos se crean las bases para que desde el currículo educativo se potencien estos ámbitos, siendo todas las áreas que curse el alumnado las que contribuyan a estos fines.

Para ello se realiza una reestructuración a nivel curricular y metodológico en el aula. Se facilita a cada centro educativo un glosario de actividades y recursos didácticos sobre ejes temáticos que pueden abordarse en el día a día, justificando su inclusión y abordándolo de manera paralela a los propios contenidos de cada una de las áreas.

Algunas de las tareas diseñadas para la contribución a la *competencia cultural y artística* se fundamentan en el conocimiento y disfrute de las obras realizadas por diferentes profesionales, facilitando el acceso al arte en la totalidad de sus manifestaciones. Ésta se entiende como un medio para alcanzar las metas de aprendizaje.

La idea es trabajar esta mochila cultural como una actividad integrada en el currículo educativo, no considerándola cómo algo extraescolar que se desvincule de la propia práctica diaria. Se aborda por lo tanto, cómo un área de trabajo a la que deben contribuir todas las materias, no únicamente la de Arte.

Cada curso escolar, y dentro de la perspectiva educativa holística que plantea el Ministerio de Cultura y Educación Noruego, se trata de buscar *ejes temáticos* que vayan más allá de los propios contenidos de cada una de las materias, involucrando, en la medida de lo posible a otros sectores

educativos. En este caso, potenciar la creatividad y el uso expresivo supone una fuente de valor importante a nivel educativo, social y profesional.

Por tanto, la mochila cultural supone la creación de un bagaje de experiencias y conocimientos durante la etapa educativa obligatoria que permitan extraer una serie de resultados al finalizar el curso en cada uno de los centros. Por ello las actividades y el trabajo en este caso se encuentran más centrados al conocimiento y la práctica cultural de la zona. Sin embargo, al finalizar el curso cada uno de los centros emite su informe al Ministerio, que se encarga de analizar los resultados y emitir juicios de valor asociados al hecho de poder compartir experiencias a nivel nacional.

Apostar por la creatividad y el conocimiento de la cultura ha supuesto para Noruega la obtención de unos datos verdaderamente positivos. Además de que los buenos resultados académicos se han mantenido en el país, se ha constatado una mayor autonomía en el alumnado en la resolución de las tareas. En lo que se refiere a los centros educativos, el clima de grupal de trabajo entre los docentes se ha visto reforzado, derivando otros proyectos de trabajo asociados. Así, el trabajo de la mochila cultural se ha ido reforzando cada año, creándose en el 2006 la reforma de promoción del conocimiento, que es la propuesta legislativa que regula su implantación.

En cada región del país existe un comité que evalúa las solicitudes que realiza cada uno de los centros para formar parte de la mochila cultural. Estas mismas comisiones son las que organizan visitas a lo largo del curso a diferentes espectáculos, charlas con diferentes artistas...Este hecho genera una gran motivación en el alumnado ya que conecta con sus intereses y muestra la realidad del país. En este sentido, se facilita la integración del alumnado en las escuelas, ya que además de utilizar medios y recursos adaptados se utilizan metodologías de trabajo abiertas y participativas.

Algunas de las actividades que han tenido más acogida son las relacionadas con la música, la pintura y el teatro, teniendo este trabajo cada año una mayor acogida por parte de las familias. En cursos sucesivos quiere darse respuesta a la valoración concreta de cada una de las actividades de aprendizaje puestas en práctica.

A lo largo de estos años y gracias a la mochila cultural se han realizado alrededor de 58.000 encuentros entre artistas y estudiantes, lo que supone también una mayor difusión y sustento económico de cada uno de los profesionales.

Finalmente, y para reflejar la importancia que desde el gobierno se otorga a proyectos de este tipo basados en competencias, en cursos posteriores y con parte del dinero gastado en lotería por los ciudadanos se invertirá en recursos que faciliten la mejora en este tipo de experiencias.

- El caso de Polonia: programa de academia de estudiantes

De todas las propuestas llevadas a cabo en la actualidad en relación al tratamiento y contribución a las CCBB desde el ámbito educativo, quizás, el caso de Polonia es el que más sectores involucra. En el caso del *programa de academia*, implantado ya desde 2009, participan estamentos como el centro de educación para la ciudadanía, el instituto internacional de biología molecular y el fondo social europeo.

Una de las peculiaridades de este proyecto es la mezcla existente entre la participación de la educación formal y no formal, ya que forman parte del mismo tanto clases ordinarias de centros educativos reglados como diferentes asociaciones educativas vinculadas al ámbito extraescolar. La totalidad de los centros participantes es de alrededor de 300 escuelas de 5 provincias diferentes, contando con un total de 40.000 estudiantes y de 1500 profesores.

El proyecto, comprendido en el periodo de 2009 a 2015, se centra fundamentalmente en abordar las matemáticas y la física desde una perspectiva metodológica abierta e integradora, planteando un aprendizaje por descubrimiento y basado en la experimentación. Para ello se utilizan recursos que dejan de lado el uso del libro de texto y la resolución de problemas de modo tradicional para dar paso a planteamientos comunes entre las áreas que faciliten la creación de autonomía en el alumnado. Los maestros reciben cursos e-learning a lo largo del proceso y debaten y reflexionan acerca de las metodologías a impartir, compartiendo la gran cantidad de recursos materiales de los que se cuenta. Este reciclaje a nivel

formativo por parte del docente se convierte en uno de los éxitos del proyecto.

Uno de los principales objetivos que pretende este proyecto es buscar un carácter unidireccional al tratamiento del razonamiento lógico-matemático, intentando que la mayor parte de los centros del país utilicen actividades basadas en el mismo enfoque. De este modo, se otorgará una mayor coherencia al tratamiento educativo del país y existirá una mayor coherencia respecto a las pruebas selectivas de acceso a la Universidad.

Para poder conseguir estos fines, el modelo pedagógico se orienta desde el campo vivencial y práctico, donde el laboratorio se convierte en el lugar principal en el que se desarrollan las clases. También se realizan una mayor cantidad de actividades complementarias y extraescolares en las que se da una aprendizaje más experiencial y vinculado al proceso en lugar de al resultado. En cada trimestre y tras haber puesto en práctica diferentes actividades de trabajo en esta línea, cada profesor, en función de los resultados obtenidos, especifica las competencias que el alumnado ha adquirido. Posteriormente en el claustro se hace una valoración conjunta sobre el proceso.

Tras hacer la valoración de los primeros resultados obtenidos, se puede decir que el proyecto ha sido un éxito, sobretodo en cuanto a la cantidad de participantes se refiere. Se plantearon diferentes modelos de trabajo, siempre con la participación del alumnado que se implica directamente en su evaluación. Los docentes planteaban diferentes tareas de indagación que la clase tenía que resolver de manera individual o grupal en un plazo determinado. Se habilitaba un plazo de entrega para su puesta en común en toda la clase, que reflexionaba de manera conjunta tras las indicaciones del profesor. Estas actividades se desarrollaban de manera paralela en todos los centros, lo que permitía valorar conjuntamente la idoneidad de las tareas para el curso aplicado.

Todo esto desemboca en que estos métodos tuvieron una mayor acogida y valoración positiva que los métodos tradicionales utilizados hasta el momento. Entre los aspectos más destacables extraídos del proyecto se encuentra la implicación de otras áreas no vinculadas estrictamente a la

física y a las matemáticas. Además, para el curso 2014-2015, se incluirá el programa mentor en el que el alumnado de los últimos cursos guiará en las tareas a compañeros menos experimentados. Estas novedades se implantarán de manera paralela a la red de trabajo generada por los profesores participantes a nivel nacional.

- El caso de Portugal: “Eduscratch”

El trabajo realizado por Portugal da respuesta a una organización bidireccional establecida entre la Dirección General de Educación y el Ministerio de Educación y Ciencia. El proyecto *Eduscratch* se fundamenta en la *contribución a la competencia digital desde todas las áreas*. Se trata de la utilización de una herramienta informática que permite el manejo y gestión de la información generada, independientemente del ámbito que sea. Tiene las características de un aula virtual, pero *Eduscratch* permite compartir actividades, recursos y herramientas de todo tipo en tiempo real y de manera simultánea en la totalidad de centros participantes.

Por tanto, la principal idea de la generación de este proyecto fue dotar de una herramienta al sistema educativo que garantizara la unanimidad en los objetivos que se planteaban para cada una de las etapas. Para ello, y respondiendo a las demandas del currículo se facilitan una serie de herramientas vinculadas a la evaluación y a la organización de tareas que los docentes pueden incluir en el aula, haciendo posteriormente las valoraciones y consultas pertinentes.

Esta herramienta, que en un principio surgió para dar respuesta a las demandas creadas en la reforma educativa experimentada en el 2012 acerca de contribuir a las nuevas tecnologías, se ha convertido en una red de trabajo imprescindible para la comunidad educativa. *Eduscratch* tiene tres líneas de trabajo bien fundamentadas dirigidas a los docentes, el alumnado y a las familias.

El alumnado puede colgar sus tareas en el programa, ver lo que han realizado otros compañeros y establecer una retroalimentación con el docente de manera regular. Las destrezas y habilidades que quieren potenciarse en el alumnado a través del trabajo conjunto de todas las áreas

son el autoaprendizaje, el trabajo en equipo y la relación interpersonal entre compañeros.

Uno de los principales problemas que se generó en un inicio fue la adquisición de un nivel adecuado por parte del docente que pudiera dar respuesta al nivel que presentaba el alumnado en cursos finales. Por eso, en cada uno de los centros se llevó a cabo una formación permanente sobre el uso de esta plataforma. Una de las claves del proceso fue entender que lo fundamental no era el propio manejo del programa, sino el uso consensuado y dirigido para dar respuesta a las competencias a las que se pretendía contribuir.

Una vez que se obtienen los resultados de cada uno de los centros y estos son compartidos, la difusión anual que se hace del proyecto es grande, realizándose diferentes conferencias de ámbito nacional. Sin embargo y aunque hasta el momento los resultados son altamente satisfactorios, los coordinadores del proyecto quieren que el proceso sea más sistemático y que garantice un mayor impacto y cobertura.

Uno de los aspectos que más preocupa es la sostenibilidad del proyecto, ya que requiere de una inversión anual para la formación del profesorado. Del mismo modo, y constatado un aumento de la competencia digital tanto del profesor como del alumnado, se quiere profundizar en la manera en la que se puede contribuir y adquirir el resto de competencias clave.

- El caso de Suecia: Ciencia y Tecnología para todos

Con una estructura similar al caso del Portugal, Suecia plantea un proyecto de similares características pero con una base de trabajo, quizás, más sustentada. En este caso, el proyecto se encuentra avalado por la Real Academia Sueca de la Ciencia y el Ministerio de Educación y su fin principal se dirige a la mejora de las ciencias y las matemáticas. Implantado desde el año 1997 el proyecto se ha ido mejorando en los últimos años, impregnándose la filosofía de contribución a las CCBB.

Desde que se puso en marcha, se han mejorado los resultados en las pruebas nacionales e internacionales de ciencia y matemáticas. A pesar de

que sea un programa específico de la rama de las ciencias, el carácter metodológico que se utiliza es común a todas las materias, ya que se busca *fomentar las competencias de autonomía y aprender a aprender*. Uno de los principales objetivos que persigue es la estimulación del interés de los alumnos hacia la ciencia, entendida esta desde su perspectiva más amplia.

A través de la delimitación de unos estándares de evaluación establecidos por el Ministerio de Educación, se pretende mejorar el trabajo entre el alumnado y el profesor, buscando el cambio de la clase magistral hacia una mayor interacción entre el docente u discente. Se entiende el aula como el lugar idóneo para incitar a la reflexión, compartir experiencias y trabajar conjuntamente para el logro de fines comunes. Para ellos se acuerdan una serie de pautas metodológicas estructuradas para mejorar competencias centradas en el docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los principales aspectos que define este proyecto es el trabajo paralelo que se realiza en las escuelas, divididas estas en diferentes municipios. Además, se incluye la participación de diferentes agencias de negocio del ámbito empresarial, con el fin de buscar la transferencia idónea entre las competencias adquiridas en el ámbito educativo y las que se demanda en el profesional. Esta unión entre las competencias clave que el alumno debe adquirir en la educación obligatoria y aquello que se le demanda en el sector empresarial es una de las claves a partir de las que gira este estudio de caso.

A pesar de que en los primeros años se percibieron diferentes enfoques metodológicos en las diferentes tareas y actividades desarrolladas en el proyecto, la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de las ciencias y de la tecnología aumentó sustancialmente. Para analizar todas estas percepciones se utilizaron entrevistas cumplimentadas por todos los profesores participantes. Algunas de sus valoraciones se centran fundamentalmente en una mayor estructura en la organización de los contenidos, gracias en parte a la gran cantidad de material que se facilitó desde un inicio. Una de las ideas más generalizadas fue que independientemente de los contenidos que se apliquen la metodología utilizada permite que el alumno sea capaz de transmitir y generar más información.

El alumnado participante en el proyecto tuvo unas calificaciones más elevadas en la materia de ciencias naturales, asociado además a una mayor autonomía y predisposición positiva de trabajo en el resto de materias. Esto conlleva a que se destaque el hecho de que se pueda extrapolar el conocimiento adquirido a otras muchas ramas. Algunos docentes en un inicio presentaron ciertas reticencias en cuanto al cambio metodológico que suponía el proyecto, sin embargo, finalmente valoraron positivamente que el profesor únicamente facilitara el material al alumno y fuera éste quien lo analizara, indagara sobre el mismo y reflexionara con los compañeros.

Como perspectiva de mejora para próximos cursos, se quiere generar la creación de una gran base de datos en la que se observe qué maestros imparten, qué tipo de experiencia se está llevando a cabo y el resultado alcanzado por cada uno de los alumnos.

II.1.3.2.- Iniciativas y alternativas de tareas

Una vez se han abordado los estudios de caso concretos realizados en el marco europeo en relación al tratamiento y contribución de las CCBB, se ha decidido presentar su desarrollo en cuanto a estrategias de aplicación. Para ello, por un lado, se incidirá en las pautas concretas delimitadas por el marco europeo tras la valoración de los primeros resultados obtenidos y, por otro, en las alternativas de trabajo planteadas por los diferentes países implicados.

En primer lugar, cabe destacar que después de varios años de trabajo de la Red KeyCoNet y tras haber puesto en práctica una gran diversidad de experiencias a nivel de aula, se ha planteado por la Consejo de la Unión Europea (2014) una serie de principios de actuación fundamentados en las siguientes ideas:

- *Esfuerzo político* de cada uno de los países para delimitar vías de actuación consensuadas, rigurosas y efectivas. Este hecho supone que desde las Administraciones Educativas deben priorizarse modelos educativos basados en el ámbito competencial, enfocados no únicamente a

la superación de conocimientos de cada una de las materias. Debe prepararse de manera real al alumnado para que sea capaz de incorporarse a la vida adulta de manera activa, con autonomía, iniciativa y capacidad para solucionar problemas. Por ello, se plantea la necesidad de incorporar a los currículos aspectos relacionados con la adquisición de habilidades y destrezas vinculadas a la transferencia con el ámbito laboral (Mogensen & Schnack, 2010).

- *Necesidad de trasladar las iniciativas* elaboradas en las escuelas (nivel local) al ámbito nacional. Se ha puesto de manifiesto que en muchos centros educativos se están desarrollando muy buenas experiencias vinculadas al desarrollo de las CCBB, aunque éstas no son analizadas en profundidad debido a su falta de difusión. Por ello, se proponen herramientas y procedimientos a lo largo del curso escolar que permitan y favorezcan el hecho de compartir experiencias o realizar evaluaciones conjuntas entre todos los agentes implicados.

- *Formación para docentes* en centros educativos que favorezcan la implantación de proyectos educativos de contribución a las CCBB, regulando así sus propias experiencias y favoreciendo la motivación por el trabajo de carácter conjunto. Esta formación debe ir dirigida a los responsables a nivel educativo, familias... lo que conlleva una mayor implicación de la comunidad educativa.

- *Creación de redes de trabajo en las escuelas* que favorezcan la implementación de ciclos de investigación-acción entre los docentes. Establecer este tipo de dinámicas en los centros hace que se otorgue un carácter más reflexivo a las actividades que se van desarrollando a lo largo del curso escolar. Además, el hecho de que sean docentes de diferentes especialidades los que colaboren conjuntamente favorece la visión interdisciplinar que demandan las competencias.

- *Implicar a los estamentos sociales* vinculados al sector educativo y empresarial de cada país. Cuanto más se encuentre conectado el aprendizaje que recibe el alumno con el contexto social en el que se desenvuelve, más ventajas se encontrarán respecto al aprovechamiento de las competencias adquiridas. Diferentes estamentos, empresas, asociaciones, clubs, universidades... pueden establecer vínculos directos con la línea de trabajo de las competencias desarrolladas por los centros educativos.

- Combinar formación inicial con la permanente: Es evidente que la formación inicial se convierte en requisito indispensable para que los nuevos docentes conozcan el trabajo que conlleva la contribución a las CCBB desde el aula. Sin embargo, no debe olvidarse el asesoramiento formativo necesario para aquellos docentes con más experiencia. Combinar este tipo de formación puede ofrecer resultados verdaderamente positivos para conseguir los objetivos propuestos, además de enriquecer el proceso formativo y relacional de los propios profesores.
- Dar más peso a la evaluación de las CCBB, entendiendo su tratamiento como una parte más de la evaluación ordinaria centrada en las asignaturas. Deben buscarse procedimientos que permitan dar respuesta a esa contribución que tienen que hacer todas las áreas. Del mismo modo, y entendiendo la diferencia entre capacidad y competencia, tienen que articularse mecanismos para que el expediente académico del alumno se encuentre en consonancia con evaluación de las CCBB. Para ello sería imprescindible que dentro de los currículos educativos nacionales se presenten instrumentos de valoración que permitan valorar esa contribución de manera uniforme.
- Analizar cómo usar las TIC para adquirir otras CCBB, ya que el uso de las nuevas tecnologías se convierte tanto en un fin en sí mismo como en un medio para adquirir otros aprendizajes. El uso de las mismas debe estar asociado al tratamiento de contenidos educativos, convirtiéndose en una herramienta idónea para regular el aprendizaje. Además supone una fuente de retroalimentación importante entre alumno y profesor, ya que permite que el aprendizaje se prolongue más allá del aula ordinaria.
- Trabajar competencias culturales, cívicas y sociales dentro del currículo educativo. Esta competencia es considerada como una de las “clave” dentro del Marco Europeo, debido, entre otros factores, a que el conocimiento en la actualidad es cada vez más interdisciplinar e intercultural. Se deben adquirir destrezas como el trabajo en grupo, la asunción de reglas y procedimientos dentro de un equipo o el conocimiento y adaptación a cada una de las situaciones que imperan en otras culturas. Esta riqueza ha de abordarse mediante el trabajo de las CCBB.
- Involucrar a las familias y a la comunidad educativa, fomentando de este modo el trabajo conjunto de todo el contexto educativo. Las familias han de ser concedoras de lo que el alumnado aprende en el centro, así

como de los proyectos de trabajo en los que las escuelas se encuentran inmersas. Otorgar esta visión conjunta de toda la comunidad educativa permite ofrecer un enfoque multidisciplinar del aprendizaje, abordando un campo de actuación mayor que el que puede llevar a cabo el docente desde el propio horario lectivo (Boni & Lozano 2007).

- En base a todas estas consignas establecidas por la Comisión Europea, son varios los países que han incluido determinados planes y estudios de caso. Cada uno de ellos profundiza en un aspecto común a trabajar, siempre bajo la predisposición y el criterio común de la contribución a las CCBB.

- Austria: Ha basado su trabajo en la eficiencia de la lectura, entendiendo esta destreza como un elemento fundamental para trabajar desde toda la comunidad educativa. Se incluyen una serie de pautas de actuación desde cada uno de los centros educativos sobre cómo abordar el trabajo de la lectura por cada una de las áreas. No se trata únicamente de establecer un periodo mínimo de horas semanales a su dedicación, sino de vincular tareas concretas y conjuntas para su desarrollo. Cada área trabaja en base a los ejes temáticos que se estén abordando en ese momento, pero algunas estrategias como las exposiciones orales o el análisis grupal de las lecturas realizadas se abordan bajo criterios comunes.

- Bélgica: Independientemente de que cada materia delimite una serie de objetivos específicos que los alumnos tienen que cumplir en cada una de las áreas, en el currículo educativo belga se establecieron unos objetivos de carácter común vinculados a estrategias metodológicas. Algunos de estos objetivos se vinculaban a la capacidad para saber resolver diferentes problemas, a la creación de una autonomía elevada en el alumnado y al saber trabajar en grupo de una manera eficiente y equitativa.

- Estonia: Se desarrollaron pautas relacionadas con el ámbito laboral y profesional del alumnado. Desde cada una de las áreas se planteó la pregunta de cómo podría incidir el aprendizaje obtenido en el alumnado en la capacitación para obtener un trabajo vinculado a lo aprendido. Por ello, se diseñaron diferentes instrumentos de recogida de datos y de control en los que se hacía partícipe al alumnado sobre las competencias adquiridas a lo largo de la asignatura. Estos instrumentos eran comunes a todas las áreas y desde los centros educativos se mandaban informes a diferentes empresas del país.

- **Suecia:** Paralelo al trabajo desarrollado en Estonia, desde Suecia se puso en práctica un proyecto relacionado con la capacidad de autonomía e iniciativa emprendedora que era capaz de generar el alumnado al finalizar la etapa educativa obligatoria. Este modelo de trabajo implantado en multitud de centros educativos pretendía generar un vínculo directo entre el aprendizaje obtenido del alumno y el desarrollo de una práctica profesional. Para ello, el alumno daba respuestas a una serie de preguntas relacionadas con este hecho: *¿Cuáles son mis principales cualidades? ¿Qué tipo de actividad profesional me gustaría desempeñar? ¿Cómo podría llegar a acceder a ese trabajo?* Así, y en función de las pretensiones de cada alumno y desde cada asignatura se desarrollaban estrategias relacionadas a partir de los contenidos específicos aprendidos.
- **Francia:** Se propuso una renovación pedagógica en el currículo educativo escolar, estrechamente relacionada con la manera en la que los docentes impartían sus materias. Este nuevo eje metodológico se centró fundamentalmente en reducir las clases magistrales en las que fundamentalmente participaba el docente de manera unidireccional para potenciar la implicación del alumno en su propio proceso de enseñanza.
- **Polonia:** El trabajo que planteó Polonia se centraba en desarrollar estrategias de trabajo para que el alumnado resolviera tareas grupales con eficiencia. Este aprendizaje entre estudiantes conllevaba evaluaciones entre iguales, valoración de sesiones grupales, establecimiento de criterios comunes de calificación y un feedback y seguimiento del proceso de todos los agentes educativos.
- **Portugal:** A partir de las últimas consigas establecidas por el Marco Europeo, Portugal elaboró proyectos educativos articulados a partir de la importancia y relevancia que tiene la adquisición de otras lenguas. Se parte de la premisa de que un alumno que domine varias lenguas es más capaz de desenvolverse en un mundo multicultural. Para ello, el currículo educativo se estructuraba en diferentes materias que se impartían en varios idiomas. Además, se potenció la fluidez en la comunicación, realizando pruebas al alumnado en las que se demostraba el nivel que se alcanzaba en el ámbito de la conversación. Así, todas las áreas, e independientemente de los contenidos que se abordaran, realizaban actividades evaluativas fundamentadas en la exposición oral y en el intercambio de ideas.

11.1.3.3.- Supervisión de proyectos generados

Continuando con el grado de especificidad que estructura el marco teórico y tras haber analizado los estudios de caso elaborados por los diferentes países inmersos en el trabajo de las CCBB, así como las iniciativas y alternativas derivadas de las consignas del Marco Europeo, se incide en este apartado en la supervisión de proyectos generados a gran escala.

Estos proyectos surgen del análisis de cada una de las experiencias llevadas a cabo por los diferentes países participantes en la Red KeyCoNet. Así, y tras haber realizado informes por parte del Ministerio de Educación correspondiente, se establecen una serie de resultados que dan respuesta al grado de idoneidad con la que se originó cada una de las iniciativas.

Austria: La base del trabajo se estructura a partir de la política nacional elaborada en el año 2008, que se centraba fundamentalmente en buscar herramientas y estrategias para que los jóvenes adquirieran las competencias clave. Para ello, se plantearon inicialmente unos estándares de evaluación que determinaban los aspectos a los que el alumnado debía contribuir en cada uno de los niveles en los que se encontraban.

Se reflejaron ocho competencias clave, y en cada una de ellas se delimitaron una serie de directrices a conseguir. Todas ellas atendían a un nivel de profundidad en su tratamiento y evaluación, pero siempre rigiéndose bajo dos principios básicos: *el aprendizaje centrado en el estudiante y el aprendizaje permanente*. Un ejemplo de ello es que el sistema de evaluación se centraba en diferentes momentos del curso, existiendo una serie de valoraciones que permitían reconducir el procedimiento.

Tras evaluar el sistema a lo largo de los años se observó cómo el hecho de establecer diferentes estándares de evaluación facilitó adecuar tareas a unos niveles similares, fuera cual fuera el área de conocimiento desarrollada. Sin embargo, y a pesar de que la intencionalidad ha sido muy positiva, faltaron por delimitarse mecanismos concretos que articularan el cómo delimitar tareas comunes que respondieran desde cada una de las áreas a esos estándares de evaluación.

Estonia: El proyecto se fundamentó en la delimitación de diferentes competencias: *generales y específicas de dominio*. Además se establecieron los *temas transversales*, concibiéndose cómo esos ámbitos de actuación que todas las materias debían trabajar.

Las competencias generales figuran en el plan de estudios nacional y constan de cuatro elementos fundamentales: aprendizaje efectivo, implicación en la actividad, valoración de lo aprendido y autodefinición. Por el contrario, las competencias específicas de dominio se dividen en siete: naturales, sociales, de reflexión y de interacción, comunicación, tecnología, arte, y matemáticas. Éstas son abordadas por cada una de las materias de manera particular y han de dar respuesta a las generales. Se vinculan a los objetivos de cada una de las áreas y se concretan a partir de diferentes actividades de aprendizaje. Por último, los temas transversales son: medio ambiente y desarrollo sostenible, la planificación del aprendizaje y el uso de las TIC. A diferencia de las competencias específicas estos temas transversales no se vinculan a asignaturas determinadas, ya que se trabajan de manera conjunta a lo largo del curso.

Esta estructura competencial ha servido para marcar unas claras líneas de trabajo dentro del currículo, delimitando en cada área aquellos aspectos sobre los que se debía incidir en relación al aprendizaje obtenido por el alumnado.

Paralelamente a este trabajo realizado por Estonia, se llevó a cabo el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación General (2007 – 2013), fundamentado principalmente en la creación de oportunidades para obtener un aprendizaje individualizado. Por ello, se trabajó conjuntamente a partir del ámbito competencial delimitado.

Al valorar este proyecto se observó cómo existió una mejora en la capacidad de aprendizaje del alumnado, así como en la capacidad para resolver problemas vinculados a las matemáticas, ciencia y tecnología.

Finlandia: Se ha enmarcado en un proyecto referente a la elaboración del nuevo plan de estudios para el año 2016. Así, y en función de las consignas elaboradas por el Marco Europeo sobre los procesos y recomendaciones

implantadas para contribuir a las CCBB, se ha establecido un enfoque fundamentado en el desarrollo de las competencias clave. Este enfoque es holístico y pretende dar respuesta a la adquisición de determinadas competencias por cada alumno. Algunas de las competencias que se trabajan son la alfabetización y el conocimiento digital en la etapa infantil, así como las habilidades de colaboración entre compañeros.

Este proyecto se encuentra totalmente inmerso en los programas educativos, dando especial importancia a esas habilidades y destrezas fundamentales que el niño debe conseguir en edades tempranas. Posteriormente, y en función de la etapa, se profundiza de manera progresiva en estos conocimientos, existiendo así estrategias comunes de actuación entre el profesorado. A modo de ejemplo, en el curso 2013-2014 se desarrolló un plan de actuación que recogía tareas relacionadas con determinadas destrezas basadas en el pensamiento reflexivo.

En este sentido, se han ido planteando a lo largo de los años actividades de menor a mayores complejidades reguladas en base al ámbito cultural, la capacidad de expresión, el auto concepto, la gestión del ocio de manera saludable, el conocimiento y uso de las TIC, la iniciativa empresarial, y la participación el empoderamiento y la responsabilidad.

Francia: Basándose en las competencias clave establecidas por el Marco Común Europeo, el sistema educativo francés desarrolló de manera paralela un plan de estudios fundamentado en conocimientos y competencias. Lo más destacable de este currículo es que cada competencia se desglosa en conocimientos, habilidades y actitudes, derivando de las mismas herramientas de trabajo para cada docente vinculadas a la evaluación. Tras varios años de trabajo en esta línea se elaboró la Ley de Orientación y de Programación para la refundación de la Escuela en el año 2013, integrándose estas mismas competencias pero con un mayor desarrollo en su definición y contribución, sobre todo en lo que se refiere a aspectos culturales.

Un aspecto positivo que demuestra la línea de trabajo práctica seguida por el Ministerio de Educación es la creación en el año 2013 del Consejo Superior de Programas. Este organismo oficial se encargó de traducir los

principios de la Ley para el plan de estudios, detallándose así un programa específico de trabajo para cada uno de los niveles. Tras realizar la valoración de este proyecto, los resultados fueron altamente satisfactorios. Sin embargo, el profesorado destacó la necesidad de incidir en la manera en la que las competencias eran evaluadas por cada uno de los docentes en la educación secundaria, necesitando alcanzar mecanismos comunes.

Irlanda: A pesar de que en todo el currículo educativo se debe dar respuesta al trabajo de competencias clave, en Irlanda se establece una clara delimitación y diferenciación entre las etapas de infantil, primaria y la de secundaria. La estructura educativa en cada uno de los niveles atiende a la impartición de un tipo de metodología asociada al trabajo de las competencias. Se empezó a trabajar en la etapa de infantil, desarrollando junto a expertos psicólogos del desarrollo educativo y pedagogos en etapas tempranas determinadas orientaciones y vías de trabajo en el aula. A partir de aquí se intentó dar coherencia a la etapa de secundaria.

En todas las etapas educativas se presta una especial atención al ámbito de la evaluación, incorporando determinados enfoques culturales propios del país. A modo de ejemplo, el alumno deberá conocer, valorar y respetar diferentes manifestaciones artísticas de su entorno. Este hecho se traduce en la elaboración de jornadas en los centros educativos en los que se trabajan estos aspectos, vinculados además a los contenidos específicos abordados en las materias.

Durante los años 2013 y 2014 desde el Consejo Nacional de Currículo y Evaluación (NCCA) se trabajó estrechamente con las diferentes escuelas y profesores en la inclusión de las competencias clave en el aula. Se centraron, sobre todo, en potenciar habilidades centradas en las matemáticas, biología y física y química, analizando de qué manera estas destrezas podría influir positivamente en el desarrollo de otras áreas.

Noruega: A lo largo de la última década, las competencias clave han formado parte de sistema educativo noruego, tanto en términos de política, como de investigación y currículo. Se establecieron unas bases fundamentadas sobre la importancia que tenía trabajar las competencias clave para el desarrollo educativo del alumno, incidiendo en la puesta en

práctica de estrategias de actuación comunes entre las áreas. Así, y tras haber profundizado en aspectos relativos a materias instrumentales como el razonamiento matemático o la contribución a la ciencia y la tecnología, desde el año 2012-2013 se trabaja sobre competencias del siglo XXI; aprender a aprender y espíritu empresarial.

Asociado a este trabajo de las competencias se delimitaron una serie de objetivos a conseguir para cada uno de los contenidos impartidos en las materias. A estos objetivos, en un principio, se intentó dar respuesta desde cada una de las áreas buscando la mayor afinidad posible. Posteriormente, y partiendo de los resultados obtenidos, se buscaron planteamientos comunes de contribución para el resto de las áreas (Burgess & Black, 2012).

Los mejores resultados se han obtenido en el desarrollo de las lenguas extranjeras, dando cobertura al trabajo de otras lenguas desde las áreas no bilingües. Se sigue trabajando acerca del desarrollo de las competencias clave para mejorar la sociedad del conocimiento y hacer hincapié en la importancia del aprendizaje de por vida.

Portugal: Debido fundamentalmente al fracaso escolar sufrido en el país en los últimos cinco años, el Ministerio de Educación y Ciencia emprendió una revisión del currículo con el principal fin de revertir estos resultados. Paralelamente a esto querían trabajar la inclusión educativa, adecuando herramientas de actuación que permitieran al alumno aprender en función de sus posibilidades y limitaciones. Este hecho, sin duda, conllevaba una renovación metodológica en cuanto a la forma de proceder en el aula.

Para esta renovación no solamente se ha dado peso al trabajo de las materias instrumentales, sino que se ha elaborado un enfoque fundamentado en los resultados de aprendizaje. Este se ha centrado en la gestión propia del proceso de aprendizaje del alumnado, utilizando instrumentos formativos de trabajo como el portafolio.

Bajo esta premisa de actuación se articula todo el proceso educativo a partir de la autonomía del alumnado en la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades para poder contribuir de manera real a las

competencias clave. Desde este enfoque se les orienta hacia el desempeño de la actividad profesional en el futuro.

Eslovaquia: Se realizó una profunda revisión desde el Instituto Nacional de Educación para dar respuesta a las recomendaciones desde la Comisión Europea. Se disgregaron diferentes campos de actuación: educativo, político y de gestión. El principal objetivo fue otorgar un carácter transversal al tratamiento del currículo educativo. Esta elaboración de un currículo más integrado supuso la resistencia de una gran parte del profesorado, sobre todo de secundaria, ya que tenían la perspectiva del tratamiento específico de sus materias.

Por ello, desde el Ministerio se elaboraron una serie de documentos pedagógicos que determinaban el giro que era necesario dar para trabajar las competencias, destacando una serie de estándares educativos de calidad necesarios de cumplir. Todas ellas se articulaban a partir del eje de la resolución de problemas por parte del alumnado, por lo que paralelamente se desarrolló una formación específica para el profesorado.

Suecia: Las orientaciones y consignas realizadas por el Parlamento Europeo reafirmaron la línea de trabajo que Suecia venía llevando a cabo desde hace unos años. El trabajo por competencias instaurado en el currículo educativo se fundamenta en la mejora de las habilidades y las oportunidades en la vida para el alumnado. Esta justificación viene dada por muchos motivos; mayor justicia social, aumento de posibilidades para encontrar un trabajo, mejora en el crecimiento de los salarios...

Los cursos escolares 2011 y 2012 fueron los que más reformas educativas han tenido a lo largo de la historia educativa en Suecia. Fundamentalmente se han centrado en equiparar la importancia que tiene el expediente académico del alumno con la formación permanente para la vida. Paralelamente a esta pretensión, la Agencia Nacional Sueca de Educación desarrolló una vía de trabajo paralela entre las etapas educativas de preescolar, la escuela y la educación de adultos con carácter cíclico de 2 años. Así, en el año 2013 se destacaron tres principales áreas de desarrollo; 1- coherencia en el desarrollo curricular entre las escuelas y los colegios, existiendo un tratamiento paralelo que permita realizar un seguimiento

más continuo del alumnado, 2- el profesor debe llevar a cabo una formación permanente que se adecúe a las exigencias del tratamiento competencial, 3- búsqueda de un modelo curricular a largo plazo que responda a las demandas del contexto de la vida real.

11.1.3.4.- Concepción de trabajo e ideas clave

Por tanto, y en función de todo lo comentado hasta el momento e independientemente de los estudios de caso y proyectos emprendidos por cada uno de los países en el Marco Europeo, son varios los aspectos clave que han de tenerse en cuenta para contribuir de manera real a las CCBB. Ha quedado plasmado que las competencias clave son esas combinaciones de habilidades y actitudes que facilitan la aplicación del conocimiento a los contextos del mundo real. Profundizando en esta idea la investigación internacional plantea una serie de ideas fundamentales, que además de garantizar el trabajo de las competencias, determinan lo que las personas necesitan para ser eficientes en el siglo XXI.

- Todo conocimiento que vaya a ser impartido debe atender a alguna de las competencias clave que se establecen desde el marco europeo: lingüística, lenguas extranjeras, matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial y conciencia y expresión culturales⁵.
- Si se quiere trabajar las competencias es fundamental que, además de implantarse en los currículos nacionales, se aborden desde un marco interdisciplinar indicando cómo cada materia puede contribuir a las mismas.
- Es fundamental que exista una coordinación entre las materias para dar respuesta a objetivos educativos concretos. Además, es primordial que el trabajo de las competencias se adapte al contexto escolar en el que se esté desarrollando (Fabregas, Maria, & de la Parra, 2012). El trabajo conjunto de la comunidad

⁵ Estas competencias clave han sido instauradas en el RD 216/2014 que regula las enseñanzas de Educación Primaria en la LOMCE.

educativa es otro factor clave, ya que aspectos como el nivel socioeconómico de las familias, la tipología de la escuela o el del profesorado determinarán en gran parte la manera de trabajar las competencias.

- Crear entornos de aprendizaje interactivos que faciliten la activación del alumno. El uso de las TIC y las WEB 2.0 favorecen la implicación del alumno en su propio proceso de enseñanza. La creación de entornos personales de aprendizaje permite la delimitación de aquello que el alumnado tiene que aprender en un periodo de tiempo limitado, utilizando instrumentos que gestionen el proceso. Además, incluyen diferentes posibilidades de cómo integrar en proyectos educativos a la totalidad de la comunidad educativa, existiendo así mucha más interacción entre los agentes.
- Crear grupos de trabajo entre el profesorado del centro que permita la reflexión continua sobre el trabajo que se está llevando a cabo en las CCBB. Esta idea deriva de los proyectos de contribución que se han podido integrar en los centros. Así, pueden desarrollarse ciclos de investigación-acción en los que los docentes desarrollen tareas comunes en cada uno de los cursos en los que impartan su materia para después reflexionar conjuntamente. De este modo se podrán dar soluciones, y favorecer así la incorporación de nuevos docentes en cursos sucesivos.
- Es necesario otorgar a las metodologías de contribución a las CCBB una flexibilidad y adaptación a los contextos en los que se llevan a cabo. Así, las demandas y la exigencia al alumnado vendrá determinada por la tipología del centro, las características del alumnado y las líneas de trabajo paralelas en las que se encuentre inmerso.
- Utilizar estrategias de evaluación variadas a lo largo del curso. Éstas tienen que estar centradas en varios ámbitos; 1- Superación de materias, 2- Aprendizajes vinculados a la vida real y desempeño profesional, 3- Extrapolación de resultados entre centros y toma de decisiones desde el Ministerio de Educación. Por tanto, existe un amplio abanico de posibilidades para poder

evaluar la contribución a este elemento curricular, que pueden ir desde pruebas teórico prácticas o trabajos de campo hasta exposiciones orales y debates consensuados. El trabajo conjunto entre los tres ámbitos sería lo idóneo para obtener una visión completa del trabajo de las competencias.

- Desde cada país debe analizarse en el futuro con profundidad organigramas concretos en los centros que determinen la forma de proceder para contribuir a las CCBB. Así, uno de los mayores retos se encuentra en incluir tratamientos innovadores para promover el desarrollo de las competencias clave. El desafío en las escuelas radica en ampliar el campo de visión en el aprendizaje. Éste deberá ser más globalizado, y no dar respuesta únicamente al conocimiento específico de cada una de las materias.
- Dentro de cada escuela debería determinarse la manera en la que desde cada una de las materias se puede contribuir a las competencias clave. Por lo tanto, es necesario establecer estrategias metodológicas que fomenten esa vinculación. Es fundamental plasmar la manera en la que se aplican estas estrategias a cada uno de los niveles de escolaridad, y ver si esta relación se hace en función a la edad o al curso en concreto.
- Si en las diferentes materias se especifica la manera en la que se contribuye a las CCBB y el tipo de capacidades que desarrollará el alumnado a lo largo del curso, se podrá orientar al alumnado con mayor eficacia desde el comienzo. Además esto permitirá dar más información a las familias, que tendrán la posibilidad de realizar un seguimiento del aprendizaje más controlado.
- Se tiene que dar la opción al profesorado sobre la manera en la que las competencias clave tienen que ser abordadas en el centro, ya que imponer un modelo sin consenso raramente puede dar resultados positivos. Esta serie de aportaciones pueden realizarse a través de sesiones formativas para el profesorado en los que, además de realizarse prácticas de instrucción, puedan establecerse diálogos y acuerdos específicos.

- La formación que debe establecerse desde el ámbito político tiene que ser de consistencia en los currículos educativos, ejemplificándose prácticas con métodos de evaluación concretos y realizando asesoramiento a lo largo del curso. Utilizando los sistemas abiertos que ofrecen las nuevas tecnologías se pueden visibilizar periódicamente resultados concretos de aprendizaje (Fábregas, María & de la Parra, 2012).

II.2.- ¿DE DÓNDE PARTIMOS? EVOLUCIÓN LEGISLATIVA

Como se ha comentado, las CCBB surgen a partir de la implantación de la LOE en 2006. La incorporación de este elemento curricular en una Ley fruto de la herencia de la filosofía constructivista con origen en los años 90, determina la necesidad de analizar la evolución legislativa desde ese año. Por ello, se considera necesario hacer una pequeña revisión de las Leyes educativas que han sido implantadas en nuestro país con el fin de analizar y comprobar los aspectos novedosos que introdujo cada una de ellas y los elementos comunes que se perpetúan.

El famoso ***“desarrollo integral del alumno”*** que tanta repercusión tuvo, y actualmente tiene tanto en nuestro país como en el ámbito internacional, es fruto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que no fue firmada por España hasta 1977. Desde entonces, se determina un planteamiento axiológico hacia un tratamiento educativo que sentaba las bases de la democracia en nuestro país. Este planteamiento se plasma con la aprobación de la Constitución en el 1978 en la que el Art. 27.2 afirma que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*. A partir de aquí, todas las Leyes educativas que se han implantado han tenido ese concepto de educación de las personas como futuros ciudadanos.

Tras 113 años de vigor de la Ley Moyano, se implantó la Ley General de Educación (LGE) en 1970, la cual se mantuvo 10 años. Fundamentalmente se basaba en conductas estandarizadas a imitar por todo el alumnado, sin ninguna atención hacia sus características personales y psicoevolutivas. Es en el año 1980 cuando se implantó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) que se refería a las enseñanzas medias y se caracterizó fundamentalmente por introducir un modelo democrático en la organización de los centros docentes⁶.

Posteriormente en el año 1985 entró en vigor la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE),⁷ donde, además de la relevancia que se le daba al sistema educativo público, se incorporó el sistema de colegios concertados. Así mismo la participación de la comunidad educativa se encontraba implícita en su propio funcionamiento: *“Los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del Consejo Escolar del centro sin perjuicio de que en sus respectivos reglamentos de régimen interior se prevean otros órganos para la participación de la comunidad escolar”* (Art.55).

El Consejo Escolar tendría un rol fundamental en el funcionamiento del centro, que iría desde la participación en la admisión de alumnos, hasta la selección y despido del profesorado (Art. 57).

El cambio verdaderamente relevante surge con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, (LOGSE, 1990), ya que los objetivos vienen expresados en términos de capacidades (Coll, 1986; MEC, 1992), vinculando el aprendizaje del alumnado a su desarrollo más global y atendiendo a una perspectiva social. Es a partir de este momento cuando se atiende a su heterogeneidad, asumiendo que cada individuo es diferente, y que solamente el trabajo en función de las capacidades de cada uno supondrá el verdadero aprendizaje significativo⁸.

⁶ A partir de aquí a los centros se les dotó de una mayor autonomía en su toma de decisiones, algo que se vio todavía más desarrollado con la implantación de la LOPEG (1995).

⁷ Recordemos que la LODE todavía sigue vigente en la actualidad.

⁸ Este término fue introducido por Ausubel en el 1968, afirmando que la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos.

Desde este prisma se fomentó la teoría constructivista, que se asentó en los primeros años de la década de los 90 y que influyó directamente en la actual LOE. Es por tanto en la LOGSE cuando se establecieron los diferentes fundamentos psicológicos y pedagógicos que habían sido propuestos años atrás por distintos autores (Ausubel, 1968, 1983; Bruner, 1970, 1975, 1978; Novak & Gowin, 1988; Piaget, 1967, 1981; Vigotstky, 1979...) estableciendo así un cambio radical respecto a los planteamientos conductistas de la LGE⁹.

Desde entonces, se considera fundamental analizar las características del grupo clase y, a partir de esa heterogeneidad, buscar estrategias de actuación que extraigan el potencial de cada alumno dentro de sus posibilidades y limitaciones.

Este cambio en la filosofía educativa estuvo asociado a otras modificaciones trascendentales y que influyeron directamente en el devenir de las Leyes posteriores, como la ampliación de la escolaridad hasta los 16 años que otorgó un mayor recorrido a la educación obligatoria del alumnado y originó una estructura aún hoy vigente en la organización de los centros.

De este modo y alcanzándose la plena escolarización en la educación general básica, se crearon una gran cantidad de puestos escolares y se mejoraron las condiciones de otros que ya existían, aumentando la escolarización en todos los niveles no obligatorios. También se produjeron avances importantes en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como en la creación de centros y puestos escolares en zonas anteriormente carentes de ellos.

Por otro lado, se establecieron diversas adaptaciones en relación a los contenidos y a las materias, se produjo el establecimiento de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria como nuevas etapas educativas. Además, se definió un marco normativo moderno para el bachillerato y la formación profesional, y se mejoraron las condiciones laborales del profesorado.

⁹ El cambio del planteamiento educativo que se produjo con la LOGSE fue un giro de 180º respecto al tratamiento educativo que se estaba haciendo con anterioridad. Ver Tesis Doctoral, Pérez-Pueyo, (2005). *“Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes”*.

Por tanto, fueron muchos los aspectos novedosos y positivos que se introdujeron con esta Ley, pareciendo algunos de ellos de imposible implantación si miráramos solamente unos años atrás. Entre ellos destacaron la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, la innovación y la investigación educativa, así como la orientación educativa y profesional junto a otros especialmente vinculados a la vida cotidiana de los centros como la función directiva o la inspección.

Esa exigencia, en cuanto a la evaluación del conjunto del sistema educativo, es la base para que en la actualidad podamos hablar de CCBB como un proceso de implantación que involucra a toda la comunidad educativa bajo unos principios de actuación comunes y con unos objetivos determinados.

Cuando la LOGSE terminó de implantarse en todos los niveles y en todo el territorio nacional, se aprobó en 1995 la Ley Orgánica de Participación Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), conocida como 'Ley Pertierra'; una ley sobre gestión y gobierno de los centros. En ella se reafirmaron ideas establecidas en la LOGSE, y se añadieron otras que clarificaron diferentes procedimientos de actuación en varios ámbitos. Se confirma la participación en la actividad escolar diaria del Consejo Escolar, afrontando tareas como la elección de los cargos directivos, la autonomía de organización y gestión de los centros o la determinación de las directrices para la elaboración del (PEC) desde la concreción de los objetivos que pretenden las enseñanzas impartidas hasta la oferta específica que el alumnado recibe.

Otro aspecto relevante y trascendente que se mencionaba en dicha Ley era la ampliación de los límites de la evaluación, no centrada únicamente en la calificación del alumnado, sino en involucrar al sistema educativo, a sus enseñanzas y a los centros y profesores. Este hecho ha originado una gran cantidad de propuestas de trabajo tanto en el ámbito de la educación obligatoria como en el universitario y de las que se derivan formas y principios de contribución hacia las CCBB¹⁰.

¹⁰ Interesante el concepto de la evaluación compartida, formativa, democrática... Ver López Pastor (2012) "Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa".

También se pone el acento en la función de la inspección, básica para detectar con acierto el estado real de los distintos elementos del sistema educativo y las causas determinantes de los resultados de las evaluaciones. Este hecho, sin duda, hace que se busque una estandarización en el seguimiento del currículo por parte de los centros, cumpliendo unas pautas didácticas generales independientemente de las características del centro escolar (Macho, 2010).

Finalmente, se potenció la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Para ello, los centros de una misma zona debían escolarizar a este alumnado en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que las Administraciones educativas hubieran determinado. Atender al alumnado con necesidades especiales (N.E.E. según la LOGSE), sentaba las bases de la diversidad, siendo a partir de aquí cuando se empezó a publicar legislación específica de cada Comunidad Autónoma (CCAA).

Como observamos, muchas de las ideas son extrapolables a la actualidad. Sin embargo, más de dos décadas después de la implantación de la LOGSE, hemos comprobado como muchas de estas propuestas e ideas se han desarrollado y aplicado de manera satisfactoria. Algunas de ellas han adquirido una mayor dimensión en diversos ámbitos, mientras que otras se han visto desbordadas y no han tenido una aplicación directa en relación a la realidad social y educativa (San Fabián, 2011).

En el año 2002 se aprobó la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), que aunque entró en vigor en 2003, su calendario de aplicación quedó paralizado por un Real Decreto, tras el nuevo gobierno resultante de las elecciones de 2004.

Una de las causas principales que originaron la propuesta de esta Ley fue la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la ESO (aún hoy de las más elevadas de Europa) con el fin de obtener una mejora en los conocimientos de los alumnos¹¹.

¹¹ España es el 4º país de Europa con mayor tasa de abandono escolar. Casi uno de cada 3 alumnos no termina la ESO (OCDE, 2012)

En esta línea de potenciar el aprendizaje del alumnado, se estableció la universalización de la educación, buscando la atención a la primera infancia y la necesaria ampliación educativa a la población adulta. Este hecho se centraba en seguir garantizando la educación a toda la población y en todas sus etapas independientemente de sus características sociales y/o económicas, afirmando la idea de una educación *por y para todos*.

El principal desafío que la LOCE se marcaba era integrar todos los principios educativos dentro de una formación permanente a lo largo de la vida, en la que las diferentes etapas educativas formaran un continuo y se relacionaran entre sí.

Esta idea de aprendizaje vinculado con la realidad social y con la capacidad de formación permanente, es perfectamente vinculable a las demandas que surgen con la inclusión de las CCBB, intentando aplicar y transferir conocimientos del aula al día a día. Sin embargo, y contrastando la LOCE con la LOMCE¹², podemos observar ciertas similitudes en cuanto a objetivos. En ambas se plantean una serie de reválidas, en el caso de la LOCE dos, una a los 10 años y otra a los 14, con el objetivo de que el alumno supere unas pruebas externas realizadas a nivel nacional. También se incluye en ambas el incremento de aprendizaje de idiomas, con el objetivo de acercarnos el nivel del conocimiento de inglés que tienen otros países de la Comunidad Europea¹³.

Se da un mayor peso a las materias instrumentales como lengua y matemáticas, destacándose también la lectura. Así y revisando la LOCE se pudo comprobar el uso y la orientación que hace del término de las CCBB al reflejar que la lectura, la escritura y las matemáticas serán los ejes de la reforma porque, sin esas "competencias básicas", el resto de aprendizajes se hacen más difíciles (LOCE, 2002; art.97).

Como podemos observar, a lo que la LOCE denomina CCBB no son nada más que diferentes contenidos comunes que derivan del propio tratamiento de las materias. Este hecho manifiesta que, al no existir todavía

¹² Esta Ley será analizada en el apartado 2.1.1 de la presente investigación.

¹³ En la actualidad existen una gran cantidad de centros bilingües en nuestro país, fundamentalmente de lengua inglesa.

una implantación de las CCBB como elemento curricular, el concepto no adquiriera la dimensión que tiene en la actualidad. Además, ambas ponen el énfasis en la cooperación entre las administraciones educativas y la cohesión territorial, dando un mayor peso a la toma de decisiones desde el Ministerio.

Todas estas ideas que no llegaron a implantarse fueron disipadas en gran medida con la implantación de la LOE en el 2006. Siguiendo la línea ya establecida en la LOGSE en 1990, se concibe la educación como el medio más adecuado para construir la personalidad del alumno, desarrollando al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y configurando su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

Como vemos, se continúa desarrollando el trabajo de las capacidades dando la sensación de ser cuatro tal y como se puede observar en la introducción del RD 1513/2006: **“cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad”**. Sin embargo este hecho no contradice lo anterior, ya que se vinculan los aspectos relacionales con las relaciones interpersonales y con la educación en valores, concretándolas para el área de Educación Física.

En definitiva y tal y como establecen Pérez- Pueyo, Vega, Casanova y Herrán (2007): podemos comprobar y afirmar que estas Capacidades Relacionales (RD 1513/2006) son las anteriormente denominadas **“de interrelación personal y de inserción social”**, (MEC, 1992, p.84).

Además de la inclusión de las CCBB, la LOE incluye otras novedades como la asignatura de Educación para la Ciudadanía o la desaparición de los ciclos en la ESO¹⁴.

Otros aspectos diferenciadores fueron la clara delimitación que esta Ley establece entre el (PEC) y las PD¹⁵, siendo responsables de la elaboración de este último documento los departamentos de cada una de las materias.

¹⁴ Este último aspecto ya se había establecido en diferentes CCAA como Castilla y León, a través de su Orden 1132/2003 que abordaremos más adelante.

También desaparecen los antiguos temas transversales, quedando estos repartidos en las CCBB, los objetivos generales de área, los contenidos interdisciplinarios y el área de la educación para la ciudadanía.

Otro aspecto diferenciador y que toma en parte la idea que se establecía en la LOCE (2002), es la evaluación de diagnóstico, que se lleva a cabo en 4º curso de primaria y en 2º curso de la ESO. Decimos en parte porque ésta solamente tiene carácter formativo y un fin informativo acerca del nivel académico que tienen los alumnos en estas edades, fundamentalmente en lengua y matemáticas. Independientemente del resultado que se obtenga, no limita en ningún caso la promoción o el acceso al siguiente curso.

No obstante, tal y como se establece en la LOE, en esta prueba de diagnóstico se pretende evaluar el nivel de CCBB adquiridas por el alumnado, lo que hará que se promocione o no de curso. Pero... ¿A día de hoy este proceso es coherente y efectivo? ¿En qué criterios suelen basarse los centros; en la adquisición de las CCBB o en el número de materias suspensas? Lo que parece claro es que si queremos ser coherentes con lo que la Ley establece y utilizar las CCBB como herramienta fundamental del proceso de evaluación educativo, se hace necesaria buscar e implantar una propuesta concreta.

Podemos afirmar que el principal cambio que introduce la LOE son las CCBB pero, sin embargo y asociado a ello, existen otras proposiciones que difieren de las Leyes anteriores.

Además de una nueva estructuración de la educación superior en la que se incorpora además de a la Universidad, las enseñanzas Artísticas Superiores, la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño de grado superior, se introduce la *formación permanente* como uno de los principios básico del sistema educativo.

Si la LOCE hablaba de las enseñanzas comunes, ahora ese término cambia por las enseñanzas mínimas tal y como lo hacía la LOGSE, sin modificarse los porcentajes del 55 y 65% del conjunto del currículo.

¹⁵ Necesario comprender los niveles de concreción curricular. Ver apartado 2.4.3

En relación a la etapa de infantil se habla de una primera aproximación a la lengua extranjera y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el segundo ciclo, debiéndose incluir una propuesta pedagógica concreta.

Respecto a la etapa de primaria se otorga a ésta un sentido más propio, no concibiéndose únicamente como un tránsito hacia la ESO. Varían algunos aspectos en cuanto a su intencionalidad, como la preparación para el ejercicio de la ciudadanía activa, la creatividad en el aprendizaje, la adquisición de habilidades para la prevención de conflictos y el respeto hacia las diferentes culturas. La evaluación, además de continua, se convierte en global, donde se atenderán a todos los aspectos en su conjunto, debiéndose realizar un informe acerca del aprendizaje del alumno y de los objetivos alcanzados.

Para que se vea la relevancia que las CCBB adquieren en el proceso educativo, con la LOE se incorpora un plan de refuerzo por si el alumno repitiera curso en primaria, estableciéndose una recuperación de las CCBB.

Respecto a la ESO, son varias las modificaciones que se establecen en cuanto a la organización y a la nomenclatura, cobrando más importancia la formación que deben recibir los alumnos para ejercer el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida una de las finalidades de esta etapa. De nuevo en esta etapa se menciona explícitamente la importancia del desarrollo de las CCBB junto a la expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas.

En cuanto al tratamiento de la diversidad, se recuperan los Programas de Diversificación Curricular, esta vez sin poner el límite en los 16 años. Bastará con no estar en condiciones de cursar 3º ordinario y haber repetido una vez en secundaria. Por tanto, a los 15 años.

Además desaparecen los Programas de Garantía Social (PGS) de la LOGSE y los Programas de Iniciación Profesional (PIP) de la LOCE, siendo sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que contienen elementos de ambos: sólo se puede acceder con 16 años, como

los PGS, pero constan de módulos de nivel 1 y la posibilidad de cursar módulos para la obtención del título de Graduado en ESO como los PIP.

Habiendo sido ya destacadas las principales novedades en cuanto a las etapas de primaria y secundaria se refiere, pasaremos a mencionar algunos aspectos¹⁶ que conciernen al profesorado, a los centros y a la evaluación.

En cuanto a las funciones del docente, se añade la evaluación del proceso de aprendizaje así como la evaluación de los procesos de enseñanza, algo fundamental y estrechamente relacionado con el trabajo de las CCBB y participación en los planes de evaluación que se determinen.

Además se abordan dos temas muy importantes no tratados hasta el momento, la formación inicial del docente, basada en la adecuación de los conocimientos y métodos en relación a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, y la formación permanente. También se especifica que se reconocerá el trabajo de los profesores que imparten clases de su materia en una lengua extranjera.

En cuanto a los centros docentes, se hace explícita una clara división entre los públicos, concertados y privados, algo que la LOCE no hacía, ya que solamente distinguía entre públicos y privados.

Por otro lado, con la LOE se obliga por primera vez a los centros públicos a tener una biblioteca escolar, dando la posibilidad de mantener conciertos con las municipales. Este hecho supone una verdadera manifestación práctica de planes como el de fomento a la lectura, tantas veces contemplado en los planes obligatorios de los centros (Coiduras, Espuny, y Gisbert, 2010).

En cuanto a los órganos unipersonales, el órgano de gobierno no es ya el director o el jefe de estudios de forma individual, sino que es el equipo

¹⁶ No hemos comentado otro tipo de enseñanzas ya que como hemos destacado, las CCBB solo se aplican en la educación obligatoria.

directivo integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario... Se pasa pues a una dirección colegiada. Este hecho hace que si nos basamos en un modelo deductivo, las propuestas de trabajo de las CCBB, puedan emanar del equipo directivo y así figurar en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Además, se regularan las condiciones para que los centros puedan iniciar experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización que afecten a la expedición de títulos académicos y profesionales, lo que incentiva más si cabe su carácter de autonomía.

Otro aspecto importante es que se otorga un peso fundamental al PEC, en el que se integra el Proyecto Curricular que ya desapareció con la LOCE¹⁷. Se coordinan los proyectos educativos entre las etapas de primaria y secundaria, algo fundamental en el trabajo de las CCBB al existir la posibilidad de establecer un secuenciación para su contribución por todas las materias¹⁸.

Del mismo modo, se promueven compromisos pedagógicos con las familias en los que pueden recogerse las actividades que profesores y padres se comprometan a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado. Como veremos en el apartado 2.4.1, este aspecto es fundamental puesto que la comunidad educativa se convierte en un factor prioritario para lograr una contribución a las CCBB consensuada, consistente y aplicada en una dimensión amplia.

Por tanto, en este apartado se ha reflejado la filosofía educativa que se desprende de cada una de las Leyes que han sido implantadas en nuestro país, comprobando cómo son muchos los cambios establecidos y las orientaciones dadas que afectan tanto al propio currículo en sí, como a los aspectos socioculturales y educativos implícitos.

¹⁷ El Proyecto Curricular de Centro no se elimina de la totalidad de las CCAA.

¹⁸ Esta propuesta se analizará en el apartado 2.6.8 (Pérez-Pueyo et al 2010).

Así, y aunque las CCBB no fueron implantadas hasta el 2006 con la LOE, el estudio de todas las propuestas anteriores sirven sin duda para ver la evolución, el contraste y las posibilidades existentes en la actualidad en relación a la búsqueda de diferentes vías de propuestas de aplicación en los centros para el trabajo de las CCBB.

II.2.1.- ¿QUÉ SUCEDE CON LA LOMCE?

Tras la revisión de las Leyes educativas propuestas en nuestro país en los últimos 40 años, para el curso 2014-2015 comenzará a implantarse la LOMCE (2013), que trae consigo modificaciones palpables en relación a la LOE al derogarla parcialmente.

El RD 216/2014 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y los borradores de ESO y de Bachillerato determinan la existencia de un nuevo elemento curricular, sumado este a los 5 ya existentes. Se trata de los estándares de aprendizaje, definidos como las concreciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes (Larraz, 2009). Tiene especial importancia porque serán el referente para las pruebas externas, que es otro de los elementos que incluye esta Ley.

En cuanto a las competencias también se introducen algunos cambios: dejan de ser ocho para ser siete y ya no se denominan “competencias básicas”, sino “competencias clave”. Además son de dos tipos:

- Lingüística (básicas)
- Matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología (básicas)
- Digital (transversal)
- Aprender a aprender (transversal)
- Sociales y cívicas (transversal)
- Iniciativa y emprendimiento (transversal)
- Conciencia y expresión cultural (transversal)

Esta nueva conceptualización en las competencias no varía en nada la dimensión y el rol que desempeñan las mismas en el proceso educativo. Solamente supone una reestructuración y adaptación de las ocho que establecía la LOE:

En relación a la competencia matemática se amplía la competencia matemática incluyendo dos conceptos inéditos como la competencia en ciencia y la competencia en tecnología.

En relación a la competencia digital se elimina el “tratamiento de la información” que hasta el momento se asociaba a la misma.

En la competencia social y ciudadana se produce un cambio en la denominación, pasándose a llamar “competencias sociales y cívicas”.

Respecto a la sexta competencia llama la atención la importancia que se le otorga el carácter emprendedor y de iniciativa del alumno.

En la competencia de conciencia y expresión cultural se obvia lo “artístico” de la antigua “competencia cultural y artística”

Asimismo, desaparece la octava competencia: autonomía e iniciativa personal. Se intuye que absorbida por lo descrito en la de iniciativa y emprendimiento.

Todo el eje de acción del currículo que establece la LOMCE gira en torno a las competencias, especificándose que deben diseñarse actividades integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. De aquí deriva la importancia que tiene el trabajo interdisciplinar entre las áreas, compartiendo diversos objetivos de aprendizaje. Sin embargo, también se establece en el mismo documento que deberá potenciarse el desarrollo de la competencia en la Comunicación Lingüística y la competencia Matemática, y competencias básicas en ciencia y tecnología. Este hecho refleja de nuevo la no diferenciación entre “competencia” y “materia”, ya que, sin duda, lo que parece es que se quiere plantear es un refuerzo en las

materias instrumentales de Lengua y Matemáticas (Escabosa, Pérez-Serrano y Santaflorientina, 2013).

Por otro lado, la LOMCE incorpora las reválidas que, bajo la perspectiva de algunos autores (Alvira, 2014), pueden suponer un agravio para el alumnado y el profesorado. Para el alumnado, porque les resulta más difícil la continuidad en el sistema, ya no quedando ésta supeditada al criterio de los docentes que han sido los que han guiado su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el profesorado, por una falta de credibilidad frente al sistema, ya que parece que una evaluación externa y decisiva sobre el grado de aprendizaje de los alumnos puede infravalorar la capacidad evaluadora del docente.

La primera reválida se llevará a cabo será en la etapa de primaria y contará para el expediente académico. La segunda se efectuará al finalizar la ESO, no pudiendo pasar a Bachillerato quienes no la superen. Una tercera reválida se hará al finalizar esta etapa y será clave para poder aspirar a enseñanzas superiores.

La pregunta que surge, en relación a la temática que nos ocupa, es la siguiente ¿Qué papel jugarían en este proceso las CCBB? ¿De qué versarían esas pruebas? Si los centros y los docentes son los que trabajan con el alumnado en relación a las CCBB ¿Quién se encargará de hacer la evaluación? Sin haber visto los resultados, parece que el grado de contribución de las CCBB estaría reflejado en función de la calificación obtenida por el alumnado en dichas reválidas, algo que carecería totalmente de sentido. Si estamos argumentando que deben ser los centros los que establezcan las propuestas de contribución a las CCBB, parece lógico que sea el conjunto de docentes del mismo los que evalúen el grado de su contribución.

Si nos seguimos adentrando en la Ley, podemos encontrarnos con varios aspectos significativos. Se habla constantemente de resultados, excelencia y crecimiento económico, sin embargo, se obvia algo tan fundamental

como el contexto sociocultural y el rol de la comunidad educativa, destacado periódicamente en los informes PISA¹⁹.

Retomando la realización de los exámenes externos, nos encontramos con la siguiente afirmación: *“Los test externos y estandarizados mejoran los resultados académicos de los alumnos entre un 20% y un 40%, pero... ¿Es esto cierto? ¿Atienden estos datos al verdadero aprendizaje? Aquí parece ser necesario leer entre líneas y valorar si existe un verdadero aprendizaje en el que concurren aspectos tan importantes como la autonomía, la creatividad o la interrelación de conceptos o si únicamente existe un adiestramiento²⁰ para superar con éxito este tipo de test.*

Otra variación que se establece en la LOMCE respecto a la LOE es el mayor peso que se pretende dar a las materias *prioritarias*, con el objetivo fundamental de mejorar los resultados académicos del alumnado. Resulta necesario preguntarse con qué criterio se decide qué es una materia prioritaria y en base a qué se define su prioridad. Y quizás lo que más nos interesa, si las materias que adquieren una mayor carga lectiva tendrán una relación más directa con las CCBB y como consecuencia variará su grado de contribución. Si somos coherentes con lo establecido, esta modificación no debería afectar. Sin embargo, como suele pasar en este ámbito, hasta el momento sigue siendo una incógnita.

El tipo y el grado de autonomía que tienen los centros a día de hoy sufrirán una modificación en cuanto al modelo de funcionamiento. Se quiere otorgar un mayor peso en la toma de decisiones por parte de director, perdiendo en este caso la comunidad educativa cierta capacidad de actuación y de intervención en el día a día del centro.

¹⁹ Estas siglas corresponden a *“Program for International Student Assessment”*, y se basa en el análisis del rendimiento de los estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos.

²⁰ Entendemos adiestramiento como el proceso unidireccional y dirigido a superar esta prueba o examen.

También se habla de una potenciación en el uso de las TIC, pero como herramienta complementaria y con el objetivo de reducir costes. En este caso deberíamos preguntarnos si esta apuesta va a repercutir también en una utilización didáctica y de aprendizaje por parte del alumnado y del profesorado, y si es así ¿cuál es el motivo? Algunos autores como González-Martínez (2012) establecen la importancia que tiene el uso de las TIC en el aula, ya no solo para la mejora de la calidad educativa, sino como instrumento y vía de consenso a la hora de contribuir todas las materias a la Competencia de Tratamiento de la información y la competencia digital.

Por otro lado y siguiendo con la dinámica establecida estos años en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, podía esperarse que la implantación de una nueva Ley educativa hiciera mención al aumento y desarrollo del trabajo de las mismas. Si revisamos el documento nos encontramos con algunas frases inconexas y carentes de sentido como *“Las asignaturas en lengua extranjera se impartirán en esa lengua preferentemente”*. Quizás deberían indicarse aspectos como qué tipo de formación que necesita el profesorado para impartir un área en un idioma extranjero, cuál es la tipología de los centros educativos que pueden tener conciertos con el British Council y/o incorporar una sección bilingüe, o cómo tendría que ser la implantación de la misma.

Lo que es evidente es que esta nueva Ley apuesta por una mayor exigencia a la hora de que el alumnado promocione y como consecuencia supere las pruebas externas hasta la llegada a la Universidad. Aquí entonces surge la polémica... ¿Esto supone un mayor rigor y exigencia en el sistema educativo, o por el contrario una mayor segregación y como consecuencia discriminación hacia los alumnos con más dificultades?

La Administración también tendrá más peso en el modelo de gestión en detrimento de la que tienen los centros, lo que deja en duda si este hecho supondrá una mayor organización y seguimiento de criterios comunes en el sistema, o por el contrario, una mayor autoridad y como consecuencia reducción de la flexibilidad y autonomía de los centros.

Finalmente, la LOMCE plantea un sistema dual con itinerarios formativos adaptados a las exigencias empresariales. Es incuestionable que la

educación actual deba tener una mayor conexión con el ámbito profesional (Jover, 2012), pero lo que debemos plantearnos es si esto puede suponer una excesiva orientación mercantilista y empresarial que deje de lado el prioritario marco educativo.

Lo que sí que manifiesta la LOMCE es una relación directa con las competencias clave, suponiendo una herramienta para la mejora de las materias instrumentales. Las propuestas de trabajo deben emanar desde los centros, adaptando estos las orientaciones que derivan de las administraciones educativas.

En relación a la promoción del estudiante, se establece que el alumnado accederá al curso siguiente siempre y cuando se considere que se hayan alcanzado las competencias (art. 20.3, 21.1). Lo más interesante aquí radica en analizar algunos aspectos como la determinación en la que se valora su grado de adquisición por parte del alumnado, o el conocer qué criterios se utilizan para ello. Del mismo modo, se necesitaría resolver algunas interrogantes como si el alumnado podría adquirir las competencias clave y, simultáneamente, tener 2 o más materias suspensas.

Así, y a pesar de las claras diferencias tanto de estructura como de planteamiento que presenta la LOMCE respecto a la LOE, existe algo idéntico en ambas: *Unas claras exigencias hacia su contribución pero con los mismos interrogantes sobre cómo hacerlo.*

En este sentido, se establece que “los centros educativos deberán realizar una evaluación de los alumnos al finalizar el tercer curso de primaria donde se comprobará el grado de adquisición de las CCBB en comunicación lingüística y matemática” (RD 216/2104, art: 12.3). Además, se realizará una evaluación al acabar sexto curso en la que se estudiará la viabilidad del tránsito del alumno a la siguiente etapa.

Sabemos que son todas las materias las que deben contribuir a las CCBB, por lo tanto sería necesario dar respuesta al interrogante de cómo poder evaluar mediante una prueba escrita externa la contribución del alumnado a las mismas o cuál es el rol que juega la evaluación permanente que realiza el profesorado durante el curso.

Si somos coherentes con lo establecido tanto en las exigencias europeas de donde nace este concepto como con los principios filosóficos de la LOMCE, con esta prueba se estará evaluando el conocimiento del alumno en lengua y en matemáticas, pero en ningún caso las competencias lingüística y matemática.

Respecto a la ESO sucede algo similar, debiendo alcanzar el alumnado el nivel de adquisición de las CCBB correspondiente a esta etapa. Sin embargo, sería necesario determinar cuál es este nivel y dónde aparece referenciado. Parece que se establece en los Objetivos Generales de Etapa (OGE), pero si es así, sería conveniente plantearse la necesidad de la coexistencia de los 2 elementos curriculares si con la consecución de los OGE ya se conseguiría la capacitación del alumno. Lo que es evidente es que no pueden ser lo mismo ya que el documento los diferencia claramente, mostrándose de nuevo otro interrogante sobre el cómo contribuir a las competencias clave²¹.

En este sentido, al finalizar la etapa se entregará a los padres o tutores un documento orientador que incluirá los objetivos alcanzados y el grado de contribución de las CCBB. Éste, además de corroborar lo anterior, hace necesario saber cuál es el nivel competencial que el alumno debe conseguir, y lo que es más importante, cómo hacerlo. De nuevo el alumnado, al finalizar el primer ciclo de la ESO²² deberá realizar una prueba para comprobar el grado de adquisición de las CCBB y de los objetivos de etapa, algo que sucederá igualmente al finalizar la etapa, pero ahora teniendo un peso del 30% para conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Del mismo modo, se refleja que el alumnado que no obtenga el título de la ESO (utilizando como criterio el número de materias suspensas), recibirá un certificado oficial en el que se indique el número de años cursados, así como el grado de adquisición de las CCBB; lo que de nuevo refleja que

²¹ En este apartado hacemos mención tanto a CCBB como competencias clave, ya que la LOMCE en su texto legislativo utiliza los dos términos indistintamente.

²² En la LOMCE, se vuelve a hablar de ciclos en la ESO, algo que desapareció en ORDEN EDU/1132/2003, de 3 de septiembre, por la que se redistribuyen en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria los criterios de evaluación del primer ciclo establecidos en el currículo de la Comunidad de Castilla y León.

aunque estén vinculados, el número de materias aprobadas y el grado de adquisición de las competencias son dos aspectos diferentes en cuanto a su evaluación se refiere²³.

El mismo nivel de CCBB deberá ser adquirido en los ciclos de Formación Profesional Básica²⁴, ciclos formativos de grado medio y las pruebas que se realicen para las personas mayores de 18 años.

Finalmente el artículo 71, establece que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, promoverá junto a las CCAA, “la adecuada descripción de las relaciones de las CCBB con los contenidos y criterios de evaluación (CE) de las diferentes enseñanzas (p.19351)”.

Consideramos esta última idea como algo fundamental, ya que esta interrelación con los elementos del currículo debería ser el pilar generador que permitiera establecer referentes concretos de contribución en cada uno de los ciclos en primaria y en los cursos en secundaria. Recordemos que el artículo 10.3 del RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria en la LOE, reflejaba que *“Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos”*.

Por todo lo comentado hasta el momento, las CCBB, llamadas ahora “clave”, siguen teniendo un peso consistente dentro de la LOMCE, a partir de la cuales gira la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se sigue sin proponer modelos de cómo se debe contribuir a la mismas desde las diferentes materias, algo que sin duda fomenta el desconcierto y un desacuerdo a la hora del trabajo de las CCBB (Galán, 2012).

Por ello esta investigación se convierte en fundamental a la hora de comprobar qué es lo que se está haciendo en los diferentes centros educativos en relación a las CCBB, cómo interpreta el equipo directivo este

²³ Más adelante observaremos como estos aspectos pueden trabajarse y evaluarse de manera integrada.

²⁴ Nuevo itinerario que establece la LOMCE

trabajo y cuál es la percepción del docente de EF a la hora de trasladar la contribución de este elemento curricular al aula.

II.3.- REVISIÓN DE ALGUNAS IDEAS FUNDAMENTALES

Establecido ya el marco regulador de implantación de las CCBB tanto en el marco europeo como en el ámbito español, y habiendo remarcado cual es el principal objetivo con el que se creó este concepto y la dimensión posterior que ha adquirido en el marco legislativo, consideramos relevante establecer algunas ideas fundamentales enfocadas al ámbito curricular, ya que como hemos comentado, las CCBB se consideran como ese elemento del currículo al que todas las materias deben contribuir.

II.3.1.- CURRICULARES

No debemos simplificar únicamente las CCBB 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 y ciclos en ejercicio de la autonomía que les reconoce la Ley.

En este sentido, autores como Hoskins & Crick (2010) destacan la importancia del establecimiento de una estructura en la manera de actuación sobre el tratamiento de las competencias. Para ello, una evaluación periódica por parte de la comunidad educativa se convierte en una de las mejores maneras para permitir al docente con posterioridad actuar de forma autónoma.

Así, el currículo es el marco en el que se enmarcan las competencias y desde el que se deben proyectar las diferentes propuestas en relación a su

tratamiento y puesta en práctica. Suponen una referencia en todos los niveles de decisión entre otros factores porque:

- ⊙ Forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria.
- ⊙ Constituyen un referente a la hora de promocionar de ciclo tanto en primaria como en la educación secundaria obligatoria.
- ⊙ Sirven de referencia en las evaluaciones de diagnóstico.
- ⊙ Han de tenerse en cuenta para: la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, las orientaciones metodológicas que se pretendan llevar a cabo y la evaluación.

Solamente abordándolas desde esta concepción global, podremos verdaderamente orientar los aprendizajes del alumno hacia el desarrollo de diferentes propuestas de actuación, haciendo así frente a las situaciones nuevas que acontezcan en el día a día. El desarrollo de las CCBB tomando como punto de partida el marco curricular, permitirá a los estudiantes integrar sus aprendizajes y relacionarlos con los diferentes tipos de contenidos, aplicándolos así en diferentes contextos (Figura 3).



Figura 3: Factores que influyen en el trabajo de las CCBB en los centros educativos. Elaboración propia.

Por tanto, en el currículo cada área reflejará sus objetivos, contenidos y los criterios de evaluación, así como la contribución de la misma a la

adquisición de las CCBB²⁵. Lo que nos ofrece el currículo es un marco de organización desde el que se propone la consecución de los objetivos educativos y como consecuencia la adquisición de las CCBB, integrándose éstas dentro de una estructura global de conocimiento.

Así autores como Moya y Luengo (2009) afirman que el marco curricular es la referencia de dónde deben extraerse las propuestas prácticas de actuación en el aula, siendo necesario en los centros plasmar un proyecto general de contribución consistente y aplicable por parte de los docentes. Es esta conexión entre lo curricular y la práctica diaria en los centros educativos lo que permitirá analizar y valorar con garantías el trabajo real de CCBB que se está llevando a cabo.

Debemos destacar que para el buen trabajo de las CCBB en los centros educativos no se hace indispensable únicamente tener un conocimiento y manejo exhaustivo de los elementos curriculares, sino que la organización y el funcionamiento de los centros, la participación del alumnado en los proyectos y una estructura de actuación común serán elementos fundamentales para su contribución. Otros factores asociados y no menos importantes pueden ser 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. Todo ello debe ser analizado por los centros educativos, para en función de sus características poder llevar a cabo un análisis de la documentación administrativa correspondiente y así implantar unas propuestas de trabajo en el aula más acordes (Pepper, 2011).

Como viene observándose hasta el momento, toda la literatura revisada coincide en afirmar que el trabajo de las CCBB por los centros educativos debe realizarse desde una perspectiva global, teniendo en cuenta todos los factores que influyen en su día a día y abordándolo desde una perspectiva pluridisciplinar.

²⁵ Como ya hemos comentado y como también se establecerá posteriormente en las diferentes propuestas de contribución, si verdaderamente queremos trabajar las CCBB en el ámbito educativo, no será suficiente con seguir las orientaciones que se reflejan en el currículo, ya que estas solamente son unas pautas de contribución generales, quedando en manos la docente el tratamiento interdisciplinar.

Si estamos afirmando desde un principio que el análisis de la documentación administrativa y de la bibliografía existente se considera fundamental para la implantación de una propuesta de desarrollo de CCBB en los centros educativos, deberemos comentar la relevancia del papel que tiene la *inspección educativa* en todo este proceso.

En primer lugar, debemos tener en cuenta cuáles son las tres funciones fundamentales de la inspección: *control*, *evaluación* y *asesoramiento*, y cómo éstas pueden vincularse al desarrollo de las CCBB.

En relación a la función de control, desde la inspección se deberá verificar que en los distintos niveles de concreción curricular se encuentran inmersas las CCBB. Esta labor es fundamental, ya que además de revisarse si en el PEC se refleja alguna propuesta de contribución, podrá corroborarse qué tratamiento se realiza en cada una de las PD de las materias. En este sentido, autores como Moya y Luengo (2011) establecen la necesidad de interrelacionar la teoría y la práctica, debiéndose trasladar desde el equipo directivo diversas orientaciones de trabajo común para cada uno de los departamentos.

Una vez realizada la función de control, será necesario llevar a cabo la de evaluación, donde no solamente se revisará si existe un tratamiento de las mismas, sino que se deberá realizar un análisis más exhaustivo en el que se incida sobre cómo se realiza ese tratamiento y a qué factores atiende.

Finalmente la inspección se encargará del asesoramiento, labor fundamental que se tiene que realizar en los centros educativos, ya que abordamos un elemento del currículo que como hemos visto genera tantas controversias y que es de tan difícil aplicación en los centros. Esto puede observarse en la figura 4.

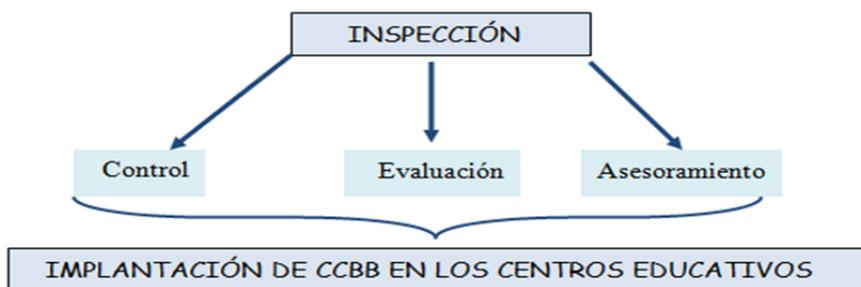


Figura 4: Labores que debe cumplir la inspección en el relación a las CCBB. Elaboración propia.

11.3.1.1.- Objetivos

Antes de la LOE y de la inclusión de las CCBB los objetivos eran el referente curricular fundamental ya que determinaban el qué enseñar, teniendo todas las materias debían contribuir a los referentes a la etapa y concretamente a los de su área.

Ya hemos visto cómo los objetivos tienen su grado de especificación: etapa (OGE), área (OGA), curso o ciclo (OGC) y didácticos (OODD)²⁶. En este sentido se hace necesario destacar el concepto de *reformulación* y *secuenciación* establecido por Del Carmen y Zabala (1991) y Arnau y Zabala (1992). Llamaremos reformulación a toda la priorización, modificación, matización o eliminación que se realice sobre un elemento curricular. Ésta será realizada en función del contexto donde en el que se enmarque. Del mismo modo, consideramos secuenciación a la ordenación de forma sucesiva de un elemento curricular ya reformulado y que busca una progresión en su aprendizaje. Por tanto, los OGE que todas las materias deben conseguir, pueden ser reformulados en base a las características del centro. Estos definirán la identidad del mismo y serán relacionados con los OGA de cada una de las materias.

²⁶ Con la LOMCE no figuran los OGA, ya que los estándares de evaluación determinan lo que el alumno debe conseguir de manera específica en cada uno de los criterios de evaluación. Además en primaria desaparece la idea del ciclo y en secundaria se crean dos; uno para los 3 primeros cursos y otro para 4º de la ESO. Además en este último se orienta al alumno para continuar los estudios de Bachillerato o incorporarse a formación profesional.

Los OGA se reflejan en el currículo y son enunciados para los seis cursos en la EPO y para los cuatro en la ESO. De este modo, en primaria deberán ser reformulados y secuenciados para cada uno de los tres ciclos²⁷ mientras que en la ESO para cada uno de los cursos. Con esto lo que se consigue es una mayor definición y ajuste de las ideas generales hasta tu propio grupo de clase²⁸.

Atendiendo ya al tercer nivel de concreción curricular que corresponde a la Programación de Aula (PA), abordaremos los OODD, en los que se establecen los fines que los alumnos deberán de conseguir al finalizar la correspondiente Unidad Didáctica (UD).

Estos objetivos estarán en consonancia con el tipo de contenidos que se planteen en el trabajo, tendrán que ser flexibles en su aplicación y, sobre todo, deberán abordar la totalidad de los ámbitos de la personalidad. Es en estos OODD donde podremos establecer la relación con las CCBB, comprobando de este modo el grado de concreción que ofrecen las mismas en el campo curricular educativo (Gascón y Paredes, 2008).

Además, en esos objetivos deberán quedar perfectamente identificadas las cinco capacidades con las que trabajamos en el alumnado ya desde la LOGSE, (Pérez-Pueyo, 2010), lo que afectará directamente a los planteamientos didácticos y metodológicos que plantee el docente.

II.3.1.2.- Contenidos

Una vez abordados los objetivos, tanto desde un prisma conceptual como metodológico, nos adentramos en los contenidos. Si los objetivos determinan el qué enseñar, los contenidos se configuran como el “a través de qué enseñar”, es decir, qué elementos vamos a utilizar para que se

²⁷ Los objetivos en la ESO serán secuenciados por curso mientras que en la EPO por ciclo, ya que no existen en esta etapa los objetivos de curso.

²⁸ Vemos como con este proceso realizamos una aproximación cada vez más específica en relación a los niveles de concreción curricular, pasando de los OGE y OGA que atienden al 2º nivel de concreción curricular (PEC y PD) a los Objetivos de curso que corresponden al 3º nivel de concreción (Programación de Aula, PA) y por último a los OODD que pertenecen al 4º nivel (alumnado).

consigan esas pretensiones planteadas en un inicio. Los contenidos constituyen la base sobre la cual plantearemos posteriormente las actividades de enseñanza-aprendizaje, alcanzando así lo expresado anteriormente en los objetivos.

Si los OGA venían determinados para toda la etapa tanto en secundaria como en primaria, con los contenidos sucede algo diferente. Estos son agrupados en distintos bloques en función de las materias a lo largo de la etapa, y en cada uno se proponen una serie de contenidos dirigidos a los ciclos. A modo de ejemplo, atendiendo al área de EF y al RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la EPO, observamos cómo figuran los siguientes bloques de contenidos en primaria:

- 1- El cuerpo: imagen y percepción
- 2- Habilidades motrices
- 3- Actividades físicas artístico-expresivas
- 4- Actividad física y salud
- 5- Juegos y actividades deportivas

Del mismo modo en la etapa de secundaria y atendiendo al RD1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO, los bloques de contenidos correspondientes al área de EF son:

- 1- Condición física y salud
- 2- Juegos y Deportes
- 3- Expresión corporal
- 4- Actividades en el medio natural

Todos estos bloques de contenidos pueden observarse en la figura 5.

Como puede observarse en la etapa de primaria existen cinco bloques de contenidos mientras que en secundaria son cuatro²⁹. Es importante seguir el proceso de reformulación realizado anteriormente con los objetivos, ya que de este modo se adaptarán y matizarán los contenidos concretos que vayamos a realizar en nuestra PA.

Respecto a la secuenciación, el tratamiento es distinto en función de la etapa en la que trabajemos debido a la estructura de ciclo que posee primaria. Por tanto, aquí secuenciaremos los contenidos para cada uno de los cursos, mientras que en secundaria no será necesario ya que los bloques de contenidos que nos otorga el currículo son de curso.

Con esta secuenciación lo que se persigue fundamentalmente es la concreción específica al trabajo concreto en el aula, siempre buscando la adaptación a un determinado contexto. Es también importante determinar una serie de criterios para realizar la secuenciación, como la influencia de la concepción constructivista del aprendizaje, las contribuciones pedagógicas y la propia práctica y experiencia del profesor.

No obstante a la hora de realizar la secuenciación deberemos valorar algunos factores como:

- ④ Posible secuenciación y estructuración en función al eje



Figura 5. Bloques de contenidos en las etapas de EPO y ESO. Elaboración propia.

1. Recreos motrices en situaciones de adaptación al entorno físico, y 2. Recreos motrices en situaciones de índole artística o de expresión.

temático.

- Tratamiento de carácter cíclico de los contenidos.
- Contextualización del centro: tipología, grupo de alumnos, expectativas de aprendizaje.
- Adecuación al desarrollo evolutivo de los alumnos: los contenidos deberán situarse a una distancia óptima entre el nivel de desarrollo actual y el desarrollo potencial.
- La relación entre los conocimientos previos y los contenidos que serán objeto de estudio.

Por tanto y si queda establecido desde el comienzo un tratamiento y una contribución a las CCBB desde la totalidad de las materias a través de sus objetivos, serán los contenidos a trabajar en cada curso los que determinen esa vinculación específica y demuestren la coherencia en todo el proceso (Escamilla, 2008). Así, Hozgan (2009) afirma que la relación existente entre las CCBB y los contenidos será fundamental para establecer la conexión necesaria que permita dotar de carácter práctico y significativo a las tareas abordadas en el aula.

Adentrándonos en el tercer nivel de concreción curricular y en lo que concierne a la UD, deberemos determinar cuáles son los tipos de contenidos con los que vamos a trabajar. En el marco curricular establecido por la LOE y la LOMCE no se distingue entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por lo que aunque no sea necesario abordar esa diferenciación en este nivel de concreción, parece lógico establecer una aclaración entre los diferentes tipos.

Los contenidos conceptuales se componen de hechos o datos y atienden a una información más descriptiva, es imprescindible considerarlos dentro de un concepto amplio y son instrumentos para ayudar al logro de los objetivos relacionados con conceptos. Estos contenidos no deben abordarse de una manera unidireccional, sino que son perfectamente transferibles a otros tipos de aprendizajes, ya que van más allá que la mera interiorización de un significado, dato o información.

Por otro lado los procedimentales pueden definirse como ese conjunto de acciones orientadas que se dirigen a la consecución de una meta. Además

requieren de la reiteración de acciones en un campo más práctico con el fin de que el alumno adquiriera la técnica, la habilidad o la estrategia que lleva implícita el objeto de aprendizaje. Es necesario que el alumno haya interiorizado la información previa para que posteriormente pueda comenzar a ejecutar tareas vinculadas con la misma.

Finalmente nos encontramos con los contenidos actitudinales, muchas veces relacionados con todas las materias y siempre vinculándose a los ámbitos de la persona. Del mismo modo estos contenidos también atenderán a las relaciones interpersonales, es decir, a cómo actúa la persona en relación a las demás, así como el desarrollo de ese comportamiento en el contexto en el que se desenvuelve. Estarán estrechamente relacionados con la temática a abordar y habrá que tener en cuenta qué actitudes se quieren promover, qué se quiere conseguir con ellos y qué deberán demostrar los alumnos para comprobar que se están trabajando.

II.3.1.3.- Criterios de evaluación

Tal y como se establece en la LOE, los criterios de evaluación (CE) determinan el tipo y grado de aprendizaje adquirido y se consideran el referente fundamental de adquisición de las CCB. [...] *“los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas”* (RD 1631/2006 y RD 1513/2006, Preámbulo, p. 678). Es por ello que deberemos prestar especial atención a este elemento curricular³⁰.

Los CE son específicos de cada área y en la etapa de primaria vienen propuestos por ciclos mientras que en la de secundaria por cursos. En ambas deberán ser reformulados y al igual que se ha hecho con los bloques

³⁰ Con la actual LOMCE, se establecen para cada uno de los criterios de evaluación una serie de estándares de aprendizaje que delimitan lo que el alumno debe ser capaz de conseguir. Estos estándares tienen una estrecha relación con los contenidos que se imparten en cada una de las UDD del curso y establecen el grado de consecución de los OODD.

de contenidos serán secuenciados en primaria para cada uno de los cursos, indicándonos así lo que alumno tendrá que conseguir al finalizar el mismo.

Deberán tenerse como principal referencia desde el comienzo de curso ya que expresan de manera explícita y precisa los mínimos exigibles. Además están en consonancia con las CCBB, por lo que el docente especificará en cada UD con que CE se relacionan los OODD y con qué aspectos concretos de las CCBB se vinculan. Este hecho sirve para mantener la coherencia establecida ya en la PD de cada una de las materias, donde se reflejará la contribución que se hace a las CCBB a través de la adaptación de los CE en cada uno de los cursos (Polo, 2010).

Bajo este planteamiento de vinculación de los CE con las CCBB donde se refleja de modo directo y bidireccional la importancia que tiene relacionar coherentemente los elementos curriculares dentro de una misma área, cabe plantearse cómo puede establecerse un mecanismo efectivo y global en el que todas las materias contribuyan a determinados aspectos de las CCBB, debiendo estar estos niveles de contribución graduados en cada uno de los cursos³¹.

Esta perspectiva de análisis y de contribución a las competencias está estrechamente relacionada con los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados por el docente, donde algunos como la realización de pruebas orales o el uso de plataformas virtuales servirán para conseguir los objetivos propuestos con una mayor autonomía y capacidad comunicativa del alumno (Raisanen & Rakkolainen, 2009).

El problema actual que provoca una confusión en la concepción “referente para la evaluación”, es debido únicamente a la interpretación errónea de lo que ya se estableció claramente en el material curricular publicado por el Ministerio a mediados de los 90 (RD 83/1996; MEC, 1996). Así tal y como establece la RAE (2002), entendemos por “referencia” a la expresión de

³¹ Es en el apartado de las propuestas planteadas por los diferentes autores donde veremos ejemplos reales y diferentes posibilidades de contribución a las CCBB.

relación significativa entre dos o más factores, pero sin ser obligatorio que uno de ellos valore directamente al otro³².

Recordemos que los CE vienen determinados específicamente para cada materia y tal y como ya estableció el MEC (1996) sirven para determinar los aprendizajes mínimos que el alumno alcanzará al finalizar el curso. Del mismo modo los CE no son por si mismos ni evaluables ni calificables, por lo que utilizaremos los OODD de cada una de las UUDD establecidas en la PA como concreción de los mismos. Los OODD determinan aquello que el discente tendrá que conseguir al finalizar la UD y para ello utilizaremos los procedimientos e instrumentos de evaluación y de calificación acordes a los contenidos desarrollados. Por tanto lo que calificamos son los propios instrumentos diseñados en la evaluación de la UD, por lo que no calificaremos ni los OODD de las UUDD ni consecuentemente los CE del curso. Sin embargo los CE en consonancia con las CCBB son los que determinarán aquello que el alumno tiene que conseguir y a los aspectos específicos a los que debe contribuir. Así y con el fin de relacionar las CCBB con los aprendizajes que deberán ser llevados a cabo en un determinado curso, los CE serán el nexo de unión entre la contribución a las mismas y los OODD. Si queremos evaluarlas, éstas deben estar integradas en las UUDD y ser acordes con el trabajo correspondiente para ese curso, necesitando para ello como referencia los CE.

Comprendiendo esta estructura establecida por el Ministerio hace ya más de 15 años y contando con las CCBB desde la implantación de la LOE, parece lógico entonces establecer a qué aspectos concretos de las mismas debemos contribuir en cada uno de los cursos, determinándose necesario una secuenciación por cursos en secundaria y por ciclos en primaria (Pérez-Pueyo, 2012).

Estas ideas de contribución hacia aspectos concretos de las competencias permite generar un mayor consenso en los centros y reducir así esfuerzos individuales, pudiendo abordarlos de una manera grupal y existiendo una mayor coherencia en el proceso (Fisher, 2012).

³² Esta idea revierte en la cuestión de si las CCBB debes ser calificables o no, y si es así que elementos curriculares deberían utilizarse para ello.

11.3.1.4.- Métodos pedagógicos

El último elemento curricular que nos queda por abordar son los métodos pedagógicos, considerados como la piedra angular de todo el proceso y como la base fundamental que determina la dirección y la orientación que adoptará el aula, incidiendo directamente en la consecución de los resultados (Watts-Taffe, 2013). La actual LOMCE sustituye este concepto por el de metodología didáctica, definida *“como conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados”* (RD 216/2014, art: 2).

La metodología se convierte en uno de los factores fundamentales para el desarrollo de la enseñanza en el aula, pudiendo las Administraciones educativas realizar diferentes recomendaciones para los centros (RD 216/2014, art 3). Así, y tal y como se establece en el texto introductorio de la LOMCE, la metodología didáctica comprenderá tanto las propias prácticas docentes como como la organización de dicho trabajo. Deberá atender a los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y a la adquisición de las competencias y objetivos de cada etapa.

De este modo, podemos encontrar en la bibliografía experiencias educativas como la de Sheridan (2011), llevada a cabo en Suecia, en la que se comprobó como en la etapa de infantil y a través de una metodología basada tanto en el aprendizaje a partir de las experiencias del niño como en la relación e interpretación de conceptos que ya había adquirido, se produjeron mejoras en el conocimiento y un mayor interés en la adaptación de tareas por los docentes que los pusieron en práctica.

Por ello y a pesar de que en la bibliografía no se especifica ningún tipo de metodología concreta como la idónea para contribuir a las CCBB, sí que se establece que el aprendizaje memorístico y la mera recepción de información no permiten abordar el aprendizaje de la manera global e interdisciplinar que demandan las CCBB.

Los planteamientos que llevemos a cabo en el aula no deberán estar basados únicamente en el plano cognitivo, ya que será mediante la

socialización del alumnado cuando encontraremos las mayores mejoras en la búsqueda de su autonomía (Forsberg & Wieland, 2012).

Por tanto, podríamos plantearnos hasta qué punto, y como única forma, la memorización de conceptos puede tener plena validez para la adquisición idónea del aprendizaje; entendida ésta como la interrelación del conocimiento en diversos campos de posible aplicación a la realidad práctica. En este sentido, Leijen et al. (2012) afirman que determinados procesos de actuación como la reflexión crítica del alumno a partir de lo que ha aprendido o el diálogo y la participación con los demás serán los que produzca una adquisición efectiva y duradera del conocimiento.

Queda patente con lo comentado hasta el momento la relevancia que tiene el tipo de metodología que utilice el docente en el aula para conseguir lograr una mayor o menor contribución hacia las CCBB. Y, por supuesto, estando relacionado todo ello con el tipo de evaluación que se lleve a cabo en cada una de las UDD trabajadas en el curso.

II.4.- OTROS ASPECTOS IMPORTANTES ASOCIADOS

Después de haber comentado la importancia que tienen los elementos curriculares en el desarrollo coherente de la práctica educativa y la vinculación que ha de tener ésta con la contribución a las CCBB, comentaremos a continuación una serie de aspectos relacionados con el ámbito legislativo y pedagógico que darán una mayor consistencia a la dimensión que adquiere el trabajo de competencias en los centros.

II.4.1.- Comunidad Educativa

A estas alturas, no cabe la menor duda de la importancia de la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por ello, uno de las

primeras cuestiones a plantear es qué elementos la forman y qué incidencia puede tener ésta en el favorecimiento hacia la contribución de las CCBB.

Esta comunidad integra a todos los sectores implicados en la educación y generalmente se aborda bajo la participación del alumnado, centro y familia, teniendo que estar estos tres agentes bajo la misma línea de actuación y utilizando los criterios semejantes en la toma de decisiones (Martínez-Otero, 2006).

A pesar de que cada agente tiene un rol determinado dentro del proceso, se deberán compartir responsabilidades comunes que estarán en consonancia con los objetivos planteados inicialmente³³. Carecería de sentido encuadrar el proceso educativo bajo responsabilidad única y exclusiva de los docentes. Este planteamiento integral se vincula estrechamente con las CCBB y con el significado inicial con el que se creó este concepto en el marco europeo, otorgando una máxima difusión al aprendizaje significativo y global que debe adquirir el alumnado al finalizar la etapa obligatoria dentro de un marco y contexto de referencia y apoyo (Gairín, 2007). Por tanto, la responsabilidad de una adecuada educación del alumnado deberá ser compartida por todos aquellos que participan de forma directa o indirecta en la educación, tomando decisiones comunes tanto antes como durante y después del proceso.

Si ya hemos establecido que las CCBB forman parte de un todo y que son un elemento curricular al que todas las materias contribuyen, tendremos que potenciar el valor que posee la comunidad educativa para lograr este fin, comprobando cómo el trabajo conjunto de todos los agentes y elementos que componen un centro revierte en unos mejores resultados educativos y una visión más amplia acerca del concepto de aprendizaje³⁴ (Panayiotis, 2012).

³³ Hay algunos grupos de trabajo como el dirigido por Ramón Flecha que integran en los centros educativos los proyectos de aprendizaje, involucrando a las familias y otros sectores de este ámbito en la consecución del aprendizaje por parte del alumno.

³⁴ Entendemos esta visión amplia como esa búsqueda del aprendizaje más allá de la propia aula, donde el alumnado pueda interrelacionar lo que ha aprendido y aplicarlo en diferentes contextos de manera autónoma.

Esta visión del aprendizaje refleja la importancia que tiene el planteamiento inicial de unas bases que asienten desde el comienzo cuáles son las líneas a seguir por todos los agentes, otorgando la importancia que tiene cada uno de ellos y designando roles de actuación en el plano que les corresponda. Este planteamiento requiere, al igual que el tratamiento de las CCBB, de una evaluación que se centre más en el proceso que en el producto, deteniéndose y analizando a lo largo del curso qué es aquello que hemos hecho mejor, peor y planteando propuestas de mejora (López-Pastor, 2012).

II.4.2.- Intra, inter y transdisciplinariedad

Es necesario abordar y saber diferenciar estos conceptos que tanta incidencia tienen tanto en el plano curricular como en el meramente didáctico y que muchas veces son abordadas de manera inconsciente en la programación docente (Coll et al. 2007).

Las CCBB requieren de un tratamiento diverso y heterogéneo en sus contenidos. Para su contribución no es necesario hacerlo de la misma manera ni mediante el tratamiento de tareas idénticas. Es aquí donde nace la interdisciplinariedad, entendida como el proceso por el cual se aborda un mismo contenido por dos o más materias distintas. El trabajo de cada una de las materias estará acorde con las exigencias curriculares del curso en el que se lleve a cabo, y fruto de ese trabajo conjunto y de los objetivos parciales que logre cada una de las áreas podrán también conseguirse fines comunes (Bosh y Domènech, 2009).

Un ejemplo de trabajo interdisciplinar fue mostrado por Pérez-Pueyo (2005) donde en 3º curso de la ESO en la materia de tecnología el profesor construía los zancos y el de EF enseñaba a los alumnos a utilizarlos, en una unidad didáctica interdisciplinar denominada “Zancos, de la invención a la altura”. Desde tecnología se vinculó a través de su bloque de contenidos número uno: “Proceso de resolución de problemas tecnológicos”, donde se pidió a al alumnado que diseñaran, planificaran y construyeran prototipos sencillos mediante el método de proyectos. Desde EF se vinculó con su bloque de contenidos “Juegos y deportes”, donde debería ejecutar

habilidades motrices como el equilibrio y la agilidad pero, sobre todo, trabajar cooperativamente para conseguir que todos adquiriesen el aprendizaje que les permitiera desarrollar un proyecto posterior conjunto. De este modo observamos cómo desde cada materia se están trabajando los propios contenidos de cada curso, aprovechándose a su vez el trabajo que se realiza en el resto de las materias del curso. La justificación de esta forma de trabajo es muy sencilla; si desde la materia de tecnología se tiene que realizar un proyecto de construcción... ¿por qué no realizar algo que pueda ser utilizado por otra materia y conexas así el aprendizaje? De este modo pueden plantearse propuestas conjuntas y con carácter común como un montaje final en las fiestas del instituto donde se haga una demostración con los zancos o un taller en el que se enseñe al resto de los alumnos del centro a utilizarlos (Pérez-Pueyo, 2010).

También existen otros ejemplos en esta línea como el trabajo interdisciplinar que se lleva a cabo entre las áreas de educación artística y EF (Sánchez y Martínez-Muñoz, 2011). Como preparación para la fiesta de final de curso en la que se hará una pequeña obra de teatro, desde EF se trabajó el contenido de la dramatización, desde la de plástica la ambientación y la creación de diverso material y disfraces y desde música la elección de canciones, la mezcla de pistas y la adaptación al ritmo en función de la escena correspondiente.

Abordado ya el contenido de interdisciplinariedad y conociendo la importancia que tiene en base al procedimiento hacia la adquisición de las CCBB, deberemos diferenciarlo de la intradisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Según establecen Pharo & Bridle (2012), ambos conceptos dependen de la metodología que impregna la planificación del curso y la programación del aula, adecuándose ésta a la división de los contenidos que se hayan establecido en el área previamente.

Así podemos definir la intradisciplinariedad como la asunción por parte de un área de los contenidos propios de su materia (Bravo et al 2013). Volviendo al ejemplo de zancos, si el profesor de EF trabaja este contenido y además lo vincula y lo relaciona al desarrollo de las acrobacias, existirá un

trabajo común de dos contenidos diferentes que comparten objetivos en su puesta en práctica, pero que son tratados y abordados por la misma área.

Por último, la transdisciplinariedad es aquel proceso en el que un área asume contenidos de otra área debido al trabajo que se está realizando (Pujol y Sanz, 2007). Si desde el área de EF se trabaja el contenido de zancos y uno de los procedimientos de evaluación que se ha establecido en la UD es la exposición oral de un trabajo final, a pesar de que sea en lengua castellana y literatura donde se trabajen los contenidos vinculados a la realización de exposiciones orales y el tratamiento del discurso, es el profesor de EF el que puede asumir estos contenidos y trabajarlos conjuntamente. Este hecho reflejaría claramente la contribución del área a la competencia lingüística.

Por tanto, observamos cómo la forma de abordar contenidos y el tratamiento que se haga de los mismos requiere de una organización del profesorado y de unas pautas metodológicas definidas en su puesta en práctica, debiendo estar en consonancia con los CE a los que contribuya en cada ciclo en Primaria y en cada curso en Secundaria. Así, y como los CE determinan el grado de contribución de las CCBB, de nuevo surge la necesidad de implantar una propuesta de contribución hacia las mismas.

El trabajo interdisciplinar y transdisciplinar de contenidos a lo largo de la etapa y la relación de los mismos con las CCBB permite cumplir los objetivos de manera más satisfactoria, consiguiendo que el alumno sea más partícipe de su propio aprendizaje (Camille, 2012). Este aspecto, combinado con la evaluación de sus iguales y con la valoración de lo trabajado tanto individualmente como en el propio grupo, asentará más el conocimiento y hará que el alumno sea más consciente de lo que ha aprendido (Plauborg, 2009).

II.4.3.- NIVELES DE CONCRECIÓN

Una vez conocido el rol que juegan los elementos curriculares en el plano educativo y la relación que tienen estos con la CCBB, cabe preguntarse en estos momentos qué posición ocupan los diferentes agentes que componen

la estructura didáctica dentro de los denominados niveles de concreción. Estos niveles de concreción están relacionados con la autonomía pedagógica que ya establecía la LOGSE en 1990 y que continuó con la LOE (2006, art. 120).

En ellos se estructura y desarrolla el proceso de adecuación desde lo más general hasta lo más específico, estableciéndose en primer lugar las características del entorno y del centro, en segundo las materias y los cursos, en tercero los grupos-clase y por último a los alumnos.

Como observamos en la figura 6 existen cuatro niveles, y lo más interesante de todo quizás radica en la asunción de este modelo por parte del centro y del profesorado, quedando éste plasmado en las diferentes programaciones de cada una de las materias y estableciendo así unos contenidos acordes a lo largo del curso que puedan ser perfectamente planteados al alumnado en función de sus características.

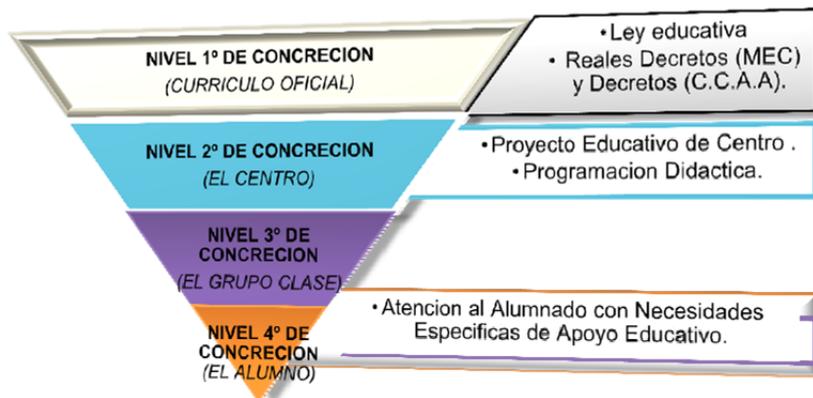


Figura 6 Modelo oficial de programación (MEC, 1996).

1^{er} NIVEL → LOE, Reales Decretos y Decretos. Su elaboración corre a cargo de la Administración, en caso de los Reales Decretos del MEC, y en caso de los Decretos las Comunidades Autónomas.

2º NIVEL → P.E.C. Debe incluir las Programaciones Didácticas. Su elaboración es competencia del Equipo Directivo, y del Claustro de Profesores. En este nivel también formaría parte la Comunidad Educativa, el Consejo Escolar,

3º NIVEL → Programación de Aula. Deberá ser elaborado por el Departamento de profesores, de cada materia.

4º NIVEL → Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Será elaborado por el profesor y el Departamento de Orientación.

De esta manera parece claro que no sirve únicamente con establecer modelos de desarrollo de las CCBB que expliquen cómo trabajarlas, sino que es necesario que especifiquen también cómo programarlas, es decir, en qué documentos del centro deben incluirse cada una de las fases de concreción de las mismas³⁵, al igual que se establece con el resto de elementos curriculares.

II.5.- ¿QUÉ SIGNIFICA EL TRABAJO DE COMPETENCIAS?

Tal y como ha quedado demostrado hasta el momento, la terminología empleada en esta temática es variada y no del todo sencilla, existiendo diferentes matices en los conceptos que varían por completo su significado en función del ámbito en el que se apliquen.

Hasta el momento hemos abordado el análisis del concepto de las CCBB centrándonos en las etapas de primaria y de secundaria, aunque si bien es cierto el término de competencia se ha utilizado en otros contextos, estableciéndose interpretaciones erróneas acerca del rol que ocupan las mismas en la educación obligatoria.

³⁵ Referidos al 2º, 3º y 4º niveles de concreción, que son los que realmente tienen repercusión a nivel de centros docentes.

Un ejemplo claro lo encontramos en la docencia universitaria, donde se establece que en las directrices generales propias correspondientes a los títulos de grado *“especificarán los efectos académicos y, en su caso, y de acuerdo con la normativa vigente, las competencias profesionales inherentes a la obtención del título, sin perjuicio de lo que, en su caso, establezca la normativa específica para el acceso al ejercicio de profesiones reguladas”* (Real Decreto 55/2005, art. 11.4).

Si analizamos esta definición vislumbramos una acepción y un planteamiento que difiere al mostrado hasta el momento, donde el alcanzar una competencia supone lograr el fin planteado, lo que viene a decir que las CCBB hacen las veces de objetivos, aspecto que nos lleva a hablar de una programación por competencias (Sierra, Méndez y Mañana, 2013).

Este tratamiento varía en gran medida sobre el concepto de CCBB en el que se basa la LOE, donde se incorpora este nuevo elemento curricular que adquiere un carácter transversal pero que no modifica la estructura de tratamiento integral planteada ya en la LOGSE (1990).

Además como ya hemos establecido, las CCBB difieren de los propios objetivos, siendo necesario buscar estrategias de contribución por todas las materias hacia los aspectos concretos que derivan de las mismas.

Así, según la LOGSE (art 4.1, p.238) *“se entiende por currículo el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”*. Sin embargo, según el RD 1631/2006 (art. 6.1, p.680) *“Se entiende por currículo de la Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos, **competencias básicas**, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa”*. La actual LOMCE habla de *“objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología didáctica y estándares de evaluación”* (RD 216/2014, art 1; p. 19349).

Otro aspecto muy interesante de destacar es el inciso que hace el RD1631/2006 sobre la necesidad de orientar los currículos de los centros

hacia el trabajo de las competencias, lo que fortalece sin duda la idea de establecer un marco de programación a nivel de centro en el que se favorezca su contribución: *“Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias”* (RD 1631/2006, art. 7.2, p. 680).

Por tanto y teniendo en cuenta estos aspectos legislativos y orientaciones curriculares, podemos afirmar que es necesario una programación DE las CCBB para poder contribuir de manera real y eficaz a las mismas.

Siguiendo con estas aclaraciones que nos permitirán comprender y analizar los datos que obtendremos más adelante tras la aplicación del cuestionario, podemos plantearnos la cuestión de si el alumnado, por el hecho de haber adquirido una competencia, podemos considerarlo competente. Partiendo de la idea de que esta cuestión puede traer controversia, quizás lo más interesante y aclaratorio sea analizarla tras mostrar una serie de ejemplos.

Si aplicamos toda la coherencia mostrada hasta el momento, parece evidente afirmar que el alumnado que supere un objetivo determinado de una materia adquirirá una serie de competencias que le aporta la superación de esos contenidos. Aunque ese hecho no implica que el alumnado ha adquirido una competencia básica.

Tal y como establece Heras (2012), lo veremos con mayor claridad al comparar el sistema universitario con el no universitario. En la universidad existen dos tipos de competencias, las genéricas o transversales (que se pueden equiparar con las Competencias Básicas del sistema no universitario) y las específicas, que son las relativas a las de cada materia o asignatura (que se podrían equiparar a los objetivos de materia en el sistema no universitario). En este sentido, un estudiante universitario puede adquirir las competencias específicas de la materia (evaluación por competencia), pero ello no implica que se alcancen o consigan las competencias transversales o genéricas.

Si analizamos las diferentes normativas que afectan a la enseñanza obligatoria vemos claros ejemplos de la importancia que tiene la

contribución a las CCBB, buscando elementos y estrategias de actuación que permitan alcanzar su contribución, lo que va más allá de conseguir los OGE o los propios objetivos de cada una de las materias.

Así, en el Preámbulo de RD 1631/2006 se establece que *“En cada materia se describe el modo en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas”* (p. 678). Como ya hemos establecido, es necesaria la implantación de propuestas para que todas las materias contribuyan.

En el Anexo I de este mismo RD, se dice que *“la incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”* (p. 771). Desde aquí se destaca la importancia que tiene este elemento curricular y se acentúa sobre la propia aplicación práctica que es necesario otorgar a los aprendizajes que derivan en la consecución de las mismas.

En ese mismo anexo, podemos ver reflejado lo siguiente: *“Con las materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas”*. Observamos con esta afirmación la progresión lógica de contribución planteada anteriormente. Es evidente que al superar las materias estaremos cumpliendo con los objetivos educativos que derivan de las mismas, y como consecuencia contribuyendo a cada una de las CCBB que se establecen en el currículo. Por ello, es importante buscar una línea coherente de trabajo entre los objetivos de las materias y las CCBB a las que contribuyen todas las materias.

Para finalizar y centrándonos en ese mismo anexo se vuelve a reiterar el proceso convergente y recíproco que existe entre materias y CCBB: *“Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias”* (p. 771). Si bien es cierto que algunas materias pueden tener una mayor vinculación o relación con determinadas CCBB, ya hemos establecido que no existe una relación unívoca entre una CCBB y un área determinada, será necesario por todas las materias establecer unos ítems de contribución comunes según el curso

o ciclo en el que nos encontremos. Solamente de este modo podremos afirmar que, como consecuencia del trabajo de varias materias, contribuiremos a las CCBB.

En esta línea algunos, autores como Arquero, González y Hasall (2012) establecen la necesidad de implantar una dinámica consensuada por los centros para fomentar el trabajo de competencias, siendo necesario para ello una coordinación de los profesores que imparten clase en un mismo nivel.

II.6.- ¿EVALUAMOS O CALIFICAMOS COMPETENCIAS?

Aplicando el hilo argumental establecido hasta el momento y con el fin de determinar un marco de actuación sólido, consensuado y fundamentado en base a las disposiciones curriculares y a las referencias de expertos en la materia, parece de una elevada importancia dar respuesta a la pregunta de si calificamos o no las CCBB.

En primer lugar se debe dejar claro cuál es la diferencia existente entre evaluación y calificación. Es necesario recordar en un primer momento que todo lo calificable es evaluable pero no todo lo evaluable es calificable. Analizando esta afirmación establecemos la idea de que cuando calificamos a un alumno es evidente que ha tenido que existir un proceso evaluativo. Sin embargo, y tal y como establecen Castejón, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2012), podemos aplicar diferentes procesos de evaluación a lo largo de un determinado periodo con el simple objetivo de extraer información, no debiendo existir obligatoriamente una calificación asociada. Por tanto, en muchas ocasiones el hecho de interpretar erróneamente el concepto global de la evaluación hace que todo se traduzca en una calificación, o en diferentes conceptos asociados a su campo semántico: nota examen, prueba, test, control... (López-Pastor y Palacios, 2012).

Esta confusión y forma de proceder también se aplica a la manera de contribuir a las CCBB, existiendo determinados matices que deberemos de tener en cuenta para establecer un proceso eficaz y coherente.

Antes de analizar su proceso de evaluación deberemos partir de la base que se nos presenta en el diferente material curricular: *“Las sesiones de evaluación son las reuniones que celebra el conjunto de profesores y profesoras de cada grupo de alumnos, coordinados por su profesor tutor y asesorado, en su caso, por el Departamento de orientación del centro, para valorar tanto el aprendizaje del alumnado en relación con el logro de las competencias básicas y de los objetivos educativos del currículo, como el desarrollo de su propia práctica docente y adoptar las medidas pertinentes para su mejora”* (ORDEN ECI/2572/2007, art. 9.2).

Esta idea abordada y enlazada con todo lo comentado hasta el momento, muestra la obligatoriedad de vincular la evaluación del alumno por todo el profesorado al logro de las CCBB, lo que deja entrever la utilización de un sistema que permita un volcado de datos común por todos los docentes en base a las competencias adquiridas por cada uno de los alumnos.

Habiendo destacado de nuevo la necesidad de un consenso grupal entre los profesores para contribuir a las CCBB y observando la importancia que se otorga desde el marco curricular y legislativo a las competencias como herramienta idónea hacia la mejora del aprendizaje del alumno, no debemos olvidar que su grado de contribución condiciona su titulación: *“Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa **no les ha impedido alcanzar las competencias básicas** y los objetivos de la etapa”* (RD 1631/2006; art. 15.2.).

En este sentido, se reitera que la evaluación la realiza el equipo docente, lo que repercute en la elaboración de un trabajo conjunto a lo largo del curso donde se incida en un desarrollo de las CCBB sobre un mismo nivel para cada una de las materias. Si no se estructura de esta manera, parece lógico pensar que podría perderse la valoración objetiva de las competencias,

pudiendo existir desajustes y disparidades totales en la evaluación de las mismas debido a la no realización común de un procedimiento inicial de contribución por parte de las materias.

Si esto no se realiza de este modo, lo que ocurrirá es que se llevará a cabo un tipo de evaluación totalmente subjetiva por parte de los docentes, pudiéndose dar el caso que sobre una misma competencia en un mismo curso, un docente de un área haya profundizado mucho más que otro. Si esto sucede se estará haciendo caso omiso a lo que se establece en la legislación actual así como a las exigencias europeas que es de donde emana este concepto. Tendremos que establecer en cada uno de los ciclos y cursos criterios homogéneos de contribución para cada una de las materias, ya que si no seguiremos trabajando cada uno a nuestro aire (Heras 2012, Pérez-Pueyo, et al., 2013b).

Además y como consecuencia de la no realización de un procedimiento de contribución común, nos enfrentamos ante situaciones reales que carecen de total congruencia. La no determinación al comienzo de curso de los ítems de cada competencia a los que las materias deben contribuir, será motivo suficiente para que en las sesiones de evaluación no exista ningún tipo de registro compartido por los docentes que permita comprobar el grado de adquisición de cada alumno a cada una de las competencias. Lo más habitual es que sean los profesores de determinadas materias los que decidan, casi en exclusividad, el grado adquisición de alguna competencia, como el de lengua castellana y literatura sobre la competencia lingüística y matemática respectivamente³⁶. Consecuentemente a esto de evaluar el grado de contribución del alumno a otras CCBB como la de aprender a aprender (CAA) o la social y ciudadana (CSC), se realizará una valoración general subjetiva, en muchos casos no consensuada y únicamente asociada a la calificación obtenida en cada una de las materias³⁷.

³⁶ Si esto sucede de esta manera estaremos incumpliendo con una de las ideas clave que se establece en el marco curricular donde se indica que no existe una relación unívoca entre una CCBB y un área de determinada.

³⁷ Hay algunas CCAA como Navarra que establecen su propio material sobre las Orientaciones para valorar las CCBB al término de la educación primaria y secundaria Obligatoria.

Todo este planteamiento tiene que hacernos reflexionar sobre la cuestión de si debemos calificar o no las competencias, lo que hace necesario tener que revisar el material y las orientaciones curriculares así como la bibliografía especializada con el fin de dar una respuesta objetiva y concisa.

En el artículo 28 de la LOE en el que se establece la evaluación y la promoción del alumnado obtenemos información muy interesante y de aplicación al contexto educativo. En primer lugar, se dice que para promocionar habrá que valorar y tener en cuenta la consecución de los objetivos, mientras que para titular se tomará como referencia los OGE y las CCBB. Será entonces el cambio o fin de etapa el momento idóneo en el que el equipo docente deba evaluar las CCBB adquiridas por el alumnado.

Siguiendo con la información que nos aporta este artículo, observamos que el principal criterio que se establece para la promoción del alumno es el número de materias suspensas, siendo como máximo dos las que pueden ser no superadas para pasar al siguiente curso. Excepcionalmente y cuando el equipo docente lo considere el alumno podrá suspender hasta tres, siempre que esta promoción favorezca su evolución académica. En base a estas prescripciones puede llamar la atención la falta de criterios o condiciones existentes en relación a la promoción o titulación de un alumno. Por otro, el Ministerio otorga gran importancia a las CCBB, pero siempre sin concretar parámetros o propuestas específicas que guíen su contribución.

En este sentido, revisando la documentación legislativa y como constatan Heras (2012) o Pérez-Pueyo (2012a, et al., 2013a), en ningún documento se establece la necesidad de calificar las CCBB, al igual que tampoco tendría sentido calificar los OGA o los OGE. Podríamos pensar que el Ministerio nunca menciona específicamente aspectos vinculados a la calificación, algo que no es cierto, ya que si revisamos la legislación correspondiente a la evaluación (Orden 1952/2007 para secundaria y Orden 1951/2007 en primaria en Castilla y León) encontramos alusiones específicas.

Del mismo modo, autores como Li y Lerner (2013) establecen que lo verdaderamente importante no es que el centro educativo determine un resultado concreto de adquisición de una competencia, sino buscar por

parte de toda la comunidad determinados recursos y herramientas prácticas, constatables y útiles que interrelacionen el aprendizaje adquirido en el aula con el de fuera de la misma.

Establecido ya el marco en el que debe basarse esta contribución, parece inevitable plantearse determinadas estrategias, maneras o procedimientos que den respuesta a la cuestión de cómo hacerlo.

Si somos coherentes con el material curricular publicado por el Ministerio hace más de dos décadas (MEC, 1992) en el que establecieron las bases y formas de proceder en relación a cómo programar, se hace evidente la necesidad de buscar una estructura lógica que permita encuadrar a las CCBB dentro de las PD. A priori, la cuestión parece muy sencilla; si los objetivos y los contenidos son reformulados y secuenciados para cada uno de los ciclos y cursos determinándose qué aspectos se tienen que trabajar y conseguir en cada año académico, cabe preguntarse por qué no hacer algo similar con las CCBB. En esta línea Pérez- Pueyo (2012) establece una clara estructura de programación de las CCBB a partir de un modelo deductivo, donde realizando una secuenciación para los ciclos en primaria y de los cursos en secundaria de cada una de las competencias a través de ítems concretos, el conjunto de las materias sabrá de un modo concreto a qué aspectos debe contribuir al finalizar el curso, interrelacionando estos fines con los propios contenidos que se desarrollen en cada una de las UD.

Si nos adentramos en el material publicado por el Ministerio, comprobamos que esta manera de proceder solamente aporta una coherencia con el planteamiento ya establecido en la *Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la educación infantil y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos y contenidos para cada uno de los ciclos*, donde se especifica la obligatoriedad por parte de los departamentos didácticos de secuenciar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El principal objetivo que tiene esta forma de proceder es plantear una serie de criterios que permitan hacer más viable y funcional la práctica docente, como posteriormente vino a confirmar el Real

Decreto 83/1996 (ROIES), aún vigente³⁸. En este mismo documento y concretamente en su artículo 68.2 se otorga la responsabilidad a los departamentos didácticos de secuenciar los objetivos para cada una de las materias.

En las posteriores Leyes educativas podemos observar cómo continúa esta forma de proceder en cuanto a la manera de programar por los centros educativos, haciendo cada vez más hincapié en la necesidad de especificar los contenidos a trabajar en cada uno de los cursos y a su vez determinar cuáles serán los criterios de evaluación que deberán ser superados. Del mismo modo, la filosofía constructivista, el aprendizaje significativo o el desarrollo de las capacidades del alumnado se siguen considerando principios que sustentan el planteamiento educativo, por lo que no parece encontrar razón alguna por la que las CCBB no tengan cabida en esta estructura de aplicación.

Además y ciñéndonos al material curricular específico de evaluación como la ORDEN ECI/2572/2007 sobre evaluación en la educación secundaria obligatoria y concretamente en su Art 13.1, observamos cómo se reitera el hecho de cada profesor tiene que elaborar un informe al finalizar cada uno de los cursos en el que se valore la consecución de los objetivos y la *adquisición de las CCBB* y como consecuencia la decisión de promocionar.

A partir de aquí podemos establecer la siguiente idea: el grado de cumplimiento de los objetivos es fácilmente determinable ya que, como hemos podido comprobar, se secuencian para cada uno de los ciclos y para cada uno de los cursos. Sin embargo y sin una clara propuesta de especificación, se hace difícil encontrar un proceso que determine de manera objetiva el grado de contribución hacia cada una de las competencias. Por tanto, parece que una de las maneras más lógicas y coherentes es su secuenciación.

En este sentido e independientemente del procedimiento de contribución que se utilice, el trabajo de las CCBB requiere de un compromiso por parte

³⁸ En este documento se establecen indicaciones respecto a la manera de programar en los centros. Lo mismo sucede con el libro de programación publicado por el Ministerio ese mismo año, en el que se abordan cuestiones tan relevantes como que los OODD tendrán la función de CE en las UD.

de todos los docentes, donde el hecho de trabajar en grupo no implica una gran cantidad de trabajo extra por parte del profesor (Vermeulen et al. 2012).

II.7.- PROPUESTAS DE TRABAJO EN ESPAÑA

Habiendo establecido hasta el momento el rol que ocupan las CCBB dentro la evolución legislativa de nuestro país, su implantación en el marco europeo y el análisis del material curricular que debe ser aplicado en el marco educativo, a continuación se analizan las principales propuestas de contribución hacia las competencias que existen en nuestro país, extrayendo de las mismas las ideas fundamentales que aportan sus autores.

II.7.1.- Arnau y Zabala (2007)

El aspecto más destacable que proponen estos autores es el desarrollo de determinados soportes de trabajo en los que se reflejan las distintas intenciones educativas de las CCBB. No plantean una propuesta concreta de trabajo en los centros, pero sugieren determinadas pautas que pueden guiar su implantación y puesta en práctica.

Establecen tres soportes: *disciplinar*, *interdisciplinar* y *metadisciplinar*, en los que se intenta recoger y dividir los componentes de trabajo necesarios para la contribución a las competencias. El soporte disciplinar hace referencia a todos los componentes y factores que influyen y revierten en cada una de las materias. El soporte interdisciplinar hace mención a la organización necesaria por parte de más de un área mientras que el metadisciplinar aborda la organización de todas las materias que pueden repercutir en actividades interrelacionadas o en proyectos de mayor escala.

Clasificados los soportes y entendiendo su significado, es necesario destacar tal y como establecen los autores la búsqueda de estrategias y soluciones dentro del marco curricular para fomentar el desarrollo de los

componentes metadisciplinarios e interdisciplinarios. Con esto se hace referencia a lo que se ha venido comentando hasta el momento; que el trabajo de las competencias no tiene que plantearse desde cada área de manera específica, sino que deberán ser los proyectos nacidos desde el centro en su conjunto los que otorguen una mayor significatividad al proceso.

Quizás ésta sea una de las propuestas que más se ajuste a los principios establecidos en el currículo, mostrando de manera general una visión global respecto al qué hacer. Sin embargo y tras su revisión observamos que el carácter práctico de esta propuesta es escaso, otorgando pocas herramientas que faciliten al docente el *cómo* poder contribuir a las competencias.

II.7.2.- Junta de castilla la mancha (2007)

También publicada en el año 2007, esta propuesta difiere de la anterior, entre otros factores, en que desde aquí se propone material concreto de trabajo para el profesor. No se utilizan los soportes como en la propuesta anterior, sino que se describe cada CCBB atendiendo a distintas dimensiones y subdimensiones de las que ya hablaron autores como Sarramona (2004).

Desde estas dimensiones se intenta delimitar a las competencias, destacando en cada una de ellas las habilidades que el alumnado debe desarrollar. Partiendo de estas habilidades implícitas en cada una de las dimensiones es más factible trasladar el trabajo a las PD y a la correspondiente evaluación.

Interrelacionando esta propuesta con algunas de otros autores que comentaremos más adelante como la de Escamilla (2008), y en base a la reducción de las CCBB en determinadas dimensiones (Sarramona, 2004), podemos observar algún ejemplo en el que se atiende a la competencia matemática:

1. Números y cálculo³⁹: “Usar e interpretar lenguaje matemático en la descripción de situaciones próximas y valorar críticamente la información obtenida”...
2. Resolución de problemas: “Planificar y utilizar estrategias para afrontar situaciones problemáticas mostrando seguridad y confianza en las capacidades propias”...
3. Medida: “Medir de una manera directa las magnitudes fundamentales, usando los aparatos adecuados y las unidades adecuadas en cada situación”...
4. Geometría: “Utilizar el conocimiento de las formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas que lo requieran”...
5. Tratamiento de la información: “Interpretar y presentar información a partir del uso de tablas, gráficos y parámetros bioestadísticos, y valorar su utilidad en la sociedad”...
6. Azar: “Reconocer situaciones y fenómenos próximos en los que interviene la probabilidad y se capaz de hacer predicciones razonables”...

Además, a partir de estas dimensiones se especifican los aspectos a trabajar en Primaria y en Secundaria. Como podemos observar, esta propuesta se centra en la concreción de aspectos de cada una de las competencias a trabajar en cada curso, lo que pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una secuenciación.

Esta propuesta sigue una línea en consonancia con lo que establece la CCAA de Castilla La Mancha, que propone la redacción de unos indicadores de criterios de evaluación de las competencias que pueden (no obliga), ser graduados en nivel de dificultad, determinando así de manera concreta el nivel adquirido por el alumnado (D 69/2007: art. 2.5.3).

Por tanto, deberemos interpretar estos indicadores como aquellos aspectos de las CCBB a los que debemos contribuir mediante las UUD que planteemos en el curso, y no como criterios mínimos competenciales a

³⁹ Solamente se muestra un ejemplo de cada una de las dimensiones.

adquirir que pueden conllevar a una calificación⁴⁰. Del mismo modo, autores como Herraiz, Martínez y Rodríguez (2012), desde la Universidad de Castilla La Mancha, aplican este enfoque de competencias en base a su aplicación a la PD. Establecen un proceso de construcción de indicadores que definen a cada una de las CCBB, y a partir de ello elaboran escalas de estimación para la evaluación de los aprendizajes.

II.7.3.- Proyecto Atlántida (2007)

Basándose en el concepto de una educación democrática, el Proyecto Atlántida promueve una propuesta de contribución a las competencias orientada al trabajo y a la participación de todos los agentes educativos.

Desde este proyecto se afirma que para que la contribución a las CCBB sea positiva en cuanto a experiencias educativas se refiere, será relevante por parte de los centros la elección de las tareas adecuadas. Estas ideas han sido analizadas y cada vez dotadas de una mayor profundidad y significatividad en los últimos años (Moya y Luengo, 2009, 2011).

Se utilizan diferentes descriptores con el principal fin de aclarar y detallar las acciones que se deben desarrollar en los centros, concretando así qué aspectos específicos se tienen que trabajar en relación a cada una de las competencias.

El principal objetivo de esta propuesta es fomentar una comprensión de lo que significa el trabajo de las competencias, estableciendo determinados descriptores de cada una de ellas con el fin de que sean discutidos y adaptados por parte de los centros. En este sentido, se busca una integración de las competencias dentro del marco curricular, que permita por un lado interrelacionar con los elementos del currículo, y por otro extrapolar a nivel práctico actividades concretas vinculadas a los contenidos trabajados, que a su vez puedan ser evaluadas con facilidad.

⁴⁰ Recordemos la incoherencia que supone establecer una calificación de las competencias, al igual que lo sería hacerlo con los OGE o con los OGA. Además tal y como se establece en la legislación, (RD 1631/2006), el criterio de promoción se establece en base al número de asignaturas superadas, debiendo haber adquirido las CCBB.

Un aspecto positivo que plantea esta propuesta es la concreción en descriptores de los diferentes aspectos de cada competencia a la que podemos contribuir. Esta idea debe reflejarse en el PEC y ser vinculada a la Evaluación de la práctica docente. De este modo, serán los descriptores elaborados los que se incluyan en cada una de las PD de las materias. Es aquí donde se echan en falta unas pautas y un procedimiento a seguir para implantar las competencias a nivel de centro. Sin embargo y tras revisar la propuesta, podemos observar que las aportaciones más interesantes y los ejemplos de contribución más concretos se ofrecen, sobre todo, a nivel metodológico, abordando determinadas estrategias de actuación en el aula que permiten el trabajo de las competencias.

A través de este tipo de trabajo y en base a experiencias desarrolladas por autores como Diseth (2007), se muestra como el nivel de aprendizaje es más elevado, contribuyendo de este modo a la calidad educativa.

II.7.4.- Propuesta de escamilla (2008)

Esta propuesta ha tenido en los últimos años una gran repercusión, siendo publicado diverso material de aplicación al aula. El principal aspecto diferenciador que presenta esta alternativa, parte de la división que hace la autora en competencias **generales, específicas y operativas**.

Cada una de ellas debe aplicarse desde un nivel de concreción y será trabajada desde un ámbito distinto. Así las competencias *generales*, que serán enumeradas en términos de objetivos, tienen un carácter transversal y suponen una referencia para las materias en todos los cursos. La idea que se plantea es que mantengan una equiparación a lo que pueden ser las genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior. En el marco curricular, sería algo similar a lo que son los OGE, debiendo ser adaptadas a las características del centro y del alumnado que tenga. Desde esta propuesta se plantea un modelo deductivo en el que las competencias generales formarán parte del PEC y serán elaboradas por el equipo directivo.

Por otro lado, las competencias *específicas* atenderán a un nivel de concreción más detallado, siendo *“enunciados que identifiquen habilidades generales que se sitúan en el dominio de referencia de varias materias”* (Escamilla, 2008, p. 176). Tomando como referencia a las generales, las competencias específicas serán secuenciadas por ciclos para primaria y en cursos para secundaria⁴¹, buscando una relación directa con los OGA. Es desde aquí donde se integrará cada una en las diferentes PD.

Para llevar a cabo este proceso de programación, la autora propone una serie de principios y de aspectos a tener en cuenta que facilitan su puesta en práctica. En primer lugar, se debe comprender qué significa el concepto de CCBB y cuál es el fin de las mismas, para posteriormente establecer acuerdos de contribución entre todas las materias. Se establece también la necesidad de determinar en las mismas los aspectos de capacidad, habilidad y destreza, concretando herramientas e instrumentos prácticos que permitan valorarlos. Esta autora recalca la idea de que el trabajo de las competencias no es un fin primordial que deba saltarse el procedimiento previo, ya que la contribución deberá realizarse de manera equilibrada, estableciendo un marco de actuación claro, sistemático y coherente.

Finalmente, las competencias operativas atienden a objetivos que deben cumplirse en plazos relativamente más cortos, estando vinculadas a situaciones de enseñanza-aprendizaje más concretas. La aplicación de las mismas atiende al tercer nivel de concreción curricular, existiendo una estrecha relación con los propios contenidos que se desarrollen en las UDD. De este modo, las competencias operativas deberán estar inmersas en los propios ODD de cada unidad, en la metodología que se utilice, así como en la propia evaluación.

Analizando la propuesta, observamos que el proceso de concreción hacia las competencias es adecuado pero, sin embargo, existen en el mismo algunos aspectos que pueden entrar en discordancia con el planteamiento constructivista imperante en la Ley actual. Este hecho se observa en la

⁴¹ Vemos la importancia y coherencia que tiene la secuenciación de las CCBB para la contribución a aspectos concretos vinculados con el currículo y con los contenidos de cada área. Quizás la propuesta más ejemplificadora de secuenciación, sea la planteada por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “actitudes” que analizaremos en el apartado 2.7.8.

operativización de las competencias, que recuerda sin duda a los objetivos operativos que se llevaban a cabo en la LGE, y que conlleva a la calificación de las CCBB.

II.7.5.- Díaz Hernando (2008)

Enlazando con la propuesta comentada anteriormente, este autor lleva a cabo un planteamiento fundamentalmente operativo, intentando concretar qué aspectos específicos debemos trabajar en los centros en relación a cada una de las CCBB.

Se propone la siguiente idea a partir del currículo:

Leer el apartado de *“contribución del área a la adquisición de las competencias básicas⁴²”* y a partir de ahí operativizar en enunciados los diferentes aprendizajes que el alumno debe conseguir:

- 1- Analizar cada uno de los criterios de evaluación correspondientes a las materias, buscando la interrelación entre lo que dicen estos y los aspectos que hemos destacado en el apartado anterior.
- 2- Leer detenidamente cada uno de los bloques de contenidos de las materias, seleccionando aquellos que tengan relación con los criterios de evaluación anteriormente analizados y abordados en las PD.
- 3- A partir de todo este proceso se llevará a cabo la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, trabajando ya los contenidos concretos en las UDD a partir del análisis de los CE de cada curso o ciclo.

Al analizar la esencia de esta propuesta comprobamos cómo se desvirtúa la manera de abordar el trabajo de las competencias según la perspectiva comentada hasta el momento. Parece entonces, que carece de sentido plantear una propuesta de implantación en un centro a partir del análisis propio de cada una de las materias. Este modelo inductivo y unilateral

⁴² Se propone desde esta propuesta que el análisis de este apartado se haga desde el Decreto correspondiente a cada CCAA, algo que carece de lógica, ya que en muchas ocasiones cada comunidad realiza su propia interpretación, lo que conlleva a una contribución totalmente dispar.

solamente provoca una desconexión con el resto de materias a la hora de buscar una manera de contribución común.

Por otro lado, somos conscientes de que en la Legislación solamente se establece mínimamente la contribución a las competencias, existiendo además materias que solamente hacen una contribución explícita a algunas competencias, por lo que podemos entender este planteamiento como demasiado reduccionista.

Además, si nos basamos únicamente en los elementos del currículo estaremos dejando de lado la necesaria reformulación y secuenciación de los mismos, que ya se establece desde la LOGSE, y se especifica posteriormente en el ROIES 83/1996. Esto provoca, por un lado, obviar los diferentes niveles de concreción y, por otro, no permitir la autonomía pedagógica atribuido a los centros educativos desde la LOE (art.120).

En esta misma línea y en relación a la importancia que tiene la adecuación de los elementos curriculares a las características del centro, no debemos olvidar el carácter transversal de las CCBB, debiéndose adaptar al contexto para su posterior incorporación a los elementos no formales e informales (Anexo I RD 1513/2006 y 1631/2006).

Atendiendo de nuevo a la coherencia curricular y en función del modo de contribución que plantea este autor, encontramos otra incoherencia. Tal y como establece la LOE en su artículo 6.1, son los objetivos educativos los que establecen el qué enseñar, no siendo posible entonces tomar como referencia de contribución de las CCBB los CE, ya que determinan el qué evaluar.

Lo que queda de manifiesto en todas las propuestas vistas hasta el momento, es la necesidad de buscar un modelo coherente de contribución a las CCBB, y que además sea específico y concreto a cada uno de los cursos y ciclos en los que vayamos a trabajar.

II.7.6.- Blázquez y Sebastiani (2009)

Esta propuesta se centra específicamente en el área de EF, proponiendo ejemplos concretos de contribución a las competencias a partir de actividades llevadas a cabo en el aula, siendo éste uno de los aspectos que marca la diferencia respecto a otras alternativas.

Al analizar las pautas que exponen los autores, se puede constatar la idea de la recopilación y utilización de planteamientos comunes a otras propuestas, que alternan tanto los planteamientos deductivos como los inductivos.

En el material publicado se hace referencia a las competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico (CCI), a la competencia de aprender a aprender (CAA) y a la de autonomía e iniciativa personal (CAI).

Se parte de un análisis general que posteriormente incide en el desglose de 3 tipos de competencias: **las ofrecidas por el RD 1513/2006, las subcompetencias y los indicadores de logro.**

Coincidiendo con la idea ya establecida con anterioridad, las CCBB que figuran en el currículo deben ser concretadas en el trabajo de las materias tanto en la etapa de primaria como en la etapa de secundaria.

En búsqueda de este proceso de concreción, y en una línea similar al trabajo que propone Escamilla (2008) con las competencias específicas, estos autores establecen las subcompetencias que están vinculadas al propio curso en el que se trabaja. Estas subcompetencias y como ya veremos en los ejemplos, se presentan como adaptaciones o generalizaciones de los propios CE del ciclo o curso.

En uno de los ejemplos que se proponen para el área de EF, observamos que se comienza por el planteamiento de una subcompetencia⁴³, en este caso “aplicar los conocimientos necesarios para resolver situaciones de

⁴³ Las subcompetencias son adaptaciones casi idénticas de los CE.

juego⁴⁴”. A partir de cada una de las subcompetencias elaboradas por cada docente en el área correspondiente, es cuando se busca la vinculación con los OGE, normalmente y en relación a esta materia será con el objetivo K: *“Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la EF y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social”* (RD 1631/2006, p. 679).

El siguiente paso que se plantea desde esta propuesta es buscar la vinculación con los OGA, en este caso con el número 3: *“realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor y a la mejora de la condición física para la salud”* (RD 1631/2006, p. 711).

Siguiendo con este grado de concreción curricular, ahora se busca la relación de la subcompetencia planteada con los CE, en este caso con el número 5: *“Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos”* (RD 1631/2006, p. 714).

Bajo este CE se agrupan diferentes indicadores de logro, que reflejan aquellos aspectos que el alumnado tiene que cumplir y ser capaz de realizar en la UD. Siguiendo con el ejemplo, algunos indicadores que se establecen son: *“Aplica los aspectos tácticos relacionados con la utilización del espacio y los desplazamientos”, “Ajusta sus acciones al contexto de juego y a sus posibilidades técnicas y de condición física”, “Ejecuta correctamente los elementos técnicos durante el desarrollo del juego” Muestra conocimiento del reglamento y los principios fundamentales del juego*⁴⁵”. Además para cada uno de estos indicadores se establece una serie de niveles, siendo 1 el mínimo y el 5 excelente⁴⁶.

⁴⁴ Observamos ya desde el principio el proceso inductivo del que parte esta propuesta.

⁴⁵ Estos indicadores de logro no son más que los criterios de calificación correspondientes que se establecen en base a los procedimientos e instrumentos de una UD.

⁴⁶ Esta alternativa no ofrece nada nuevo, ya que los niveles de adquisición de los criterios de calificación vienen reflejados en los instrumentos (rúbrica, planilla...) que utilices para cada procedimiento de evaluación.

Realizado todo este proceso de contribución se relacionan esos indicadores con las CCBB correspondientes, determinando el procedimiento o instrumento que se utiliza para calificar cada indicador (observación sistemática, cuestionarios, planillas de registro...)

La mayor problemática que plantea esta propuesta es la unidireccionalidad que presenta haciendo imposible, bajo la estructura sobre la que se constituye, buscar una relación con otras materias. Si tomamos como referencia para la contribución de las CCBB, la subcompetencia específica elaborada para un área será inviable que otras materias puedan contribuir.

Por tanto, parece que el error es de base, ya que afrontar el trabajo de contribución a las competencias desde cada una de las materias en lugar de hacerlo de manera coordinada, disminuye la variedad de alternativas de trabajo en el aula (Herts y Asumpció, 2011; Pérez-Pueyo, 2012).

II.7.7.- Polo (2010)

Siguiendo la línea de la propuesta anterior, este trabajo enmarcado y avalado por el Servicio Provincial de Educación de Zaragoza presenta un carácter claramente inductivo, en el que todo girará a partir de la PA que diseñe cada docente a lo largo del curso.

Al igual que Díaz Hernando (2008), se parte como referencia del apartado que se establece en el currículo “contribución del área a la adquisición de las competencias básicas”, basando todo el eje de actuación a la vinculación directa con las competencias que aquí se especifican.

De este modo, cada docente únicamente diseña actividades exclusivas de su área, dando también importancia al trabajo interdisciplinar y a la búsqueda de relación entre la escuela y las familias. Para ello se diseña el “cuaderno de tareas”, instrumento en el que se registran todos los avances del proceso.

- A partir de estos CE formular una serie de CE generales u operativos, siendo estos una concreción de los que se plantean en el currículo,

debiendo ser asociados a los contenidos y a una situación de enseñanza-aprendizaje concreta. *“Este proceso de acercamiento, en ningún caso debe suponer una reinterpretación del criterio de evaluación o, en última instancia, la desvirtuación de su sentido original”* (Polo, 2010, p. 1).

- Por último y a partir de estos CE, el docente tendrá que buscar la relación con los procedimientos de evaluación que vaya a utilizar, controles, exámenes, pruebas... Estos instrumentos tendrán una serie de criterios de calificación, a partir de los cuales se podrá valorar al alumnado. Algunos instrumentos que el autor pone de ejemplo son las rúbricas, argumentando que permiten medir el nivel y la calidad de una tarea o actividad y que además incide en las CCBB de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender⁴⁷.

Además de describir las fases para programar las competencias, desde esta propuesta se incide en la manera en la que se evalúa su grado de consecución.

Es necesario asociar los diferentes CE seleccionados por cada una de las materias a las diferentes CCBB, ya que si conseguimos la superación de estos, los alumnos obtendrán una evaluación positiva de las CCBB. Esta evaluación positiva está asociada a las escalas de calificación planteadas. Recordemos que cada área puede contribuir a todas las CCBB y que las CCBB se desarrollan desde las diferentes materias. [...] *“Sin embargo, la evaluación de dichas Competencias Básicas está asociada únicamente a la formulación de los criterios de evaluación. Por lo tanto, no nos debe extrañar que aun pudiendo trabajar todas las Competencias Básicas, sólo algunas puedan y deban ser evaluadas”* (Polo, 2010, p. 5).

En esta propuesta y al contrario que con otras, se especifica claramente la necesidad de asignar una nota a cada CCBB, siendo el docente correspondiente el encargado de hacerlo. *“Una vez que el docente ha evaluado todos sus temas o unidades didácticas, y tiene identificadas las*

⁴⁷ Entendemos que el mero hecho de utilizar uno u otro instrumento no hace que se contribuya a una CCBB determinada, sino que será la manera de tratar el contenido y los fines a conseguir lo que definirá su verdadera contribución.

Competencias Básicas que han sido evaluadas, es necesario llegar a poner una nota a cada una de las Competencias Básicas. [...] El docente deberá identificar dónde y qué calificación ha tenido cada Competencia Básica” (Polo, 2010, p. 6).

De este modo, será en las reuniones de los equipos de ciclo/docentes y en las juntas de evaluación donde se establezca una calificación consensuada. *“Es en estas reuniones donde cada docente deberá explicitar la nota asociada a (a) los objetivos y (b) las Competencias Básicas” (Polo, 2010, p. 7).*

Como podemos observar, la piedra angular sobre la que se basa esta propuesta es los CE. Sin embargo, a estos no se les otorga la función de evaluación que se establece en el marco curricular y se utilizan con fines directamente calificables. Consecuentemente, este hecho repercute en la realización del informe de valoración de consecución de las CCBB, analizándose variables únicamente con fines calificadores en base a criterios independientes de cada área, en lugar de hacerlo bajo premisas comunes. En este sentido, no se hace mención alguna al segundo nivel de concreción, por lo que no toma ninguna decisión a nivel del PEC, careciendo totalmente esta propuesta de carácter deductivo.

El hecho de no disponer de un referente común de contribución a las competencias provoca una gran dificultad a la hora de poder abordar de manera coordinada entre todos los docentes las materias a través de una evaluación compartida. Esta forma de operativizar el proceso únicamente permite la realización de una calificación consensuada entre las materias (generalmente en base a la media de las materias que contribuyen a una misma competencia).

Por tanto, esta propuesta se enmarca bajo un modelo meramente operativo, no guardando correspondencia con el planteamiento que deriva de la LOE. Además, conlleva la utilización de elementos curriculares no establecidos por el MEC como son los CE operativos. De este modo aspectos necesarios para contribuir a las competencias como la realización de una evaluación consensuada y más centrada en el proceso, no quedan reflejados en esta forma de proceder.

II.7.8.- Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes (2010)⁴⁸

Bajo este planteamiento y valorando todas las propuestas e ideas de los autores establecidas con anterioridad, esta alternativa de trabajo incluye docentes de todas las etapas educativas y de diferentes materias⁴⁹ (Pérez-Pueyo, 2010). Bajo un modelo totalmente deductivo y tomando criterios comunes de contribución para todas las materias, se propone un modelo práctico de actuación que se fundamenta en cuatro pilares fundamentales.

- 1- Redescubrir la intradisciplinariedad: Parte de la base de que los OODD funcionan como CE de las UDD (Pérez-Pueyo y López-Pastor (2010), lo que conllevará el tratamiento cíclico de los contenidos a través de su secuenciación y organización en espiral (MEC, 1993). De este modo permitiremos al alumnado recordar y perfeccionar el aprendizaje adquirido con anterioridad.
- 2- Fomentar la intradisciplinariedad: Entendiendo ésta como el afrontamiento de unos contenidos comunes a varias materias bajo el mismo planteamiento. Se comparten una serie de objetivos generales por parte de las áreas, pero sin embargo cada una también consigue los objetivos planteados en su UD. Desde esta propuesta se plantea que al menos se desarrolle una UD al trimestre de manera interdisciplinar, lo que refleja la necesidad del trabajo conjunto de los equipos de ciclo en Primaria y de los
- 3- Recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares: Permitirá proyectar el aprendizaje de los alumnos desde marco de actuación más amplio y general, compartiendo aspectos metadisciplinarios (Zabala y Arnau, 2007).
- 4- Hacer de los proyectos a nivel de centro una realidad y no una utopía: Integrando en los mismos tanto los aprendizajes formales como los no formales e informales (MEC, 2006). Por ello, es fundamental que en el

⁴⁸ Es muy aconsejable revisar el material vinculado estrechamente con las CCBB que ha publicado este grupo de trabajo en los últimos años. Ver Pérez-Pueyo, A. et al. (2013), *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos* y *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*.

⁴⁹ Todo ello gira a partir de la metodología del estilo actitudinal, propuesta por el Dr. Pérez-Pueyo (2005).

PEC se incluyan las características particulares que posee el centro, definiendo el contexto específico a partir del cual se generará todo el marco de actuación.

A partir de estos cuatro pilares se lleva cabo un planteamiento deductivo en el que se implanta en el PEC una propuesta de secuenciación por cursos en Secundaria y por ciclos en Primaria. La principal idea es establecer una serie de ítems por parte de cada CCBB para cada uno de los ciclos y cursos, lo cual determinará cómo se contribuye a una CCBB por ejemplo en un primer curso y en qué se diferencia si se hace en un cuarto⁵⁰. En la figura 7 podemos observar un ejemplo en relación a las competencias social y ciudadana.

3. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
1º CICLO	3.1.16. Fomentar el respeto por otras culturas, razas y lenguas, desarrollando el gusto por el contacto con otras personas.
2º CICLO	3.2.16. Reflexionar sobre la igualdad de derechos y la no discriminación por razones de sexo, raza, religión o edad.
3º CICLO	3.3.16. Conocer y valorar otras culturas y religiones respetando las diferencias respecto a la propia
3. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
1º CURSO	3.1.7. Dialogar para realizar una autoevaluación objetiva ante un esfuerzo tanto individual como grupal
2º CURSO	3.2.7. Dialogar con el fin de ponerse de acuerdo de cara a reconocer el trabajo de manera objetiva dentro del propio grupo.
3º CURSO	3.3.7. Dialogar para acordar la forma de realizar una coevaluación intergrupar valorando objetivamente el trabajo realizado por los demás.
4º CURSO	3.4.7. Ser capaz de realizar un reparto de notas justo, tanto intra e intergrupar como a uno mismo.

⁵⁰ Con esto eliminamos quizás uno de los principales problemas que se han generado en el trabajo de las CCBB, que es la especificación de contribución para cada uno de los niveles, lógicamente debiendo ser más exigentes a medida que se avanzan los cursos.

Figura 7: Ejemplo de secuenciación de competencia social y ciudadana.

Como podemos observar, la CSC está definida con el número 3, siendo éste el primer dígito de los 3 que figura en cada uno de los ítems. Posteriormente se indica el número correspondiente al ciclo o al curso, habiendo hasta 3 en primaria y hasta 4 en secundaria. Finalmente, el último número corresponde al ítem que hayamos seleccionado, en este caso el 16 en primaria y el 7 en secundaria.

De este modo, se comprueba la secuenciación y la mayor profundidad existente en cada uno de ítems, pasando en primaria del respeto a otras culturas en primer ciclo al conocimiento de las mismas y a la diferenciación de la propia en el tercero. En la etapa de secundaria sucede algo similar, especificándose en el ítem 3.1.7 el diálogo para realizar una autoevaluación objetiva, para ser ya capaz en cuarto curso de realizar un reparto de notas justo tanto intergrupal como a uno mismo.

Por tanto y a partir de la elección de los ítems de cada CCBB a los que todas las materias van a contribuir, será cada profesor, en su materia y curso, el que elaborará y pondrá en práctica las UDD con sus respectivas actividades de enseñanza y aprendizaje. De ese modo, todas las materias estarán contribuyendo a unos ítems comunes determinados por el centro, estando además graduados en función del nivel que se establece en cada curso.

Bajo estos ítems comunes, el docente de cada área planteará una serie de OODD en cada una de las UDD de su PA, que a su vez relacionará con los CE del ciclo o curso correspondiente. De este modo y como los CE determinan el tipo y grado de aprendizaje adquirido y suponen el referente fundamental de evaluación de las CCBB, estaremos otorgando una elevada coherencia a todo el proceso.

Por ello, en las evaluaciones existirán argumentos suficientes y criterios específicos y razonables para poder discutir acerca del grado de adquisición de una CCBB por parte del alumnado, ya que todos los docentes han organizado su PA en base a esos ítems comunes seleccionados al comienzo de curso.

II.7.9.- Proyecto COMBAS (2011-2014)

Este proyecto se enmarca dentro del “Programa de consolidación de las CCBB como elemento esencial del currículo”, propuesto por el Ministerio de Educación. El principal objetivo que tiene este proyecto es la integración de las CCBB y la mejora del aprendizaje de las mismas, así como su reconocimiento y evaluación⁵¹.

Partiendo de la legislación actual y de los anexos que se establecen en la misma, se trata de establecer un modelo de desarrollo de la evaluación de competencias que sirva de referencia, integrando e interrelacionando las ideas y alternativas existentes. Pretende, por tanto, dar fundamento a las orientaciones que se establecen dentro del marco europeo, entendiendo sus dificultades e insertando una estructura dentro de la propia identidad del sistema educativo español.

Uno de los principales aspectos que caracteriza esta propuesta es la flexibilidad que otorga a la hora de disponer de una visión compartida de las CCBB, incidiendo en la realización de una reflexión continuada sobre las concreciones curriculares, las actividades en el aula del día a día y las programaciones docentes.

Por otro lado, se busca el compromiso de actuación conjunta entre todos los agentes sociales, estableciendo una serie de criterios que permitan la transparencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, se busca la retroalimentación entre los procesos de actuación, los resultados obtenidos y la actuación de las administraciones públicas, permitiendo lograr un mayor grado de eficacia en las políticas destinadas a mejorar el éxito educativo.

Bajo este planteamiento y comprobando su repercusión a medio y largo plazo, podemos deducir algunos inconvenientes como la divergencia existente en la información que plantea la Administración o el trabajo

⁵¹ Este aspecto, sin duda, supone un soporte de apoyo y consenso a partir de las propuestas elaboradas hasta el momento.

conjunto de toda la comunidad educativa para llevar a cabo un proceso de evaluación global y coherente.

Aunque son multitud de propuestas las que se han llevado a cabo en todos los países que integran la comunidad europea, destacaremos las que se han implantado en los últimos años en nuestro país, argumentando sus principales objetivos, propósitos y protocolos de actuación. Estas vías de actuación reflejan la puesta en práctica de los acuerdos tomados desde Europa, comprobando la repercusión y consecuencias que tiene la implantación de propuestas prácticas en diferentes sistemas educativos.

1- Programa de Integración de Competencias Básicas en Andalucía

La primera propuesta de trabajo se llevó a cabo en la CCAA de Andalucía y se denomina **PICBA**, (Programa de Integración de Competencias Básicas en Andalucía). El proyecto se llevó a cabo en 82 colegios públicos y tiene el principal objetivo de integrar las competencias básicas en el currículo educativo a partir de módulos de formación permanente para el profesorado. Es un proyecto que se aborda de manera integral y holística, abarcando a todos los agentes educativos: inspectores, profesores, equipos directivos, familias...Se realiza un procedimiento guiado y estandarizado que permite evaluar el nivel adquirido del alumnado en relación a las competencias, integrando a las familias a lo largo curso.

Una de las causas por las cuales se creó el proyecto PICBA, es por el gran interés que despertó Andalucía ya desde la creación del Proyecto Combas, quedando por entonces una gran cantidad de centros excluidos.

La estructura del trabajo se divide en 5 módulos de carácter gradual, desde el inicial hasta el avanzado, creando ambientes y contextos que favorezcan la inclusión y el tratamiento de las competencias desde una perspectiva y enfoque práctico. Todos ellos se articulan bajo el rediseño del currículum, adaptando determinados aspectos junto con la ayuda de asesores, inspectores y orientadores de la comunidad. También se proponen determinados instrumentos y herramientas de trabajo en el aula que posteriormente son modificados y adaptados por cada uno de los centros participantes.

Tal y como establece el proyecto y al no vincularse un área en concreto al desarrollo de una CCBB, se plantean unos criterios de evaluación adaptados junto a unas líneas comunes a seguir por todas las materias durante el periodo de un curso escolar, diseñando rúbricas y portafolios de uso grupal.

Uno de los principales aspectos positivos que derivan del proyecto PICBA es la creación de la agencia de evaluación educativa en la comunidad de Andalucía. Esta agencia favorece, desarrolla y amplía actividades de evaluación, además de administrar pruebas de diagnóstico anuales para los centros de educación primaria y secundaria.

Por tanto y teniendo en cuentas las ideas comentadas anteriormente, son dos ejes fundamentales en los que se centra este proyecto llevado a cabo en Andalucía:

- *Regularización del trabajo en competencias por la Consejería de Educación:* Desde la CCAA de Andalucía se establecieron 5 guías de actuación en las que se incluyen diferentes iniciativas de buenas prácticas para trabajar las CCBB, reconociendo la importancia que tiene establecer marcos comunes de acuerdo y de trabajo.
- *Proposición de material curricular de aplicación directa al aula:* no tan relacionado solamente con el uso de libros de texto sino con el propio material creado por docentes y expertos en la temática.

Así, de este proyecto derivan algunos aspectos que requieren de una reflexión profunda y que suscitan un análisis por parte de la comunidad educativa. Algunos de ellos son: *reconocer la presencia de las CCBB en la clase, integración de las competencias en las actividades cotidianas, integrar las competencias dentro del currículo, delimitar metodologías que permitan su contribución, definir estrategias de evaluación, construir una visión compartida de las competencias en la escuela, crear unidades de trabajo comunes, crear proyectos de contribución en los centros, analizar las consecuencias que podría tener el trabajo de las competencias, utilizar el portafolio como instrumento de enseñanza...*

Tras haber desarrollado durante 2 años este proyecto y habiendo obtenido unos resultados óptimos, se plantean dentro de esta comunidad unas

futuras líneas de actuación con el fin de incrementar el trabajo de integración de las CCBB en el aula.

- **Trabajar paralelamente con la Administración:** con el fin de contextualizar el trabajo de las CCBB y adaptarlo a las características específicas que tenga cada centro: instalaciones, ubicación, tipo de alumnado, profesorado...
- **Desarrollar unidades de trabajo vinculadas al aprendizaje:** estas unidades tendrán un marco de actuación común para todas las áreas, abordando contenidos comunes en su tratamiento.
- **Establecer un organigrama de trabajo de las competencias:** estableciendo criterios e indicadores de aplicación para cada una de las fases determinadas.
- **Promover experiencias innovadoras en relación a las CCBB:** bajo una línea de investigación acción se reflexionará sobre cómo mejorar el trabajo desarrollado.
- **Establecer formación permanente para el profesorado:** A lo largo del curso y para los centros que tengan implantados proyectos de trabajo de competencias.
- **Realizar supervisiones por parte de los profesionales:** A lo largo del curso se desarrollarán diferentes revisiones y supervisiones sobre el trabajo desarrollado, realizando el asesoramiento oportuno.
- **Vinculación y relación del trabajo de las competencias con los libros de texto:** aunque no siempre el libro sea la herramienta más apropiada para el trabajo en competencias, se realizará un asesoramiento sobre el trabajo que puede derivar.
- **Desarrollar propuestas metodológicas de aplicación al aula:** este hecho se convierte en uno de los pilares fundamentales a la hora entender, valorar y llevar a cabo el trabajo de competencias.

2- Programaciones didácticas de aula integrando las CCBB

Este programa se llevó a cabo en la CCAA de Valencia, y como diferencia al PICBA andaluz, deja un poco de lado el tema más administrativo y burocrático para centrarse en aspectos meramente prácticos en el aula. El aspecto fundamental se centra en el plano motivacional del alumnado, delimitando estrategias de aprendizaje para que a través de las CCBB el

alumnado se implique en las tareas del día a día. El proyecto acoge a 500 profesores y a un total de 30 centros, habiendo un coordinador por cada uno de ellos y teniendo una duración de 3 años (2009-2012).

Se abordan estrategias metodológicas concretas acerca de cómo diseñar modelos de sesión comunes a todas las áreas, y así favorecer la inclusión de este elemento curricular. Se proponen modelos de unidades de trabajo para trabajar determinadas competencias, para posteriormente realizar reuniones grupales entre los profesores implicados por área y así tomar conclusiones y líneas de mejora.

Los resultados de este proyecto reflejan una mayor implicación del alumno en las tareas demandadas, lo que ha sido tomado como referencia por la CCAA de Valencia para desarrollar protocolos de actuación en diversas actividades formativas.

Uno de los mayores retos que se plantearon desde este proyecto fue ver la manera en la que el tratamiento de las CCBB daba respuesta a la integración del alumnado, atendiendo a aspectos tan relevantes como la multiculturalidad y el nivel relacional o cognitivo de los discentes. Los principales problemas generados se analizaron y desglosaron en diferentes tipologías con la intención fundamental de establecer protocolos comunes de actuación, siempre atendiendo a la casuística encontrada. A partir de aquí se realizaron diferentes actividades formativas bajo la premisa de dinamizar las escuelas en relación a esta temática.

Muchas de las estrategias metodológicas que se llevaron a cabo giran alrededor de los estilos cooperativos, ya que se proponen tareas en las que el alumno trabaja en grupo intercambiando roles activos con el docente, siendo así consciente de su propio aprendizaje. Además, las actividades se conexionaban, sobre todo en secundaria, con la adquisición de destrezas aplicadas al día a día, criterio fundamental del trabajo de las competencias.

Otro de los aspectos fundamentales que aporta este proyecto es la gran cantidad de instrumentos que ha elaborado en relación a las rúbricas que garantizan la evaluación de las competencias. Mientras algunas rúbricas tienen un carácter más específico y atienden a actividades concretas, otras

tratan de dar respuestas a las problemáticas generadas años anteriores sobre aspectos comunes como: ortografía, criterios en la presentación de los trabajos, uso de las nuevas tecnologías...Estas planillas no solamente eran utilizadas por el docente, sino que su uso comenzó siendo habitual entre el alumnado para realizar coevaluaciones, autoevaluaciones...y regular así su propio aprendizaje.

Al finalizar el proyecto y bajo la premisa del gran bagaje práctico que ha supuesto para la integración de este elemento curricular en el aula, algunas de las líneas que han quedado abiertas para futuras investigaciones son:

- **Integrar en el currículo oficial las demandas reales del aula:** evitando que solamente se suscriban aspectos únicamente teóricos que se alejen de las verdaderas demandas que surgen en el contexto escolar.
- **Organizar estructuras de unidades de trabajo para cada una de las áreas:** intentando establecer el carácter común que tienen determinados ámbitos de aprendizaje.
- **Determinar criterios de evaluación acordes a los indicadores establecidos en cada uno de los niveles:** garantizando una evaluación acorde a lo que se exige por todos los docentes en las etapas de infantil y de Primaria.
- **Determinar tipos de actividades y tareas comunes vinculadas al ámbito competencial:** la idea es crear actividades prioritarias y fundamentales para desarrollar por todas las áreas al menos una vez por trimestre.
- **Continuar y ampliar las redes de trabajo** del profesorado en relación al tratamiento de las competencias: buscando cada vez una mayor expansión y acogida en los contextos educativos
- **Contrastar las evaluaciones de diagnóstico** con los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación de los centros: comprobando si las pruebas realizadas por el Ministerio concuerda con las evaluaciones realizadas en los centros.
- **Involucrar a las familias y al contexto que rodea al centro educativo:** con el fin de que el tratamiento de las competencias sea verdaderamente real e integrador.

3- Competencias para la vida: escuela, familia y comunidad

- Este proyecto llevado a cabo en las islas Canarias tiene un enfoque más integral, ya que atiende a toda la comunidad educativa. A partir de las bases elaboradas por el proyecto Combas y en función de las líneas establecidas por la Consejería de Educación de la CCAA de Canarias, se llevan a cabo diferentes iniciativas para trabajar las competencias de un modo en el que todos los agentes educativos puedan ser partícipes. Esta propuesta tiene la peculiaridad de que además de la etapa de primaria y de secundaria, también fue dirigida a bachillerato, teniendo una duración de 4 años, desde el 2009 hasta el 2013.
- A lo largo de los 4 años se trabajó estrechamente con la Concejalía de Turismo, demandando actividades en los centros educativos relacionadas de manera directa con las competencias profesionales que debería tener un trabajador que se dedique a este sector. No se trata de abordar contenidos específicos del propio desempeño laboral, sino de determinadas aptitudes como la autonomía e iniciativa personal, la capacidad de gestión, organización a la hora de elaborar una tarea, competencia para trabajar en grupo, búsqueda de información para elaborar un proyecto...
- A diferencia de otros proyectos, éste no atiende únicamente a la educación formal, ya que persigue que el alumno adquiera ese tipo de destrezas que van más allá de los conocimientos de los libros de texto y que pueden perfectamente adquirirse a través de la familia o los medios de comunicación. Por lo tanto, una de las principales ideas que derivan del mismo es la estimulación del proceso pedagógico entre los docentes para preparar al alumno más allá de unos contenidos que tengan que impartirse en una asignatura concreta.
- Otro aspecto interesante y propio de este proyecto es la implicación de las familias en las tareas que se demandan al alumnado, ya que desde la Asociación de padres y madres, en consenso con el profesorado, se crean bancos de actividades de aplicación a cada uno de los cursos, debatiendo y reflexionando acerca de otras ideas interesantes que no tienen por qué vincularse al ámbito estrictamente curricular. Son dinámicas que permiten a las familias involucrarse de manera real en el aprendizaje de las competencias, sintiéndose así verdaderamente partícipes del proyecto.

- No obstante, y con el fin de establecer líneas comunes sobre aquello que era necesario demandar al alumnado al finalizar la etapa obligatoria para adquirir esas competencias que le permitan incorporarse a la vida adulta de manera activa, se realizaron reuniones iniciales entre equipos directivos, profesores, personal de Administración Educativa, responsables de Consejería de empleo y de juventud y familias acerca de:
 - **Entender el propósito fundamental de la integración de las CCBB en el currículo:** de esta manera se trabajará de manera conjunta en base a este elemento curricular, concienciándose de que no solamente los docentes son los que tienen que valorar y trabajar en relación a las competencias.
 - **Analizar cómo incluir las competencias dentro del aula:** diseñando estrategias comunes que verdaderamente determinen la manera en la que se puede abordar este elemento, y lo que es más importante, el modo en que puede ser evaluado.
 - **Definir estrategias metodológicas de actuación en el aula:** que sean adaptadas al contexto en el que se utilizan y a la formación que tienen los docentes.
 - **Analizar el grado en el que puede afectar la implantación de las CCBB:** reflexionando sobre los beneficios, inconvenientes y posibilidades de mejora.
- Tras llevar a cabo este trabajo a lo largo del proceso las valoraciones fueron muy positivas, ya que la comunidad educativa pudo verdaderamente involucrarse en el trabajo de las competencias, lo que favoreció, de primera mano, el conocimiento del día a día en el aula. Este trabajo conjunto, y como un aspecto vinculado a la contribución de las competencias, repercutió en la elaboración de actividades fuera del ámbito escolar, algo que da verdaderamente sentido a las reuniones realizadas entre todos los sectores involucrados, (ámbito educativo, curricular, de juventud y empleo...).
- Por lo tanto este proyecto pionero en España, y viendo los resultados tan positivos que ha generado, ha tenido una gran demanda en otras CCAA, extrapolarlo la idea de que sea toda la

comunidad educativa la que pueda participar en esta filosofía de aprendizaje. Por tanto y como principal reto de este proyecto, quedan por delimitar los roles específicos que tienen que desempeñar cada uno de los agentes educativos participantes, así como los instrumentos de evaluación a utilizar para valorar esa contribución a las competencias.

4- Familias y escuelas: educación conjunta basadas en competencias

- Este proyecto educativo, con una duración de 3 años (2010-2013), no se llevó a cabo de manera específica en ninguna CCAA, ya que participaron 22 escuelas repartidas por todo el territorio nacional. Aunque se abordan aspectos comunes al proyecto comentado con anterioridad, el planteamiento que se utilizó va un paso más allá, ya que pretende interconexionar ideas prácticas de trabajo entre centros repartidos por toda España. Estos centros pertenecen a la Compañía de María, organización religiosa presente en 9 comunidades diferentes. Uno de los principales objetivos que se pretende es incluir dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC) unas líneas de contribución a las competencias reales, estableciendo nexos de unión comunes en relación al cómo proceder.
- Por tanto y como proceso paralelo a los diferentes proyectos de innovación en los que se encuentra inmersa esta comunidad educativa: *nuevas tecnologías e incorporación del inglés como lengua cotidiana en el aula*, este trabajo de competencias supone, quizás, el mayor de los retos.
- Lo primero que se hizo fue integrar una serie principios e indicadores de valor en el PEC, dejando claro que el trabajo de las CCBB sería uno de los pilares que identificarían a los centros. La segunda fase del trabajo, y una de las más fundamentales, fue dar a conocer a la totalidad del profesorado y de las familias en qué consiste este proyecto, explicando los beneficios para el aprendizaje del alumno y las ventajas que tiene que el profesorado trabaje de manera coordinada.

- El tercer paso y a partir de 3 CCBB en un inicio, se determinaron indicadores de nivel para cada uno de los ciclos en Primaria y cursos en Secundaria, especificando a que aspectos se debía de contribuir. Este hecho fue el que más problemas generó al proyecto, ya que requería de la elaboración de un material completo, específico y de fácil aplicación que verdaderamente garantizara que se estaba midiendo la contribución a esa competencia.
- Una de las actividades fundamentales que se realizó en cada uno de los centros y que refleja fielmente el trabajo de campo desarrollado en el proyecto, fue el análisis de las Programaciones Didácticas (PD), buscando contenidos y actividades de trabajo concretas por curso que puedan realizarse por todas las áreas. Llevar a cabo esta revisión garantizaba que posteriormente en el aula se elaboraran planteamientos comunes de trabajo. Es de aquí de donde nace la idea de la creación de la red de trabajo entre centros.
- En un principio se elaboraron demasiadas actividades, lo que provocó un exceso de trabajo por parte del profesorado. Por tanto y mediante diferentes reuniones sobre el trabajo realizado, se redujo este número, con el fin de que la mayor parte de docentes pudiera llevarlas a cabo y establecer así valoraciones mayoritarias y grupales.
- Del mismo modo, un salto cualitativo que da este proyecto es la estrecha relación que existe entre lo que se enseña en el aula y lo que después se evalúa, teniendo así criterios específicos en la valoración final del curso. Además, se le permite al alumnado valorar su experiencia con este tipo de actividades, cumplimentando una serie de cuestionarios basados en su percepción. Este hecho se relaciona con el tipo de evaluación empleada en el proyecto, siendo tanto interna (por la propia comunidad) como externa (Proyecto Combas del Ministerio).
- Al igual que otros proyectos, es continuado en los cursos 2013-2014 y 2014-2015, planteando nuevos retos de trabajo y de mejora.

II.7.10.- FUNDACIÓN PRÍNCIPE DE GIRONA (2013)

Esta última propuesta se basa fundamentalmente en favorecer el espíritu emprendedor del alumnado, entendiendo el trabajo de competencias en el aula como un proceso eminentemente práctico y favorecedor de la toma de decisiones.

Bajo esta premisa se plantea un enfoque que se estructura bajo diferentes visiones: el mundo empresarial y la experiencia en el desarrollo de programas de iniciativa emprendedora en la escuela⁵². La principal idea es la elaboración de una propuesta educativa que integre la formación en la iniciativa emprendedora desde la escuela primaria hasta el bachillerato y la formación profesional, siendo esta aplicable a todas las Comunidades Autónomas.

El planteamiento que ofrece este proyecto se divide en dos fases bien delimitadas: En la primera se pretende seleccionar las mejores prácticas de educación emprendedora en el territorio español. En la segunda identificar los aspectos más relevantes de los distintos programas para elaborar propuestas de diseño que se puedan aplicar en las escuelas.

Esta propuesta presenta un planteamiento deductivo, otorgando una elevada importancia tanto a la comunidad educativa como a la formación del docente. Del mismo modo se otorga un papel fundamental a la autonomía del alumnado, lo que provoca la facilitación hacia el emprendimiento.

Además del planteamiento más teórico y general, desde la Fundación Príncipe de Girona se proponen una serie de rúbricas que permiten medir los aspectos que derivan de la capacidad para emprender, como son la autonomía, el liderazgo, la capacidad de innovación... En este sentido, también aportan diferentes estrategias metodológicas para la elaboración de recursos en el aula así como escalas de autoevaluación de las habilidades emprendedoras.

⁵² Estas ideas se encuentran reflejadas en el Libro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España (2011), y en posterior Fórum llevado a cabo en Junio de ese mismo año.

Siendo conscientes de la necesidad de concebir la educación como **“un todo”** que va más allá del mero aprendizaje dentro del aula y de la adaptación del modelo y del contexto educativo a las exigencias socioeconómicas de la sociedad, podemos considerar esta propuesta plenamente válida, ya que ofrece un sistema estructurado de trabajo así como diferentes instrumentos que se pueden utilizar. Sin embargo, observamos una carencia respecto al seguimiento y cumplimiento del marco curricular educativo, no mencionando ningún tipo de modelo de implantación en el aula ni procedimiento a seguir por cada una de las materias para contribuir a cada una de las CCBB.

Además, el trabajo de competencias requiere mecanismos de contribución y de vinculación con las materias, por lo que carece de sentido implantar en la escuela un modelo de trabajo que únicamente se base en la competencia de aprender a emprender.

Entendamos entonces esta propuesta como una vía más del desarrollo competencial, siendo hoy en día vital que nuestros alumnos finalicen la educación obligatoria con la capacidad de ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria (LOE 2/2006).

II.8.- REQUERIMIENTOS DEL TRABAJO DE COMPETENCIAS

Tras haber analizado cada una de las propuestas vigentes en la actualidad que plantean una manera de contribuir a las CCBB, resultar interesante reflejar los criterios de validez necesarios para determinar de manera satisfactoria el modo de proceder en cuanto el trabajo de las competencias (Heras, 2012).

- 1- Es necesario establecer desde el comienzo el uso de una terminología común, diferenciando objetivo de CCBB y de CE para determinar las herramientas necesarias hacia el trabajo “DE” las competencias. Del mismo modo, deberá quedar claro por parte del docente la diferencia

entre los términos de capacidad y de competencia. Partiendo de este conocimiento previo, evitaremos en gran medida creencias iniciales como que cada área solamente contribuye a determinadas CCBB o que serán las materias de lengua y de matemáticas las que harán una mayor contribución (Pérez-Pueyo, 2012).

- 2- Partir de un modelo de programación de competencias desde el centro que permita a cada una de las materias saber de qué manera puede contribuir a las mismas, incluyéndolo de este modo en las PD. Así y bajo un modelo de implantación deductivo el proceso de programación irá de lo más general a lo más específico, estableciéndose en el PEC las decisiones más generales para luego concretarse en las PA de cada docente. Entender el proceso de este modo permite que toda la comunidad educativa pueda trabajar en la misma línea, especificándose en cada uno de los niveles el trabajo que se tiene que desarrollar (Scott & Lee, 2013).
- 3- En conexión con la idea anterior, se hace relevante la realización de una secuenciación de cada una de las CCBB por ciclos y/o cursos, determinándose a su vez y a partir de los planteamientos epistemológicos de la actual Ley educativa, cómo debe llevarse a cabo la evaluación de estos aspectos por cada una de las materias. Realizar este tipo de trabajo permite una mayor coordinación de los docentes en la distribución de los contenidos y en la elaboración de los procedimientos de evaluación, evitando así la emisión de juicios subjetivos sin criterios definidos (Tchibozo, 2011).
- 4- Enmarcar todo el proceso bajo un enfoque de evaluación de las CCBB, determinando el grado de contribución a las mismas por cada una de las materias⁵³.
- 5- Tomar como referencia de contribución de las CCBB a los CE, determinando cada área a partir de éstos y en base a los ítems seleccionados de cada competencia, los OODD de las UDD que se lleven a cabo a lo largo del curso.
 - Utilizando estos criterios de actuación como premisas, y siendo conscientes de que el trabajo de las competencias no es algo propio de cada docente, sino una responsabilidad de los centros,

⁵³ Recordemos que revisando toda la Legislación educativa, en ningún momento se evidencia la necesidad de vincular la valoración de las CCBB a una calificación.

podremos observar con experiencias a medio/largo plazo cómo este trabajo repercute en un mayor aprendizaje del alumnado y, en consecuencia, en un aumento de la calidad educativa (Cassady, Cho & Shim, 2013). Además, estos procesos se caracterizan por tener más ventajas que inconvenientes, siendo positiva la valoración que realiza el docente.

- Por último y en relación al área de EF, cabría plantearnos si el proceso de contribución a las CCBB debería ser diferente al que realiza el resto de materias, debido entre otros factores a sus particularidades (Pacheco, 2007). Independientemente o no de la necesidad de incorporar una competencia motriz y partiendo de la coherencia establecida hasta el momento, la EF escolar debe seguir el mismo proceso de contribución que el resto de materias, lo que no quiere decir que el marco metodológico pueda ser distinto. Bajo este enfoque y tomando la interdisciplinariedad como vía fundamental de trabajo, determinadas experiencias (Hutzler & Bar-Eli, 2013) demuestran que se van utilizando nuevas propuestas y contenidos de trabajo en el aula, así como determinadas adaptaciones a los alumnos con necesidades educativas especiales y/o con diversidad funcional.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este apartado determinaremos cuál va a ser el marco de actuación del estudio, contextualizando el mismo y definiendo los objetivos de la investigación así como las correspondientes hipótesis. Del mismo modo se comentarán las fases temporales en las que hemos dividido el desarrollo, analizando la muestra utilizada y detallando el proceso de selección seguido.

Posteriormente se mostrarán las diferentes variables del estudio, agrupándolas en función de las temáticas abordadas, para posteriormente vincularlas con los instrumentos diseñados y el procedimiento de puesta en práctica que se ha utilizado.

Finalmente se presentará, por un lado, el método estadístico que sustenta el análisis de los datos extraídos, observando el diferente tratamiento y orientación descriptiva e inferencial que se dará al conjunto de los ítems diseñados en los instrumentos, y por otro la metodología cualitativa utilizada y sus respectivos instrumentos a partir de la técnica del estudio de caso.

III.1.- CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio se enmarca en la capital de Burgos, ciudad situada al Norte de España y con una población de 179.906 habitantes (un 47,98 % del total provincial) y una superficie 107,6 km².

La muestra seleccionada ha sido la totalidad de los 30 centros de la capital burgalesa que imparten docencia en la etapa de secundaria, tal y como se observa en la tabla del apartado 3.5. La distribución espacial de los mismos es muy dispar, encontrándose una gran mayoría dentro del mismo distrito y, sin embargo, otros en barrios de la periferia.

Dentro del ámbito cuantitativo, los cuestionarios diseñados y de los que hablaremos más adelante han sido cumplimentados tanto por un miembro del equipo directivo como por los jefes de departamento que imparten la materia de EF en la ESO en cada uno de los centros. En cuanto a la metodología cualitativa son varios los instrumentos de recogida de datos utilizados, a partir de la muestra que compone un centro de educación secundaria seleccionado.

III.2.- OBJETIVOS

En este apartado se especificarán cuáles son los fines que se plantean en la investigación, dividiéndose en generales y en específicos. Estos objetivos buscan la línea y el guión de coherencia que se establece en el presente estudio, y a través de ellos se plantearán las respectivas hipótesis de investigación.

Ser preciso en el planteamiento de los objetivos permite afinar más la investigación, y como consecuencia poder extraer unas conclusiones finales más significativas sobre aquello que queramos estudiar (Pérez-Cañado, 2011). Por tanto, siguiendo la línea del trabajo de las CCBB en los centros educativos establecida en el marco teórico y teniendo en cuenta el posterior análisis estadístico y cualitativo, se establecen unos objetivos que se sustentan fundamentalmente en los ítems elaborados en cada uno de los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios, entrevistas, diarios de seguimiento y grupos de discusión) que hemos utilizado.

III.2.1.- Generales

De manera general y bajo un prisma de visión amplio, la investigación pretende:

- 1- Conocer y analizar el grado de seguimiento de las CCBB por los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Burgos.
- 2- Identificar los factores que pueden influir en la implantación de una propuesta de trabajo de CCBB por parte de los centros educativos.
- 3- Identificar y evaluar la percepción que tiene el docente de EF sobre la contribución a las competencias así como los métodos y estrategias empleadas.
 - Partir de estos objetivos generales nos lleva a intentar dar respuesta a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es el grado de relación existente entre las exigencias curriculares y el trabajo que se realiza en los centros acerca de las CCBB?
 - ¿Qué valoración tiene el docente de EF sobre la contribución del área a las CCBB y que factores considera fundamentales para su concreción?
 - ¿Cuáles son los principales obstáculos encuentra el profesorado de EF para contribuir a las CCBB y de qué manera los aborda?
 - ¿Qué factores se consideran fundamentales para poder implantar en el centro una propuesta de seguimiento de las CCBB por los docentes?
 - ¿Qué recomendaciones se derivan de las cuestiones anteriores para que todas las materias puedan contribuir del mismo modo a las CCBB y que mecanismos de evaluación pueden implantarse?

III.2.2.- Específicos

De los objetivos generales se desprenden los siguientes objetivos específicos, que alcanzaremos al dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas:

- 1- Conocer el grado de relación existente entre la tipología y las características de los centros y las consideraciones de contribución a las CCBB por parte del equipo directivo.
- 2- Analizar si la realización de reuniones formativas y el tratamiento de la información acerca de las CCBB repercute en un mejor análisis de las mismas y en propuestas prácticas de desarrollo.
- 3- Identificar qué factores evaluativos y metodológicos influyen en la manera de abordar las CCBB en el aula y cómo se vinculan estos con los planteamientos y las características del centro.
- 4- Determinar si el trabajo de planificación y organización de las CCBB desde el departamento de EF guarda relación con las características y la tipología del profesorado que lo constituye.
- 5- Analizar la perspectiva que tiene el docente de EF sobre el trabajo de las CCBB en el área así como la contribución que se realiza a partir de las estrategias metodológicas empleadas.
- 6- Relacionar los procesos de implantación y evaluación de los centros educativos con las características de los mismos así como con su percepción del trabajo realizado.
- 7- Observar la interpretación que realiza el docente de EF sobre el trabajo de las CCBB y el grado de coherencia mostrado en el desarrollo de sus clases.
- 8- Identificar qué aspectos determina el alumnado como positivos en el trabajo de las CCBB y establecer las diferencias obtenidas entre cursos.

III.3.- HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de los objetivos específicos anteriormente formulados, se plasmarán las hipótesis de investigación que nacen de cada uno de ellos.

Objetivo 1: “Conocer el grado de relación existente entre la tipología y las características de los centros y las consideraciones de contribución a las CCBB por parte del equipo directivo”.

Hipótesis 1. No existe una relación significativa entre la tipología del centro y la creación de identidad del mismo, ni con la mayor implicación del profesor en el aula a partir del trabajo de las CCBB.

Hipótesis 2. Los equipos directivos pertenecientes a los centros con mayor número de alumnos en la ESO reflejan que el trabajo de competencias requiere un mayor trabajo del profesor en el aula así como un mayor aprendizaje del profesor en el proceso.

Objetivo 2: “Analizar si la realización de reuniones formativas y el tratamiento de la información acerca de las CCBB repercute en un mejor análisis de las mismas y en propuestas prácticas de desarrollo”

Hipótesis 3. Los centros que evalúan más el grado de contribución de las CCBB en las reuniones trimestrales realizan un mayor tratamiento informativo sobre las mismas, así como una mayor información a las familias sobre el trabajo realizado.

Hipótesis 4. Los equipos directivos de los centros que menos proponen la interdisciplinariedad entre las materias, también plantean un menor número de propuestas de trabajo en el aula, una menor implicación del alumno en las mismas así como una menor dotación de carácter práctico a las tareas abordadas.

Objetivo 3: “Identificar qué factores evaluativos y metodológicos influyen en la manera de abordar las CCBB en el aula y cómo se vinculan estos con los planteamientos y las características del centro”.

Hipótesis 5. Los centros que menor media de edad del profesorado tienen, valorarán más la relación e interpretación de conceptos y el uso de las nuevas tecnologías por parte del alumno y menos el mero aprendizaje memorístico.

Hipótesis 6. El número de docentes en la ESO que tenga el centro no influirá en la realización de una evaluación más centrada en el proceso que en el producto, la mayor variedad de alternativas de trabajo desarrolladas en el

aula o la posibilidad de elaborar una estructura de contribución a las CCBB basadas en ítems comunes.

Objetivo 4: “Determinar si el trabajo de planificación y organización de las CCBB desde el departamento de EF guarda relación con las características y la tipología del profesorado que lo constituye”.

Hipótesis 7. El sexo del profesorado de EF no influye en la variable creada “percepción óptima del trabajo en competencias.”

Objetivo 5: “Analizar la perspectiva que tiene el docente de EF sobre el trabajo de las CCBB en el área así en función de su experiencia y docencia impartida en el centro”.

Hipótesis 8. Los docentes de EF que tienen más años de experiencia en los centros estudiados tienen una percepción óptima más elevada hacia el trabajo de las competencias.

Hipótesis 9. Los docentes de EF con más años de experiencia tienen una menor percepción óptima sobre el trabajo en competencias.

Hipótesis 10. El curso de la ESO en el que los docentes de EF imparten docencia repercutirá directamente en la percepción óptima sobre el trabajo de las competencias

Objetivo 6: “Relacionar los procesos de implantación y evaluación de los centros educativos con las características de los mismos así como con su percepción del trabajo realizado”.

Hipótesis 11 Los años de experiencia que tenga el equipo directivo no influye en el “proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias”.

Hipótesis 12 No existe una relación entre el número de alumnado en la ESO que presenten los centros y la percepción sobre el proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias.

Hipótesis 13 A mayor número de docentes en el centro mayor proceso óptimo de implantación y evaluación de las competencias

Objetivo 7: “Observar la interpretación que realiza el docente de Educación Física sobre el trabajo de las CCBB y el grado de coherencia mostrado en el desarrollo de sus clases”.

Hipótesis 14. El docente de EF asume que trabaja las CCBB en el aula aunque de manera diferente al que los hacen el resto de las materias.

Hipótesis 15. La idea previa que refleja el docente al desarrollo de sus clases difiere bastante de los contenidos que trabaja y de la manera que tiene de abordarlos.

Hipótesis 16. La discrepancia elevada en los miembros del departamento sobre la metodología empleada y los contenidos a impartir a lo largo del curso provoca que no se determinen propuestas comunes de actuación vinculados a la evaluación de las CCBB.

Objetivo 8: “Identificar qué aspectos determina el alumnado como positivos en el trabajo de las CCBB y establecer las diferencias obtenidas entre cursos”.

Hipótesis 17. A mayor trabajo de las CCBB desarrollado por el docente mayor percepción positiva del alumnado en las clases de EF.

Hipótesis 18. Cuanto más interrelaciona el docente los contenidos propios de la EF con los de otras materias, aumenta la percepción de aprendizaje recibida por parte del alumno.

III.4.- FASES TEMPORALES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta nace a partir de diversas publicaciones realizadas a partir del año 2009 (Pérez- Pueyo y Casanova, 2010) por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes⁵⁴” al que pertenezco. Es desde la revisión de otras propuestas y a partir de la disconformidad que mostrábamos con algunas formas de abordar el tratamiento de las CCBB en la educación obligatoria, cuando se plantea una estructura de contribución desde un modelo deductivo y fundamentada en la metodología del estilo actitudinal.

Revisadas todas las propuestas vigentes en la actualidad (Heras, 2012; Pérez-Pueyo 2012; Perez-Pueyo, et al., 2013a,b) y formulado el planteamiento de secuenciación así como ejemplos contrastados de trabajo en el aula, surgió la idea de llevar a cabo una investigación que mostrara fehacientemente el trabajo de implantación real que se llevaba a cabo en los centros educativos de educación secundaria y cuál era la percepción que tenía el docente de EF sobre la contribución que se hacía a las CCBB a través de su práctica diaria, obteniendo así una serie de datos estadísticos que permitan aceptar o rechazar las hipótesis planteadas.

Por tanto, es en junio de 2012 cuando se originó el proyecto de investigación inicial, sentando las bases de aquello que se quería conseguir y determinando cual sería el procedimiento a lleva a cabo. Actualizado en octubre, fue entre este mes y diciembre cuando se seleccionaron los centros educativos en los que se iba a centrar la muestra, demandando a la dirección provincial los listados pertinentes con sus direcciones, email, teléfonos, etapas en las que imparten docencia...

⁵⁴ Este grupo de trabajo, dirigido por el Dr. Angel Pérez Pueyo, integra a varios docentes de las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria que, utilizando como metodología el estilo actitudinal, realizan un trabajo de investigación-acción en el aula. Además, han publicado una propuesta de contribución a las competencias basada en la secuenciación, reconocida por el Ministerio y la Red Europea KeyCoNet, e incluida en el Proyecto Combas.

En el mes de enero se elaboraron los dos cuestionarios básicos, uno dirigido al equipo directivo y el otro a los docentes de EF. Durante las siguientes semanas se fueron añadiendo, incluyendo, eliminando y modificando ítems en función de los objetivos planteados en la investigación, logrando así una mayor perfección de los instrumentos. Este proceso se hizo a partir de una validación de los mismos por parte de un grupo de expertos⁵⁵, estableciendo así el marco definitivo que debían adquirir en función del posterior análisis estadístico. Entre febrero y marzo se organiza el calendario para pasar los diferentes cuestionarios, tanto en los centros como a los profesores de EF, distribuyendo la realización de las llamadas a lo largo de los días, los periodos de visita, de entrega y de recogida.

Este proceso se llevó a cabo entre los meses de marzo y abril, ya que a cada centro hubo que acudir como mínimo dos veces, una para entregar el cuestionario y otra para recogerlo⁵⁶. Una vez realizado este proceso, se introdujeron todos los datos en el programa estadístico.

En los meses de abril y junio se finalizó el marco teórico comenzado en septiembre, habiendo consultado, revisado y contrastado una gran cantidad de referencias bibliográficas acerca del desarrollo de las CCB, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Una vez establecido el estado de la cuestión y estando definida la orientación de la investigación, la segunda mitad del mes de agosto y septiembre se dedicaron a la definición y establecimiento de los objetivos generales y específicos, así como las diferentes hipótesis que derivan de los mismos. Como la definición de los objetivos se encuentra estrechamente relacionada con la bibliografía consultada, así como el tipo de metodología utilizada, fue durante los meses de octubre y enero de 2014 cuando se

⁵⁵ Este grupo de trabajo, dirigido por el Dr. Angel Pérez Pueyo, integra a varios docentes de las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria que, utilizando como metodología el estilo actitudinal, realizan un trabajo de investigación-acción en el aula. Además, han publicado una propuesta de contribución a las competencias basada en la secuenciación, reconocida por el Ministerio y la Red Europea KeyCoNet, e incluida en el Proyecto Combas.

⁵⁶ La validación del contenido de los cuestionarios tal y como se explica en el apartado correspondiente a los instrumentos, se realizó de manera estructurada, siendo varios los envíos que se realizaron al grupo de expertos.

realizó el análisis de datos, explorando las valoraciones recogidas en los diferentes cuestionarios cumplimentados por la muestra.

Entre los meses de febrero y mayo se trabajó la discusión de los resultados, que se interrelacionaron y contrastaron con los estudios establecidos por los autores en el estado de la cuestión.

La redacción de las conclusiones se realizó entre junio y julio, estableciendo una para cada uno de los objetivos planteados en la investigación. Durante el periodo comprendido entre agosto y noviembre se realizó la estancia de investigación, en la que se profundizó sobre el estudio realizado en España y en la que se compararon y contrastaron datos con centros específicos del país.

Todas estas fases que atienden a la parte más cuantitativa de la investigación se complementaron con la técnica de análisis de estudio de caso que se realizó en el centro de educación secundaria en el que desempeño mi actividad profesional en el curso escolar 2013-2014.

Tabla 1. Temporalización de cada una de las fases de investigación

FASES DE INVESTIGACIÓN. ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
Publicación de diverso material en relación al ámbito de las CCBB.	2009-2013
Realización del proyecto de investigación inicial. Revisión bibliográfica.	2012. Junio- Octubre
Selección de la muestra. Solicitud de listados de centros a la Dirección Provincial de Educación.	2012.Octubre- Diciembre
Elaboración de instrumentos de recogida de datos. Planificación de proceso de distribución de cuestionarios.	Enero 2013
Distribución de los cuestionarios.	Febrero-Marzo 2013
Desarrollo y finalización del marco teórico.	Abril-Junio 2013
Establecimiento de objetivos generales y específicos.	Agosto- Septiembre 2013
Análisis de Datos.	Octubre 2013-Enero 2014
Discusión de los resultados.	Febrero-Mayo 2014

Realización de conclusiones.	Junio-Julio 2014
Estancia en Costa Rica. Contraste de datos	Julio-Octubre 2014
FASE CUALITATIVA DE ESTUDIO DE CASO	Sept. 2013- Junio 2014

III.5.- MUESTRA

La población del estudio está compuesta por todos los miembros del equipo directivos y los jefes de departamento de EF de los centros de la capital de Burgos que imparten en sus enseñanzas ESO, un total de 30. De toda la muestra un 26,7% de los centros tienen carácter público, un 70% concertado y un 3,3% (es decir solamente 1 centro) es de carácter privado.

En relación a las características de los centros, un 30% tiene más de 35 años de antigüedad mientras que apenas un 29% tiene menos de 15. En relación a los años de experiencia del equipo directivo, un 63,3% tienen menos de cinco años mientras que un 30 % tiene más de ocho. El mayor rango de edad de los docentes se mueve entre los 36 y 45 años con un 63,3 % y la mayoría de los centros tiene dos docentes de EF en el área de Secundaria.

Dentro de cada uno de los centros se pasaron dos cuestionarios, uno dirigido a un miembro del equipo directivo y otro al jefe de departamento del área de EF, obteniendo un total de 60 cuestionarios en los que se abordan una gran cantidad de aspectos que siguen la línea planteada en los objetivos y que permiten contrastar la información recabada⁵⁷.

Por tanto, en este estudio no se trata de que la muestra sea muy numerosa, sino de la cantidad de información que puede recogerse a través de la misma. Por ello será el director del centro o el jefe de estudios el que más

⁵⁷ En cinco centros también pasamos cuestionarios al resto de docentes del área de EF, lo que permite analizar las diferentes percepciones que existen entre el equipo directivo y los docentes del mismo centro.

datos pueda ofrecernos acerca del trabajo que se hace en el centro en relación a las competencias. Del mismo modo y queriendo analizar cuál es la percepción que tiene el docente de EF, el jefe de departamento que forma parte de las CCP y es el responsable del cumplimiento de la PD mostrará su forma de entender la contribución que realiza el área a las CCBB y como se traduce ésta a la práctica del día a día. Por ello no ha existido una selección de centros en base a criterios determinados como pudieran ser geográficos o poblacionales, ya que se ha seleccionado la muestra total existente en Burgos capital respecto a centros que imparta ESO.

En la tabla 2 pueden observarse los centros en los que se ha obtenido la muestra de la investigación, así como las características que presentan los mismos en función a determinadas variables como: la tipología, su antigüedad, las etapas educativas que imparte, los años de experiencia del equipo directivo, el número de alumnos, el número de docentes, la media del años del profesorado y el nº de docentes de EF.

Tabla 2: Centros utilizados como muestra en la investigación.

Centro	Tipología	Antigüedad ⁵⁸	Etapas ⁵⁹	Años exper ⁶⁰	Nº alumnos	Nº docentes	Años profe. ⁶¹	Nº docentes EF
Virgen de la Rosa	Concertado	+ de 35	EI ⁶² , EP ⁶³ , ESO	+ de 8	De 100	de 15	36-45	1
Niño Jesús	Concertado	de 10	EI, EP, ESO	3-5	201-300	15-30	36-45	2
Campolara	Concertado	16-25	EP, ESO	3-5	201-300	31-45	36-45	2
Sagrada Familia	Concertado	+ de 35	EI, EP, ESO	3-5	201-300	15-30	36-45	2
Aurelio Gómez Escolar	Concertado	10-15	EI, EP, ESO	De 3	De 100	de 15	36-45	1
Jesús Reparador	Concertado	26-35	EI, EP, ESO	6-8	100-200	15-30	36-45	2
Sagrado Corazón	Concertado	10-15	EI, EP, ESO	3-5	100-200	de 15	36-45	1
Liceo Castilla	Concertado	de 10	EI, EP, ESO	+ de 8	301-400	31-45	46-55	3
La Salle	Concertado	de 10	EI, EP, ESO	De 3	201-300	15-30	36-45	2
Jesús María	Concertado	26-35	EI, EP, ESO	3-5	100-200	15-30	46-55	4
V. Nuestra Señora	Concertado	16-25	EI, EP, ESO	3-5	100-200	15-30	36-45	2
N. Sra. de la Merced	Concertado	26-35	EI, EP, ESO, PCPI ⁶⁴ , CGM ⁶⁵ , CGS ⁶⁶	3-5	201-300	31-45	46-55	2
Concepcionistas	Concertado	+ de 35	EI, EP, ESO	+ de 8	201-300	15-30	36-45	+ de 4
N Señora de Lourdes	Concertado	10-15	EI, EP, ESO	+ de 8	de 100	de 15	36-45	1
Blanca de Castilla	Concertado	+ de 35	EI, EP, ESO, BACH	3-5	301-400	31-45	36-45	2
María Mediadora	Concertado	16-25	EI, EP, ESO	3-5	201-300	15-30	46-55	1
María Madre	Concertado	+ de 35	EI, EP, ESO, PCPI, CGM, CGS	3-5	-de 100	- de 15	36-45	1
S. Pedro y S. Felices	Concertado	De 10	EI, EP, ESO, BACH	3-5	301-400	15-30	36-45	1
San José Artesano	Concertado	+ de 35	EI, EP, ESO, BACH, PCPI, BACH, CGM, CGS	3-5	201-300	+ de 60	46-55	3
S. Corazón de Jesús	Concertado	16-25	EI, EP, ESO	+ de 8	de 100	de 15	46-55	1
S. San José	Privado	+ de 35	ESO	3-5	de 100	de 15	46-55	1
Círculo Católico	Concertado	16-25	EI, EP, ESO, CGM, CGS	+ de 8	201-300	31-45	36-45	1
Diego Porcelos	Público	+ de 35	ESO, BACH, CGM, CGS, BN ⁶⁷	+ de 8	+ de 400	+ de 60	46-55	3

⁵⁸ Antigüedad en años que tiene el centro.

⁵⁹ Etapas educativas que imparte el centro

⁶⁰ Años de experiencia del equipo directivo

⁶¹ Media de años del profesorado

⁶² Educación Infantil

⁶³ Educación Primaria

⁶⁴ Programas de Cualificación Profesional Inicial

⁶⁵ Ciclo formativo de grado medio

⁶⁶ Ciclo formativo de grado superior

López de Mendoza	Público	26-35	ESO, BACH, BN, BD ⁶⁸	+ de 8	+ de 400	+ de 60	46-55	3
Camino de Santiago	Público	10-15	ESO, BACH, PCPI, BN	3-5	100-200	15-30	46-55	1
F. Rodr. de la Fuente	Público	+ de 35	ESO, BACH	+ de 8	+ de 400	+ de 60	36-45	4
Comuneros	Público	26-35	ESO, BACH	3-5	+ de 400	+ de 60	36-45	4
Diego De Siloe	Público	16-25	ESO, BACH, CGM, CGS, PCPI	De 3	301-400	46-60	46-55	4
Diego M. Aguilera	Público	10-15	ESO, BACH	3-5	201-300	31-45	46-55	2
Pintor Luis Sáez	Público	16-25	ESO, BACH	+ de 8	+ de 400	+ de 60	46-55	3

En relación a la fase cualitativa de la investigación, se utilizó una muestra concreta del centro en el que se llevó a cabo el estudio de caso. El centro tiene un alumnado total de 803, y una plantilla de 78 docentes. La muestra del profesorado fue la específica de EF, donde se realizó una entrevista en profundidad a 4 docentes y se observó a 4 grupos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, (28, 27, 25 y 23 alumnos respectivamente) a lo largo de todo el curso.

III.6.- VARIABLES DEL ESTUDIO

Una vez definidos los objetivos de la investigación y las diferentes hipótesis que derivan de los mismos, contemplaremos en este apartado las variables del estudio, identificando aquello que queremos medir así como los factores que influyen en su análisis.

III.6.1.- VARIABLES DEPENDIENTES

Agruparemos una serie de variables que nos determinan aquellos factores que queremos investigar en nuestro estudio.

⁶⁷ Bachillerato nocturno

⁶⁸ Bachillerato adultos

- **Grado de contribución a las CCBB por parte del equipo directivo:** registra la forma de trabajo y los parámetros utilizados para la valoración del desarrollo de las competencias.
- **Análisis de las propuestas prácticas de desarrollo:** valora el grado de relación existente entre la información aportada por el centro y el tipo de trabajo que se realiza para contribuir a las competencias.
- **Factores metodológicos implícitos en el trabajo de las competencias:** analiza que tipo de propuestas se plantean a nivel del centro y cómo influyen estas según las características del centro.
- **Planificación y organización de la evaluación de las CCBB:** registra el tipo de planteamiento que realiza el profesorado de EF en función de sus características.
- **Análisis de la perspectiva del docente de EF sobre el trabajo de las CCBB:** recoge la valoración del profesor de esta área sobre a partir de las estrategias metodológicas planteadas.

III.6.2.- VARIABLES INDEPENDIENTES

Partiendo de los factores que nos determinan el qué estudiar, plantearemos ahora qué aspectos influyen en aquello que queremos medir, identificando los mismos y observando la causalidad que ofrecen en relación a las variables dependientes.

- **Tipología del centro:** se divide en tres: públicos, concertados y privados.
- **Años de experiencia del equipo directivo:** Analizar en qué medida los años de experiencia que tenga el equipo directivo determina la forma de elaborar una propuesta de trabajo de competencias por parte del centro.
- **Sexo del profesorado:** Se comprobará si el ser hombre o mujer varía la forma de trabajar y de concebir las CCBB por el docente de EF.

- **Años de experiencia docente de EF:** Como influye la edad del docente de EF a la hora del trabajo de las CCBB.
- **Número de docentes en la ESO:** se analizará si el número de docentes influye el tipo de trabajo conjunto que se realice.
- **Alumnado de ESO en el centro:** determina cuantos alumnos pertenecientes a la etapa de la ESO tiene cada uno de los centros.
- **Media de edad del profesorado:** se analizará si el número de años que tenga un docente influye en su percepción y en el trabajo de las CCBB.
- **Implicación del profesorado en el aula:** se vincula con el tipo de trabajo que realiza el docente para contribuir a las CCBB.
- **Aprendizaje del profesor en el proceso:** relacionado con la evaluación formativa del docente y con su capacidad para inmiscuirse dentro de las propuestas planteadas.
- **Información a las familias:** registra el grado y tipo de información que se realiza a las familias en relación al trabajo de CCBB
- **Interdisciplinariedad entre áreas:** se refiere al grado de colaboración y análisis del nivel en el que se comparte un mismo proyecto por diferentes materias.
- **Grado de implicación del alumno en las propuestas:** Nivel en el que el alumno participa en el aula. Estrechamente relacionado con la metodología llevada cabo por el docente.
- **Nivel de practicidad de las tareas abordadas:** grado en el que se traducen en el aula las distintas prescripciones y orientaciones sobre el trabajo de las CCBB definido por el centro.
- **Uso de las nuevas tecnologías:** se registra el grado en el que el docente utiliza las TIC para el desarrollo y el desempeño de sus clases en relación al grado de contribución de las CCBB.

- **Tipo de aprendizaje:** se estudia el grado de influencia que tiene el aprendizaje memorístico en la forma de concebir por el docente el trabajo de competencias.
- **Elaboración de ítems comunes:** grado de acuerdo en el centro para que las materias contribuyan a unos mismos ítems de cada competencia.

III.7.- INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Se estructuran los instrumentos de recogida de datos en función de los dos tipos de metodología empleados en la investigación: cuantitativa y cualitativa.

III.7.1.- Cuantitativos

Se utilizan dos tipos de cuestionarios, ambos validados por un grupo de expertos. El primero de ellos fue dirigido al equipo directivo y fundamentalmente evaluaba el grado de propuestas, implantación y seguimiento de CCBB que tenía el centro (Anexo 1). 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 la misma (Anexo 2). La validez de contenidos de ambos cuestionarios se fundamentó en el procedimiento del juicio de expertos. En primer lugar y una vez elaborados los ítems que integrarían cada uno de los cuestionarios, se procedió a escoger cinco expertos en el ámbito de las CCBB y la didáctica de la EF.

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 expertos devolvieron los formularios completados se

modificaron los ítems de los cuestionarios de acuerdo a las sugerencias realizadas. El proceso de feedback y retroalimentación con los expertos conllevó más de diez envíos y reenvíos.

Por otro lado y para confirmar la utilidad de los instrumentos, se buscaron criterios de calidad atendiendo a la validez de criterio. Para ello se realizó un análisis correlacional. Por tanto, una vez redactados los ítems de cada una de las dimensiones, se comprobó si discriminaban adecuadamente, efectuando un análisis de la correlación del ítem-total con todos los demás (Morales et al., 2003). Se obtuvieron correlaciones en todos los ítems, oscilando entre .327 y .654. El intervalo de confianza de todos los ítems obtenido fue del 95% de las correlaciones.

Del mismo modo, se realizó el análisis de fiabilidad del primer cuestionario a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de .949 en los 79 ítems analizados, lo que nos indica que existe una coherencia interna muy elevada entre la covariación de cada una de las variables, ya que valores superiores a .71 se consideran aceptables. Analizando cada uno de los ítems, observamos cómo aún eliminando alguno de ellos la fiabilidad no bajaría de .892.

En relación al segundo cuestionario y en base a los 59 ítems analizados, el coeficiente de Cronbach es algo más bajo que el primero pero aun así se mantiene en un nivel bastante aceptable .882. Si revisamos cada uno de los ítems, observamos que si elimináramos del cuestionario el ítem “es posible que desde un área se contribuya a todas las CCBB” la fiabilidad bajaría hasta el .765, lo que otorga una alta importancia a este ítem.

Habiendo realizado el análisis factorial de cada uno de los cuestionarios, en el primero obtenemos cinco dimensiones, mientras que en el segundo cuatro. Estas dimensiones y en base a factores como los comentarios en el juicio de expertos, el número de ítems de cada cuestionario y el tipo de la información contenida en los mismos, adquieren la siguiente nomenclatura:

Cuestionario dirigido a equipos directivos: 1- Datos identificativos y relación con las CCBB, 2- Grafo de importancia de las CCBB, 3- Procedimientos de

actuación sobre las CCBB, 4- Metodología en el tratamiento de las CCBB, 5- Estrategias de coordinación en los centros.

Cuestionario dirigido a los docentes de EF: 1- Aspectos identificativos del profesorado de EF, 2- Aspectos identificativos del profesorado de EF, 3- Aspectos metodológicos sobre las CCBB, 4- Planteamientos y estrategias para su contribución.

El primer cuestionario comienza con una serie de ítems identificativos del centro agrupados en variables categóricas⁶⁹, las cuales servirán en su mayoría como variables independientes a la hora de estudiar la implantación de modelos de CCBB por parte del centro. Algunas de ellas son la tipología del centro, el número de docentes, el número de alumnos o la media de años del profesorado.

Posteriormente se plantean una serie de ítems relacionados con la información que maneja el centro sobre el trabajo de las CCBB y la evaluación que hace de las mismas. A continuación se reflejar el grado de importancia que otorga el equipo directivo a aspectos como dar información a las familias o plantear un proyecto general para el desarrollo de todas las materias. Otras variables sobre las que se agrupan determinados aspectos que se abordan en el cuestionario son los procedimientos de actuación implantados en el centro, la relación con las comisiones de coordinación pedagógica (CCP), el uso de determinadas metodologías en el aula, los instrumentos de evaluación utilizados, el tipo de aprendizaje más vinculado con el trabajo de las competencias y las diferentes estructuras de aplicación para poder implantar un proyecto que contribución hacia las CCBB.

El segundo cuestionario dirigido al docente de EF, y al igual que el primero, comienza con una recogida de datos relacionados con el sexo, la edad, los años de experiencia, los años en el centro que lleva el docente o los cursos

⁶⁹ Todas las variables de los 2 cuestionarios se presentan de forma categórica, dividiéndose principalmente en No/nada, Poco, Bastante, Mucho, No Sabe. Las únicas variables existentes de escala son las que se han creado: "Proceso óptimo de implantación y evaluación de las competencias" en relación al equipo directivo y "Percepción óptima del trabajo en competencias" en relación al cuestionario del profesorado de EF.

a los que imparte docencia en la ESO. Todos los ítems a los que cada profesor contesta posteriormente se agrupan en una serie de variables: trabajo que se realiza desde el departamento, nivel de potencialidad que ofrece el trabajo de las competencias, aspectos metodológicos y de evaluación asociados a la práctica del día a día, trabajo desarrollo desde el departamento y percepción existente de las posibilidades que ofrece el área.

Finalmente, cada uno de los cuestionarios finaliza con una serie de preguntas que permiten a los encuestados valorar el grado de satisfacción respecto al trabajo llevado a cabo sobre la evaluación de las CCBB, así como la dificultad existente para encontrar una propuesta constante y eficaz de contribución a las mismas.

III.7.2.- Cualitativos

Tres fueron los instrumentos que se emplearon para la obtención de datos, todos ellos enmarcados bajo el desarrollo de la técnica del estudio de caso que se llevó a cabo en el curso escolar 2013-2014.

El primer instrumento que se utilizó fue una entrevista inicial abierta realizada a cada uno de los 3 profesores de EF y 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. Cinco fueron las cuestiones generales que se plantearon a cada uno de los docentes sobre la concepción práctica de este elemento curricular, a partir de las cuales derivaron otras adyacentes. 1- *¿Cómo crees que contribuyes a las CCBB en el aula? ¿Podrías poner varios ejemplos concretos?* 2- *¿Consideras que el área de la EF tiene una labor fundamental para este fin? ¿Diferente a otras materias? ¿Por qué?* 3- *¿La metodología es un aspecto relevante y decisivo para su contribución? ¿Podrías poner un ejemplo?* 4- *¿Es importante la relación con docentes de otras materias? ¿Lo haces?* 5- *¿Crees que a través de su implantación en el aula el alumnado se implica más hacia el aprendizaje? ¿Mejora su relación interpersonal?*

El segundo instrumento que se utilizó fue un diario de observación. Éste se llevó a cabo a lo largo de todo el curso escolar, analizándose dos clases por mes de cada uno de los cuatro cursos de la etapa (18 clases por curso). La observación se realizó la segunda semana de cada mes, siguiendo esta estructura: martes 1º ESO, miércoles 2º ESO, jueves 3º ESO y viernes 4º ESO. Los días que por motivos de cualquier índole (fiestas, excursiones...) no pudiera realizarse la observación, ésta se adelantaba o posponía una semana.

En este diario se analizaron las clases propias y de las de los compañeros, registrando siete variables a partir de los diferentes agentes que interceden e influyen en el aula. Es un instrumento de seguimiento muy sencillo en el que diariamente se recogió: *1- Objetivos de la sesión, 2- Actividades, 3- Explicación de la sesión al alumno por parte del docente, 4- Grado de coherencia de los contenidos abordados, 5- Relación de trabajo interdisciplinar, 6- Vinculación con otro tipo de aprendizajes, 7- Reflexión/evaluación.* El investigador tenía el rol de observador no participante e iba anotando en el diario cada uno de los sucesos que acontecían en el aula. Para los alumnos no suponía ningún agente extraño, ya que era conocido por todos ellos al ser profesor del centro. Este hecho permitía que los discentes actuaran conforme a criterios de normalidad.

Finalmente y como cierre del curso escolar y en función de todo el proceso de seguimiento llevado a cabo, se realizó un grupo de discusión con el alumnado para cada uno de los cuatro cursos con los que trabajamos, 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO. Este se realizó en una sesión final para cada una de las clases y se plantearon las siguientes preguntas: *1 ¿Es la EF diferente al resto de materias? ¿Por qué? 2- ¿La EF influye en que fuera del aula realicéis más actividad física? ¿Por qué? 3- ¿Consideráis importante trabajar otros aspectos además de lo motriz (actividades orales, tareas de indagación, razonamiento)? ¿Por qué? 4- ¿Qué he aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más aprendo?*

Como observamos, la utilización de estos instrumentos atiende a 3 claras partes del proceso: inicial, intermedia y final. Todos los datos obtenidos han sido registrados y analizados por el programa de computación Weft-QDA.

Además, y con el fin de dar respuesta a las dimensiones de análisis del proceso, se realizó de manera paralela al análisis de los datos de la parte cuantitativa.

III.7.2.1.- Codificación de instrumentos cualitativos

Una vez establecidos los tres instrumentos de recogida de datos para el estudio de caso, es fundamental reflejar su codificación, tanto para el análisis del discurso como para una mejor estructuración en la presentación de los resultados. Para ello, se presenta un ejemplo de codificación de cada uno de los instrumentos: **EPEF1º**: *Entrevista profesor educación física 1º curso*⁷⁰, **DP1º**: *Diario del profesor 1º curso*, **GD1º**: *Grupo de discusión 1º curso*.

III.8.- PROCEDIMIENTOS

Es necesario reflejar el protocolo de actuación elaborado antes, durante y después del momento de presentar los cuestionarios a los miembros del equipo directivo y a los docentes de EF, tanto en la fase de estudio cuantitativo como en la intervención llevada a cabo en el estudio de caso.

En un primer momento, se valoró la posibilidad de pasar los cuestionarios vía online, con el principal fin de agilizar más el proceso y poder abordar la muestra más factiblemente. No obstante y contemplando la posibilidad del escaso margen de respuesta que podíamos obtener, se decidió acudir personalmente a cada uno de los centros tanto para entregar los cuestionarios como para recogerlos.

Tras haber solicitado a la dirección provincial los listados de todos los centros de Burgos con sus respectivas direcciones de contacto, se realizó

⁷⁰ El último número refleja el curso al que el profesor impartía clase y de la que se realizó el seguimiento, en este caso, 1º.

una planilla a partir de la cual se estructuraron los días de llamadas, la entrega de cuestionarios y la recogida de los mismos.

Primero se realizó una llamada al centro para intentar contactar con algún miembro del equipo directivo. Normalmente era la conserjería desde donde cogían la llamada y allí se informaba si el director/a o el/la jefe/a de estudios estaba disponible, en caso de que no lo estuviera, se llamaba en otro momento⁷¹. Una vez se hablaba con ellos y tras una presentación, se les explicaba cuáles eran los objetivos del estudio, el tiempo que les iba llevar cumplimentar el cuestionario y lo importante que era su labor para la investigación. Esta información previa permitía que el profesorado conociera el fin principal que tenía la investigación. De este modo el día que se acudía al centro y se les entregaba la carta de presentación del cuestionario el proceso de cumplimentación era mucho más rápido.

Otro de los aspectos que tuvo que valorarse a la hora de dar agilidad al proceso y rigor a los datos extraídos fue decidir cuándo recoger el cuestionario, ya que si pretendíamos hacerlo el mismo día de entrega se corría el riesgo de que no tuvieran tiempo para cumplimentarlo y/o que lo hicieran demasiado rápido sin prestar atención a cada uno de los ítems. Por ello se decidió separar el proceso en cada uno de los centros, es decir, un día se acudía y se entregaba el cuestionario al equipo directivo y al jefe de departamento de EF y se concretaba con ellos otro día para su recogida, asegurándonos así que tuvieran el tiempo suficiente para cumplimentarlo.

Se consideraba fundamental en el proceso establecer una buena comunicación inicial con los implicados en el cumplimiento del cuestionario, haciéndoles conscientes de la importancia de responder a las cuestiones con sinceridad y garantizándoles en todo momento el anonimato. Normalmente era con los docentes de EF con los que más tiempo se pasaba explicándoles la intencionalidad de la investigación, ya que al ser compañeros de gremio y al vincular la contribución a las CCBB con su propia práctica, mostraban un alto interés hacia el ámbito de estudio.

⁷¹ Consideramos fundamental poder hablar desde el primer momento con un miembro del equipo directivo para exponer en primera persona las ideas fundamentales de la investigación así como el tipo de preguntas que tenían que responder tanto ellos como los docentes de EF.

Una vez se habían pasado todos los cuestionarios y un día antes de acudir a recogerlos en la fecha acordada, se hacía una llamada al centro correspondiente con el fin de asegurarnos de que los cuestionarios estaban ya cumplimentados y listos para recoger.

A la hora de pasar a recogerlos y tras agradecerles su colaboración, varios miembros del equipo directivo y docentes de EF nos solicitaron conocimiento de los resultados del estudio una vez este hubiera finalizado. Todas las acciones realizadas a lo largo del proceso pueden observarse en la tabla 3.

Tabla 3: resumen del protocolo de actuación utilizado.

RESUMEN DE PROTOCOLO DE ACTUACIÓN	
1	OBTENCIÓN DE LAS DIRECCIONES DE CONTACTO DE CADA UNO DE LOS CENTROS.
2	DECISIÓN DE ACUDIR PERSONALMENTE A CADA UNO DE LOS CENTROS.
3	ESTRUCTURACIÓN DE DÍAS DE LLAMADA Y ENTREGA DE CUESTIONARIOS.
4	LLAMADA Y TOMA DE CONTACTO CON MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO.
5	EXPLICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.
6	VISITA AL CENTRO, ENTREGA DE CUESTIONARIO Y ACUERDO DE FECHA PARA RECOGERLO.
7	LLAMADA PREVIA A LA RECOLECCIÓN DE CUESTIONARIOS.
8	RECÓGIDA DE CUESTIONARIOS, AGRADECIMIENTOS Y DESPEDIDA

Paralelamente al proceso de recogida de cuestionarios se fue estructurando la investigación cualitativa llevada a cabo en un centro de ESO de la propia ciudad en la que desempeño mi actividad profesional. Se comenzó entrevistando a los docentes del área de EF para posteriormente analizar las clases impartidas y registrar datos a partir del diario del profesor. Llevar a cabo este proceso de manera paralela al análisis cuantitativo de la muestra de los 30 centros permitió ir contrastando datos y profundizando en aspectos prioritarios en función de las respuestas encontradas.

III.9.- MÉTODO EMPLEADO: JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO MIXTO

El tipo de metodología utilizada en esta investigación es mixta. Por un lado, se ha realizado un estudio cuantitativo de la percepción de los equipos directivos y los docentes de EF en la capital de Burgos. Por otro lado, el análisis interno del trabajo realizado por los docentes de esta área en un centro educativo a lo largo de un curso escolar en relación a las CCBB y la respuesta de los alumnos en el centro estudiado.

La triangulación es uno de los métodos de investigación que más auge están teniendo en la actualidad (Chilisa, 2012). En el campo de las ciencias sociales y de la educación supone una herramienta idónea para argumentar el proceso de validación y evaluar la veracidad de los resultados de investigación obtenidos. Tienen la ventaja de permitir una comprensión más profunda de los resultados de investigación obtenidos, aclarando resultados dispares que se hayan podido obtener mediante el diálogo y contraste de otras fuentes (Harris, Holmes, & Mertens, 2009).

En este caso, el hecho de que se utilicen las mismas categorías de análisis, tanto en la fase cuantitativa como en la cualitativa, e instrumentos de recogida de datos en los que se incluye información relativa a las mismas dimensiones, facilita ese contraste y triangulación de resultados. Sin embargo, han sido muchas las cuestiones que surgen en torno al planteamiento que sustenta el procedimiento para elaborar un metodología mixta de garantías (Shavelson, & Towne, 2002). Se relaciona este tercer método con el paradigma positivista, que rompe esa incompatibilidad que paralizó la integración conjunta de las metodologías años atrás. No obstante, no se deben entender los métodos mixtos como el tipo de metodología de investigación que otorga la totalidad de respuestas a las incógnitas planteadas en una investigación, ya que debe estructurarse de manera rigurosa, veraz y adaptada al contexto en el que se realiza (Miller & Fredericks, 2006). Por lo tanto, será necesario ponderar en qué grado se va utilizar un tipo de procedimiento u otro y sobre todo cómo pueden integrarse los diferentes tipo de análisis. Así, la interpretación de

los resultados debe aunar el grado y nivel de respuestas de la muestra utilizada en el estudio junto con la manera en la que ésta ha procedido (Hesse-Biber, 2010).

La riqueza del uso de la metodología mixta en este estudio radica en que a través de la estadística empleada se dará respuesta a la percepción del profesorado, mientras que el tratamiento cualitativo justificará el *porqué* de esas respuestas a través del conocimiento real de su forma de trabajo en el día a día.

En este caso, la metodología mixta favorece el enfoque multidisciplinar de la investigación, ya que permite atender a otro tipo de variables que atienden al plano didáctico, metodológico y evaluativo del profesorado de EF en su día a día. Además, en el plano cualitativo y a través de la observación participante en las clases de EF, se pudieron analizar otros aspectos como el trabajo de la comunidad educativa o la interrelación entre otros docentes, lo que otorga una mayor riqueza a la investigación.

Además, como establece Denzin & Lincoln (2007), la utilización de metodologías mixtas favorecen una mayor globalidad en la obtención de los resultados, ya que saber el porqué de las respuestas deriva en nuevos planteamientos que complementan la investigación. Estrechamente vinculado a este hecho, se encuentra la posibilidad de comprender los fenómenos más complejos. En este caso, saber la manera en la que el docente trabaja las CCBB no es una tarea simple, por ello es necesario conocer, además de su valoración sobre las mismas la manera en la que programa sus clases, la metodología que utiliza y los contenidos que imparte. Asimismo, conocer cuál es la percepción que tienen los docentes de EF y los equipos directivos sobre las competencias en la capital de Burgos favorece el contraste de resultados entre los dos tipos de análisis.

Una de las mayores características que Jones, Torres y Arminio (2006) atribuyen a la utilización de métodos mixtos es la profundidad en el conocimiento del fenómeno a la que el investigador puede llegar. Se establece en este sentido la necesidad de delimitar los parámetros de

actuación sobre la información extraída ya que, si no ésta, puede sobrepasar el eje de estudio.

En relación a las ideas expuestas y basándonos en otros estudios como los de Torres (2006), la metodología mixta utilizada en este estudio favorece la inclusión del concepto de la comunidad educativa en el campo de actuación. Así, completar el análisis de las respuestas en los cuestionarios con la realidad del día a día de los docentes ha permitido observar la manera en la que participan las familias en los centros, la periodicidad y tipología de las reuniones que se llevan a cabo, o el tipo de actividades complementarias y extraescolares que se desarrollan...

El contraste de los datos es uno de los factores clave que se han de tener en cuenta para canalizar el tipo de resultados que se obtengan (Stewart, Makwarimba, Barnfather, 2008). En este sentido, hemos observado cómo en algunos casos las respuestas de algunos docentes no se correspondía con la manera de actuar en el día a día. Este tipo de información, en muchos casos contradictoria, puede dar mayor riqueza al estudio al favorecer la prolongación y el seguimiento de un factor de análisis (Bahl & Milne, 2007).

La delimitación y uso de unos instrumentos de recogida de datos, contrastados y aplicados con rigor y veracidad, resulta imprescindible para poder realizar una buena triangulación. Además, es necesario delimitar la estructura del método mixto, especificando qué parte es la cuantitativa y cual la cualitativa y el orden secuencial que se establece (Bryman 2006). Estos criterios se cumplen fehacientemente en esta investigación, utilizando en una primera parte una metodología cuantitativa mediante el análisis de respuestas de cuestionarios y una segunda en la que se realiza el estudio de caso único.

III.9.1.- ESTADÍSTICO

El programa informático utilizado para el tratamiento estadístico ha sido el paquete estadístico SPSS 19.0 para Windows.

El análisis realizado ha sido el siguiente:

Estadística descriptiva: principalmente utilizaremos la frecuencia y el número de casos, agrupando las variables categóricas estudiadas en porcentajes, gráficos de distribución, separación por caracteres...con el fin de poder controlar y analizar en su conjunto las respuestas dadas por el equipo directivo y los docentes de EF.

Estadística inferencial:

- **Tablas de contingencia y Chi cuadrado:** función destinada principalmente a la comprobación de la existencia de relación entre dos variables categóricas. Estas se llevarán a cabo en los tres primeros objetivos enmarcados dentro del cuestionario del equipo directivo y buscarán por ejemplo la relación entre la tipología del centro y el grado de implicación del profesorado en el aula.
- **Pruebas T para muestras independientes:** para ello utilizaremos una variable categórica o cualitativa y otra de escala o cuantitativa. La idea de esta prueba es obtener una comparación de dos medias de muestras independientes.
- **ANOVA:** Utilizaremos esta función para comparar medias de dos o más grupos independientes. Para ello utilizaremos una variable dependiente compuesta por datos de escala o cuantitativos y otra independiente constituida por datos categóricos o cualitativos.

III.9.2.- CUALITATIVO

La técnica utilizada en esta metodología es el estudio de caso, realizando un análisis procesual, sistemático y profundo de la realidad y del asunto que se produce en un lugar concreto. En este caso, el estudio se llevó a cabo en un centro de ESO en el que el investigador trabaja como docente de EF, conociendo su organización, instalaciones, compañeros...y en el que se estudia tanto la percepción que tienen los docentes de EF sobre el trabajo que realizan de las CCBB cómo el tipo de actividades que desarrollan en el

aula. Por otro lado, se analizó la conducta y respuesta de los alumnos en diferentes cursos.

Por tanto, el estudio utiliza un enfoque que atiende a dos agentes fundamentales, el docente de EF y el alumnado, analizando la percepción y respuesta que tienen estos en el proceso de aprendizaje. Atendemos entonces a un estudio particularista y descriptivo, ya que se centra en un IES en concreto en el que se relatan con detalle las vivencias y aspectos implícitos en la práctica diaria del docente de la EF. Del mismo modo también es heurístico, ya que establece procedimientos prácticos de actuación para dar respuesta a interrogantes concretos. Finalmente es inductivo, por lo que no se basa en verdades absolutas, ya que extrae conclusiones a partir de la observación diaria de multitud de aspectos.

Es un estudio de caso único en el que se justifica y se indaga la investigación del desarrollo de las CCBB a partir de una muestra general anteriormente estudiada. La elección de este centro se debe a varias razones: a) trabajo de la Competencia Lingüística interdepartamental a partir del Plan Lingüístico de Centro (PLC), b) trabajo del investigador como docente de EF en 2º curso, c) accesibilidad al centro, instalaciones y contacto con el departamento de EF.

En este sentido, es imprescindible destacar la necesidad de justificar la manera de proceder en relación a la aplicación de la metodología cualitativa. Algunos autores como Soler y Enrique (2012) establecen que uno de los principales errores que se suele cometer, sobre todo en investigadores noveles, es la falta de rigor científico al proponer estudios de estas características.

El estudio de caso, por sí mismo, es una técnica cualitativa que puede aportar una gran cantidad de información a los paradigmas más interpretativos de la investigación. Además, si este tipo de procedimientos prácticos son complementados con otras técnicas más estadísticas o fundamentadas en datos numéricos, la rigurosidad y científicidad será mayor (Nebot-Cegarra, Campillo y Pérez, 2003). Para ello, es fundamental una buena estructuración en el procedimiento de la investigación,

complementando bien las fases de acción y no condicionando los datos obtenidos en una u otra técnica (Rodney, Hummerdmal & Dekker, 2011).

Teniendo en cuenta estas aportaciones, hemos considerado pertinente en este apartado justificar la inclusión de la parte cualitativa dentro de la investigación, articulándose de este modo la metodología mixta de la que consta el estudio. Para ello, se han integrado dentro de unos mismos objetivos diferentes tipos de técnicas de extracción de datos, con el fin de profundizar en aquellos aspectos vinculados con la práctica del día a día del docente de EF.

Así, se comenzó a elaborar y distribuir el cuestionario tanto a los equipos directivos como a los jefes de departamento de EF, correspondiendo con la población total de la ciudad de Burgos. Paralelamente a la extracción de datos y al análisis de los resultados, se diseñó el estudio de caso único en el centro seleccionado, registrando el investigador toda la información en cada uno de los instrumentos a la vez que desarrollaba el rol de docente en el centro.

Este tipo de metodología mixta, si se estructura de manera adecuada y presenta una coherencia en el diseño de instrumentos en relación a los objetivos del estudio, permite una mayor interpretabilidad de los datos, profundizando en aquellos aspectos en los que a través de un cuestionario únicamente sería imposible realizar (Ruíz-Olabuénaga, 2012).

Continuando con el tratamiento de la metodología mixta, uno de los factores más importantes es la elección del agente de intervención directa en la investigación sobre el que se realizará el estudio cualitativo. Este tendrá que ser representativo de la muestra total y deberá estar justificado en función del conocimiento que pueda aportar al campo científico (Bakker, Voordt, Vink & Boon Ene, 2012).

Del mismo modo, es tan importante la propia elección del contexto en el que se desarrolla la investigación como el diseño de instrumentos en la metodología mixta. Éstos deberán estar acordes y buscar una linealidad en su categorización y registro (Expósito, Olmedo y Fernández-Cano, 2014).

Así, en esta investigación y tras realizar un análisis descriptivo para cada uno de los dos cuestionarios cumplimentados por la muestra, se plantean una serie de técnicas estadísticas de las que se extraen datos de cada uno de los ítems. En el análisis cualitativo y como complemento a lo desarrollado en el cuantitativo, se establecen diferentes variables sobre las que se expondrán los diversos ámbitos analizados. Esto se realiza posteriormente al diseño de los instrumentos: *entrevistas con docentes, diario de clases y grupos de discusión*. Dentro de cada uno de ellos se recoge información estrechamente relacionada con la que se utilizó en los cuestionarios, permitiendo de este modo la comparación y la complementariedad (Harsh & Martín, 2013).

En este sentido y tal y como establece Martínez (2006), es fundamental el rigor a la hora de analizar los datos, de tal modo que éstos sean fiables y objetivos. Si en la metodología cuantitativa no hay apenas debate en este aspecto, es en la cualitativa donde se comenten más errores, intentado dar respuesta a hipótesis demasiado generales (Koro-Ljungberg, Mazzei & Ceglowski, 2013).

Por ello, en este estudio los datos que se presentan en la fase cualitativa han sido obtenidos por la saturación de las categorías, distribuyendo cada una de las aportaciones en las variables elaboradas. Esto ha sido posible debido a la transcripción minuciosa y detallada de toda la información recabada, gracias a la herramienta de análisis de textos WEFT QDA. Además, con esta manera de proceder, únicamente pretende darse respuesta a las situaciones analizadas en el contexto específico del estudio de caso bajo ese contexto concreto.

No obstante, la idoneidad en el uso de la metodología mixta radica en la realización de una buena triangulación de los datos obtenidos, contrastando ésta y vinculándola a cada una de las hipótesis planteadas en la investigación (Pereira, 2011). Este aspecto tiene una trascendencia directa en la presente investigación, ya que los objetivos abarcan al análisis tanto cuantitativo como cualitativo, elaborándose la discusión y las conclusiones bajo una perspectiva general, abordada bajo la metodología mixta. La triangulación, por lo tanto, atiende a la comparación, análisis y

saturación de cada uno de los datos obtenidos y que dan respuesta a las hipótesis planteadas.

Otro de los aspectos fundamentales que puede generar más controversias, en relación al uso de la metodología cualitativa, es la manera en la que se presentan los datos, debiendo mostrar los que sean más representativos del objeto de estudio (Drake, 2010).

Por ello, Piñuel (2002) considera que uno de los principales errores que suele cometerse es seleccionar únicamente aquellos extractos de textos que convengan al investigador, huyendo de la generalización del factor que se está analizando. Por ello, en el análisis de datos obtenidos en la fase cualitativa de este estudio se han elaborado categorías y subcategorías comunes a cada instrumento de recogida de datos utilizado. Además, se han contabilizado los extractos de texto obtenidos en cada subcategoría, lo que ha permitido establecer un mayor control de la información y así obtener una saturación de los resultados.

Por lo tanto y partiendo de estas ideas, en este estudio y tras el diseño de los instrumentos en los que se aborda información directamente relacionada tanto con la de los cuestionarios como con de las hipótesis de investigación, se transcribe la totalidad de información de una manera estructurada. A partir de ahí y analizando toda su extensión y complejidad, se delimitan las variables de interpretación de los datos, en las que se presenta la información obtenida por saturación y reiteración de cada una de las categorías creadas en el programa informático.

En este sentido, la realización del estudio de caso supone una mayor profundización en la investigación, extrayendo los componentes más relacionados con el tipo de actuaciones a medio y largo plazo de la muestra en el día a día (Hans-Ake, 2013). Se trata de extraer, de manera ordenada, todo aquello que se ha percibido a lo largo de la temporalización. Por tanto, y tal como establece Merlinsky (2006), es necesario hacer un compendio entre la información a recoger y la estructuración de la misma de manera adecuada.

Por ello, en este caso, se recabó la mayor cantidad de información posible, sobre todo, en el diario del profesor para cada uno de los grupos. Es importante destacar también, que a pesar de que cada uno de los instrumentos estaba diseñado y delimitado para obtener un tipo de información, se aprovechó cada situación del día a día para registrar todo aquello que se encontraba vinculado con la temática de investigación. De este modo, se va reconstruyendo el propio proceso, ya que nunca se pueden predecir todas las variables (Hammersley, 2007).

En este campo de trabajo, rígido en estructura pero flexible en cuanto a recogida de datos, se ha trabajado sobre todo en la fidelidad de la información obtenida, depurando los datos de cada una de las variables y evitando el solapamiento de cada una de las categorías. Para ello, las categorías se han definido en función de las dimensiones utilizadas en los cuestionarios cumplimentados en la parte cuantitativa, así como a partir de las preguntas elaboradas en las entrevistas, diarios del profesor y grupos de discusión.

III.10.- ASPECTOS ÉTICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo con la linealidad y coherencia reflejada hasta el momento, y con el fin de contribuir a la rigurosidad y calidad de la investigación, se hace imprescindible cumplir una serie de criterios éticos. Autores como Wang (2013) comentan que es necesario que la investigación se adapte a los principios de adecuación y de respeto al contexto en el que lleva a cabo. Todas estas cuestiones, referidas a la ética profesional, tienen tras de sí una serie de actuaciones y decisiones que el investigador tendrá que tomar en su día a día. Por lo tanto, la motivación y satisfacción hacia lo que se estudia tendrá que estar asociado a los agentes que nos ofrecen esa información (Ritchie & Rigano, 2010).

En este sentido, Guba & Lincoln (2002), determinan que en función del paradigma que se utilice en la investigación, se tendrán que tomar ineludiblemente unas u otras decisiones a lo largo del proceso. Así, en esta investigación y debido a la relación directa que se ha tenido con personas (miembros del equipo directivo, profesores de EF, alumnos...) hemos considerado fundamental basarnos en una serie de criterios ético metodológicos que definen la manera en la que se ha procedido en todo el marco de actuación referente a la recogida de datos.

- **Confidencialidad:** Ha sido garantizada a lo largo de toda la investigación, no exponiendo a los participantes a situaciones no deseadas. Como establece Trainor & Ahlgren (2013), independientemente de cual sea la causa, debe mantenerse el deseo de no desvelar la procedencia de la información de la persona perteneciente a la muestra utilizada. Para ello, uno de los procedimientos utilizados que han servido para generar confianza y tranquilidad en los participantes ha sido compartir la información obtenida paralelamente a la obtención de los resultados. Sin embargo, y al no tratarse de datos demasiados personales, tampoco ha supuesto un problema. Por ello, todo lo que en esta investigación se hace explícito es de conocimiento por parte de los participantes, habiendo eliminado algunos aspectos de carácter más privado como documentación específica del centro o la utilizada en algunas reuniones.
- **Anonimato:** Es un aspecto estrechamente ligado al anterior. Si hemos dicho que la información que se extraiga de los participantes ha de ser confidencial, lo mismo sucede con el nombre del agente/persona que nos facilita la misma. En esta investigación se han utilizado una serie de códigos que regulan los instrumentos de recogida de datos utilizados y los profesores y alumnos que han participado. Los centros educativos utilizados en la parte cuantitativa han sido nombrados, ya que se especifica desde el comienzo que son los 30 de secundaria de los que consta la capital de Burgos.
- **Consentimiento informado:** Todas las personas que participan en esta investigación están informadas sobre el propósito de la

misma. Para ello, y tal y como establecen autores como Álvarez-Gayou (2003) o Simons (2011), se explicó a los participantes de manera exhaustiva al comenzar la investigación cuál sería su rol y cuáles eran los fines de sus intervenciones. Además, en este caso, y sobre todo en el estudio de caso realizado, se fue otorgando un feedback a lo largo del proceso. En la mayoría de los casos, la muestra participó con el objetivo fundamental de ver en qué manera su forma de contribuir a las CCBB favorecía el proceso de enseñanza. Por eso nos demandaron los resultados obtenidos y las comparativas entre los centros.

- **Fidelidad de los datos:** Todos los datos obtenidos son los que se han expuesto en la investigación, contribuyendo de este modo al aspecto científico y ético (Costley & Gibbs, 2006). En esta investigación, y con el fin de respetar la fidelidad de los datos, se ha mostrado con detalle cuál ha sido el tratamiento metodológico empleado, la muestra utilizada, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el tipo de análisis realizado para dar respuesta a cada una de las hipótesis planteadas.
- **Equidad:** Tal y como indica Vázquez y Ángulo (2003), todos los participantes de la investigación han de ser tratados de la misma manera. Por ello, todas las personas han de recibir el mismo trato, ya que tienen el mismo valor en la investigación (Santos, 1999) y han de aplicarse principios como el de no discriminación y el de igual respeto. En la investigación se ha tratado a cada participante bajo las mismas condiciones, abordando sus percepciones con el mismo grado de importancia. Las creencias y opiniones personales no han condicionado el análisis de los resultados obtenidos, ya que la información ha sido agrupada en las dimensiones y categorías correspondientes.
- **Imparcialidad:** Es fundamental que el punto de vista del investigador no condicione el tratamiento de la información (Neumann, Parry & Becher, 2002). Por ello el rol del investigador ha sido imparcial en cada una de las fases del estudio. Se ha prestado especial atención a este aspecto en el estudio de caso, no sesgando ninguna de las preguntas planteadas a alumnos y profesores ni interpretando cada una de sus actuaciones.

- **Compromiso con el conocimiento:** Tal y como establece Colina & Haigh (2012) es fundamental que toda investigación tenga un compromiso con la comunidad educativa y con el campo científico. En este sentido, desde la presente tesis doctoral se atiende a cada una de las cuestiones que influyen en este aspecto: 1- relevancia del tema, 2- compromiso con la comunidad científica para compartir resultados y 3- relación del investigador con la temática.
- Respecto a la relevancia del tema e independientemente de que las CCBB sean de especial relevancia en el ámbito educativo y curricular, el fin fundamental de esta investigación es otorgarle significado a la práctica educativa. Por ello, más que proporcionar información específica de un campo y un contexto en concreto se trata de dar utilidad al lector sobre lo que se expone. Por ello y en el ámbito de la educación secundaria que es el que se aborda, desde esta investigación se incide en el estudio de un proceso guiado que puede repercutir en estrategias de elaboración de tareas concretas en el día a día, algo que incita a la reflexión continua por parte del docente. Así, analizar el tratamiento concreto que hace una determinada muestra en relación a un elemento curricular garantiza el compromiso con la docencia y con la educación.
- En relación al aspecto de compartir los resultados obtenidos, en esta investigación y tras la lectura de esta tesis doctoral y su publicación en el repositorio de la Universidad de Burgos, se dará la máxima difusión posible en cuanto a la publicación de artículos, seminarios, congresos, ponencias...
- Finalmente y respecto a la relación que tiene el investigador con la presente investigación, es necesario comentar el rol de observador participante que se ha tenido a lo largo de la realización del estudio de caso múltiple, siendo uno de los profesores que ha formado parte de la investigación. Además, a lo largo del curso escolar 2013-2014, el investigador, junto a compañeros de su grupo de trabajo "Actitudes", impartió determinados cursos vinculados al tratamiento de las CCBB en los centros educativos. Estos cursos fueron desarrollados a

través de los centros de Formación del Profesorado de diversas ciudades y estuvieron dirigidos a inspectores de educación, equipos directivos y profesores y maestros de las etapas de educación secundaria y primaria⁷². El hecho de abordar las CCBB vinculadas a la formación permanente del profesorado refleja el interés en relación a la búsqueda de proyectos de incorporación en los centros.

⁷² Algunos artículos y ponencias sobre esta temática ya han sido publicados en diferentes revistas y congresos internacionales.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este apartado reflejaremos los diferentes resultados que derivan de la investigación, tomando como parámetro las hipótesis planteadas y cada una de las variables establecidas a partir de los instrumentos utilizados. Destacar que dividiremos la estructura de análisis en dos grandes apartados, el primero que atenderá a la estadística descriptiva y el segundo a la inferencial, especificándose aquí las tablas de contingencia: X^2 , las pruebas T para muestras independientes y las ANOVA.

IV.1.- ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA: ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

IV.1.1.- Cuestionario equipos directivos

El cuestionario que ha cumplimentado los equipos directivos se agrupa en cinco dimensiones:

Datos identificativos y relación con las CCBB: en esta dimensión se abordan ítems como la tipología del centro, su antigüedad, el número de alumnado y de docentes que tiene o los años de experiencia del equipo directivo. Además se atiende al grado de información que se lleva a cabo en el PEC en el claustro de profesores así como en las sesiones de evaluación.

Grado de importancia de las CCBB: esta dimensión aborda aspectos como el clima de trabajo generado entre docentes o el aprendizaje que tiene el profesorado a lo largo del proceso. Además se incide en el tipo de trabajo que desarrolla el profesor en el aula en relación a las CCBB así como la manera en la que abordar este elemento curricular influye en el desarrollo integral del alumno.

Procedimientos de actuación sobre las CCBB: esta dimensión concreta el tipo de actuación que desde el equipo directivo se lleva a cabo en relación a las CCBB. Así, se analiza en qué medida se organizan reuniones para trabajar las CCBB, qué tipo de estrategias se utilizan para llevar a cabo la interdisciplinariedad o la manera en la que se informa a las familias. Del mismo modo se incluyen ítems que tratan sobre el grado en el que se realiza un seguimiento por cursos y los documentos que se utilizan para su registro. Finalmente aborda el grado en el que desde el centro se utilizan diferentes instrumentos o recursos didácticos y metodológicos para contribuir a las competencias.

Metodología en el tratamiento de las CCBB: en esta dimensión se especifica el modo en el que los equipos directivos conciben el trabajo de las CCBB como un medio idóneo para el aprendizaje. Por ello se incluyen ítems relacionados con actuaciones metodológicas concretas. Algunos de ellos se centran en la relación e interpretación de conceptos, el contraste de la misma a través de diferentes fuentes, la visión global del aprendizaje que permite el trabajo de las competencias o las diferentes alternativas existentes. Además se incide en la evaluación, coevaluación, autoevaluación así como en la necesidad de secuenciar ítems comunes por áreas.

Estrategias de coordinación en los centros: en esta última dimensión se analiza el nivel de coordinación existente entre los centros de la capital para llevar a cabo el trabajo de contribución a las CCBB. Para ello se analizan aspectos como el grado de coordinación entre el profesorado, la dimensión del aprendizaje que adquiere el trabajo de las competencias o la percepción que subyace sobre la mejora del rendimiento académico. Por otro lado se pregunta sobre la información que ofrece la inspección al respecto, el

trabajo extra que puede suponer al profesor incorporar las competencias a su práctica docente y la dificultad que supone encontrar una propuesta que verdaderamente funcione en los centros.

IV.1.1.1.- Datos identificativos y relación con las CCBB

Para comenzar el análisis descriptivo destacaremos los ítems iniciales pertenecientes al cuestionario cumplimentado por los **miembros del equipo directivo**. Así en la tabla 4 podemos observar cómo más de una tercera parte de los centros educativos utilizados en la muestra (70%) son de carácter concertado mientras que solamente un centro es privado.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la tipología de los centros.

Tipología de los centros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Público	8	26,7	26,7
concertado	21	70,0	96,7
privado	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

En este sentido y siguiendo con las características propias del centro, podemos observar en la Tabla 5, la frecuencia y los porcentajes relativos a la antigüedad del centro.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes relativos a los años de la antigüedad del centro.

Años de antigüedad del centro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
- de 10	4	13,3	13,3
entre 10 y 15	5	16,7	30,0
entre 16 y 25	7	23,3	53,3
entre 26 y 35	5	16,7	70,0

+ de 35	9	30,0	100,0
Total	30	100,0	

Los resultados están bastante repartidos, siendo el más elevado el correspondiente a los centros que tienen más de 35 años, con un total del 30%. Del mismo modo hay 7 que tienen entre 16 y 25 años y un 13,3 % que tienen menos de 10 años.

Atendiendo ahora a los años de experiencia que tienen los miembros del equipo directivo de los centros, se presenta en la Tabla 6 los datos correspondientes.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes correspondientes a los años de experiencia del equipo directivo.

Años de experiencia del equipo directivo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
- de 3	3	10,0	10,0
entre 3 y 5	16	53,3	63,3
entre 6 y 8	2	6,7	70,0
+ de 8	9	30,0	100,0
Total	30	100,0	

Casi la tercera parte de los integrantes tiene más de 8 años de experiencia, mientras que más de la mitad (53,3%) poseen una experiencia que abarca entre los 3 y los 5 años. Del mismo modo es curioso comprobar cómo el porcentaje más bajo con apenas un 7% corresponde a los miembros del equipo directivo que únicamente tienen una experiencia de entre 6 y 8 años.

Otro factor importante a conocer es el número de alumnos que poseen los centros, algo que se refleja en la figura 8.

Puede observarse como el porcentaje se encuentra muy repartido, existiendo el mismo número de centros que tienen “menos de 100

alumnos” y “entre 100 y 200”. Se alcanza el porcentaje mínimo (13,3%) en el margen correspondiente a “entre 301 y 400”.

Si hemos plasmado el número de alumnos que tiene cada uno de los centros utilizados en la muestra, parece lógico establecer también cuál será el número de docentes de los centros (figura 9).

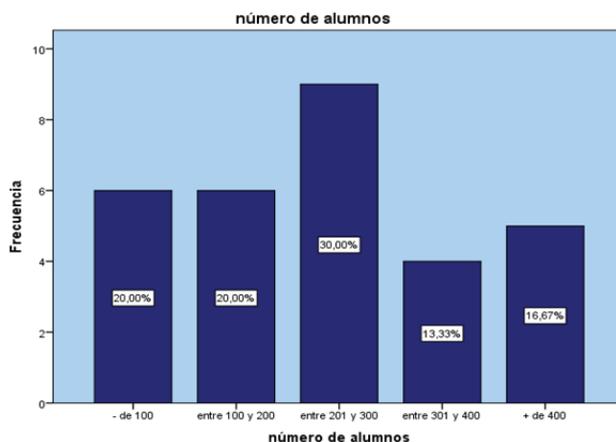


Figura 8: Porcentajes correspondientes a las franjas de alumnos que poseen los centros.

Casi una cuarta parte de los centros (23,3%) tienen menos de 15 docentes, una quinta parte de la muestra se encuentra entre los márgenes de “31 y 45” y “más de 60”, (estos últimos suelen abarcar varias etapas educativas). El mayor porcentaje de los centros (33,33%) tienen entre 15 y 30 profesores, mientras que solamente un 3,33% tienen entre 46 y 60.

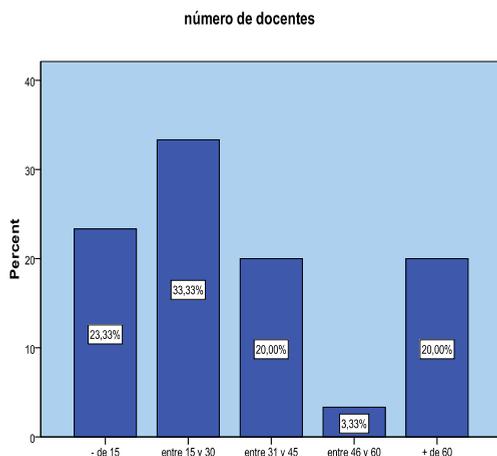


Figura 9: Porcentajes correspondientes a las franjas de docentes que poseen los centros.

Conociendo ya el número de alumnos y de docentes que poseen los centros es interesante saber también la media de años que tiene el profesorado que imparte clase en los mismos (tabla 7). Estos datos permitirán posteriormente saber si la edad del profesorado influye o no en las propuestas de implantación y seguimiento de las CCBB.

Tabla 7: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la edad de los docentes.

Edad de los docentes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
entre 36 y 45	19	63,3	63,3
entre 46 y 55	11	36,7	100,0
Total	30	100,0	

Las posibilidades de respuesta que se indicaban en el cuestionario eran “entre 25 y 35”, “entre 36 y 45”, “entre 46 y 55” y “más de 56”. Sin embargo, observamos como todos los datos se concentran en los márgenes que abarcan desde los 36 hasta los 55, repartiéndose un casi dos tercios de la muestra (63,3%) entre las edades de 36 y 45 y poco más de un tercio para el margen de 46 y 55.

El último análisis descriptivo referente a los datos iniciales cumplimentados por los miembros del equipo directivo, corresponden al número de docentes de EF en la etapa de secundaria que tiene cada uno de los centros (tabla 8). Este análisis se convierte en fundamental, ya que la investigación analiza cual es la percepción que tiene el docente de EF sobre el trabajo de CCBB tanto en su centro como en la propia área.

Tabla 8: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de docentes de EF que tienen los centros

Número de docentes de EF	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
1	11	36,7	36,7
2	9	30,0	66,7
3	5	16,7	83,3
4	5	16,7	100,0
Total	30	100,0	

Como puede observarse el porcentaje se encuentra bastante repartido, siendo más de una tercera parte los centros que solamente cuentan con un docente de EF, algo que concuerda con el mayor número de centros que poseen menos docentes en total. Un 30 % de los centros tienen dos docentes y un 16,7 % tienen 3 y 4 docentes respectivamente, que normalmente son los IES.

Siguiendo la línea de análisis del equipo directivo pasaremos a mostrar de manera descriptiva los resultados correspondientes de algunos de los ítems utilizados en el cuestionario, y que fundamentan algunas de las hipótesis planteadas en la investigación.

Para comenzar, parece oportuno ver el grado de respuesta obtenido en relación a la cuestión de si se tienen o no en cuenta en el centro las CCBB, aspecto que posteriormente habrá que corroborar con los planteamientos y propuestas que se llevan a cabo. Así en la tabla 9 comprobamos cómo el

63,3% de la muestra afirma que trabajan las CCBB bastante, mientras que solamente un centro afirma no trabajarlas nada.

Tabla 9: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que afirma contribuir a las competencias.

Centros que contribuyen a las competencias	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	3	10,0	13,3
bastante	19	63,3	76,7
mucho	6	20,0	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Será interesante posteriormente comprobar las estadísticas correspondientes a la forma en la que tienen de abordar las competencias y ver si está en consonancia a lo que afirman trabajar.

Con el fin de buscar la coherencia con la practicidad que ofrece el centro en su día a día es conveniente analizar la información sobre CCBB que se establece en el PEC, siendo el porcentaje más elevado (60%) los que afirma que se establece bastante información (tabla 10).

Tabla 10: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que afirma establecer información de CCBB en el PEC.

Centros que establecen información sobre las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	6	20,0	23,3
bastante	18	60,0	83,3

mucho	5	16,7	100,0
Total	30	100,0	

Sigue habiendo un centro que afirma que no refleja nada de información y ahora son cinco centros los que indican que las reflejan mucho respecto a los 6 que lo hacían en la tabla 9.

Siguiendo con esta línea y con el fin de analizar toda la información que se maneja en los centros acerca de la implantación de competencias, se presenta en la tabla 11 el nivel de comunicación que existe desde el equipo directivo hacia los profesores, más concretamente en las reuniones de claustro.

Tabla 11: Número de centros que trabajan esta temática en los claustros.

Trabajan CCBB en los claustros	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	8	26,7	30,0
bastante	12	40,0	70,0
mucho	9	30,0	100,0
Total	30	100,0	

Podemos observar cómo los datos varían en relación a las tablas 9 y 10, ya que ahora el número de centros que trabaja bastante las CCCBB se reduce a tan solo 12 (40%), mientras que en las tablas anteriores eran de 18 y 19 respectivamente.

Sin embargo, el porcentaje de mucho es el más elevado (30%), con lo que podemos afirmar que en parte de los centros no se contempla información en los PEC sobre el trabajo de competencias. En este sentido, sí que parecen establecerse pautas de actuación en los claustros de profesores.

Por último, y algo que definirá la coherencia con lo establecido anteriormente, es la evaluación del grado de contribución a las CCBB que se

realiza en las sesiones de evaluación trimestrales (figura 10). Es en este tipo de procesos es donde verdaderamente se manifiesta el trabajo realizado en el aula a lo largo de los meses.

Más de la mitad de la muestra ha respondido que trabaja bastante las CCBB en las sesiones de evaluación trimestrales, siendo un total de 2 los que dicen no trabajar nada. Del mismo modo, aumenta ligeramente el porcentaje correspondiente de los que dicen trabajarlo “poco” (23,3%) y desciende el correspondiente a “mucho” (13,3%).

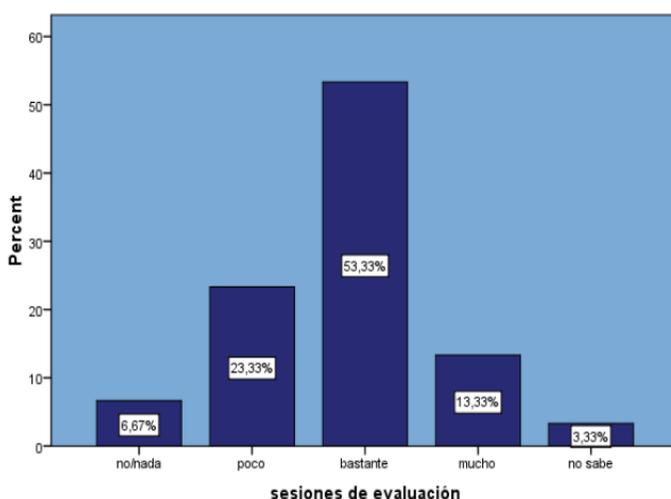


Figura 10: Gráfico de porcentajes correspondientes al número de centros que afirma trabajar esta temática las sesiones de evaluación trimestrales.

IV.1.1.2.- Grado de importancia de las CCBB

Una vez analizada toda la parte inicial que recoge la forma de proceder que tiene cada uno de los centros en relación al trabajo de las competencias, pasaremos a exponer los resultados de algunos de los ítems planteados en el mismo cuestionario y que atenderán a cada uno de los bloques que en este se configuran. En relación a la importancia que el equipo directivo otorga al trabajo de las CCBB, podemos observar en la tabla 12 los

resultados obtenidos en relación a la relevancia de estas acerca de la creación de identidad del centro.

Tabla 12: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que considera que el trabajo de competencias sirve para crear una identidad de centro.

Creación de identidad del centro	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	9	30,0	36,7
bastante	9	30,0	66,7
mucho	10	33,3	100,0
Total	30	100,0	

Los porcentajes que se observan son muy parejos, lo que quiere decir que los resultados son bastante dispares. Se han obtenido frecuencias similares, alrededor de un 30% tanto en los centros que creen que las CCBB contribuyen poco a la identidad del centro, los que creen que bastante y los que creen que mucho. Los resultados muestran la diversidad de criterio a la hora de concebir el trabajo de las CCBB como un aspecto caracterizador y diferenciador del propio centro. Sin embargo y si atendemos al ítem que se vincula con el clima de trabajo entre los docentes obtenemos unos resultados diferentes (tabla 13). Casi la mitad de los centros (46,7%) afirman que es poco el buen clima de trabajo que se genera y solamente un 10% que es mucho.

Tabla 13: Número de centros que considera que el trabajo de competencias sirve para generar un buen clima de centro.

Generación de buen clima de centro	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	14	46,7	46,7
bastante	13	43,3	90,0
mucho	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

Cabría entonces analizar el porqué de estos datos, qué es lo que provoca que desde el equipo directivo se piense que el trabajo de las CCBB no repercute en un buen clima de trabajo en la comunidad.

Siguiendo con el análisis, y con el fin de dar respuesta a esta incógnita, observamos algo llamativo en relación al ítem referido a la percepción que tienen los equipos directivos acerca de la mayor carga de trabajo por parte del docente que supone el trabajo de CCBB, observando cómo un 36,7 % dice que mucho y un 53,3% bastante.

Tabla 14: Número de centros que considera que el trabajo de competencias incrementa el trabajo del profesor en el aula.

Incremento del trabajo del profesor en el aula	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	2	6,7	10,0
bastante	16	53,3	63,3
mucho	11	36,7	100,0
Total	30	100,0	

Por lo tanto, este incremento de la carga puede ser uno de los causantes que provoque la percepción de un bajo clima de trabajo entre los docentes. Vemos como solamente dos centros afirman que es poco el trabajo que supone para el docente desarrollar las CCBB, mientras que uno dice que nada.

Por lo tanto, la mayoría de los equipos directivos de los centros no creen que el trabajo en competencias fomente un mejor clima relacional en la comunidad educativa. Del mismo modo, también la mayor parte también considera que su desarrollo implica una alta carga de trabajo. Sería conveniente analizar la valoración que se hace sobre el aprendizaje del profesorado durante el proceso (tabla 15). Como se puede observar en la tabla siguiente, la mitad de la muestra considera que existe bastante aprendizaje del profesorado a lo largo del curso mediante el trabajo en competencias y casi una cuarta parte afirma que mucho.

Tabla 15: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que considera que el trabajo de competencias incrementa el aprendizaje del profesor en el proceso.

Incremento del aprendizaje del profesorado	Frecuencia	Porcentaje	Por Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	7	23,3	26,7
bastante	15	50,0	76,7
mucho	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

Solamente ocho centros en total afirman que mediante la aplicación de las CCBB como herramienta de trabajo se produce poca o ninguna implicación del profesorado durante el proceso.

Por tanto, todos estos datos requieren de un análisis. La alta implicación en el proceso por parte del docente puede implicar un menor clima de trabajo en la comunidad educativa. Sin embargo, se asume que el trabajo de las CCBB lleva asociado un mayor aprendizaje del profesorado en el proceso, algo que, sin duda, es positivo.

Finalmente, en lo que atañe a este apartado del cuestionario y en base a la línea que estamos siguiendo, analizaremos qué han valorado los equipos directivos sobre si el trabajo de las CCBB es importante para el desarrollo integral del alumno.

Tabla 16: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que considera que el trabajo de competencias es importante para el desarrollo integral del alumno.

Desarrollo integral del alumno	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	7	23,3	26,7
bastante	7	23,3	50,0
mucho	15	50,0	100,0

Desarrollo integral del alumno	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	7	23,3	26,7
bastante	7	23,3	50,0
mucho	15	50,0	100,0
Total	30	100,0	

Como podemos observar en la tabla 16, casi tres cuartas partes de la muestra consideran que el trabajo de competencias es importante para el desarrollo integral del alumno, mientras que solamente un centro dice que no contribuye en nada a ese desarrollo. Esto reafirma el carácter positivo e importante que se otorga desde los centros a las CCBB, valorando de manera óptima unos de los principios fundamentales que subyacen de la Ley Educativa.

IV.1.1.3.- Procedimientos de actuación sobre las CCBB

En relación al cómo proceder en relación a las CCBB en el tratamiento diario del centro, observamos la tabla 17, en la que se analiza el grado de información que se lleva a cabo mediante reuniones o charlas informativas.

Tabla 17: Número de centros que difunden información acerca del trabajo de las CCBB mediante reuniones y charlas informativas.

Información en reuniones y charlas	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	18	60,0	63,3
bastante	9	30,0	93,3
mucho	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

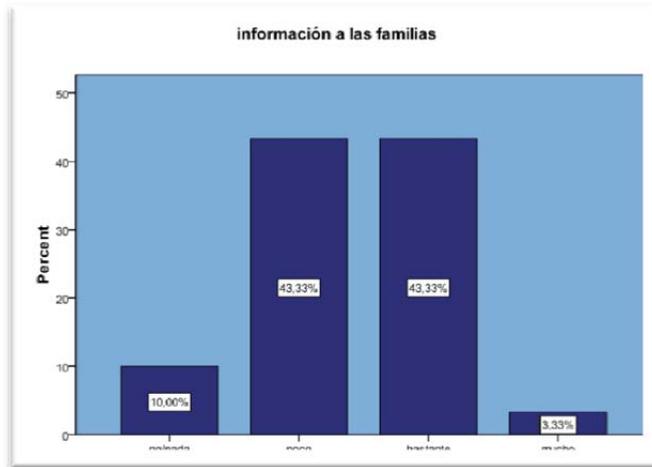


Figura 11: Número de centros que difunden información a las familias acerca del trabajo de las CCBB.

Se aprecia cómo solamente alrededor de una tercera parte de la muestra afirma que informa en las reuniones sobre el trabajo de las CCBB mientras que un 60% lo hace poco. Sin embargo y si atendemos a la información que se facilita a las familias observamos como los resultados varían, tal y como se refleja en la figura 11.

Prácticamente la totalidad de la muestra se distribuye entre poco y el bastante, siendo de nuevo escasos los miembros del equipo directivo que afirman informar nada o mucho a las familias. Sin embargo, el porcentaje de centros que difunden información a las familias sobre las CCBB se reduce en casi un 20% con respecto a la información de las competencias que se establece en reuniones y charlas.

En la tabla 18 puede observarse el grado de información que se otorga en las reuniones del equipo directivo acerca de las posibilidades de trabajo interdisciplinar entre materias. La mitad de los equipos directivos considera que aborda el trabajo interdisciplinar mientras que solamente en un centro dice no hacerlo.

Trabajo de interdisciplinariedad	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	14	46,7	50,0
bastante	12	40,0	90,0
mucho	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 18: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que en las reuniones de equipo directivo abordan el trabajo de interdisciplinariedad.

Analizaremos ahora los procedimientos utilizados por el equipo directivo a la hora establecer el seguimiento de implantación de las CCBB. En la tabla 19 pueden observarse los resultados correspondientes el al seguimiento del tratamiento que se lleva a cabo en la coordinación del trabajo de las CCBB por cursos, criterio fundamental para asegurarnos de que el trabajo de competencias se está realizando de manera adecuada.

Seguimiento por cursos para el trabajo de las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	8	26,7	30,0
bastante	18	60,0	90,0
mucho	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 19: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que establecen una coordinación por cursos para el trabajo de las CCBB

Para ellos habrá que determinar el grado de contribución para cada uno de los ciclos y cursos siempre y cuando se lleve a cabo una propuesta de secuenciación. El 60% de la muestra afirma trabajar bastante el seguimiento de la coordinación por cursos, mientras que algo más de la

cuarta parte dice trabajarlos poco. De nuevo existe un centro que no realiza este tipo de seguimiento y tres que lo desarrollan mucho.

Facilitación de documentación al docente	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	11	36,7	43,3
bastante	14	46,7	90,0
mucho	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 20: Número de centros que facilitan documentación para el seguimiento de las CCBB.

Algo llamativo surge a la hora de comparar la tabla 19 con la tabla 20 en la que se muestra el grado en el que desde el equipo directivo se facilita algún tipo de documentación al docente para que trabaje las CCBB en su día a día.

La mayor parte de los centros facilitan poca o bastante documentación para el seguimiento de las CCBB, mientras que dos centros afirman no proporcionar ninguna documentación.

Este hecho puede tener una sencilla explicación en base a todo el análisis precedente, ya que la información que se propone desde los equipos directivos hemos visto que suele ir más dirigida a los jefes de departamento en las reuniones de la CCP, y no suele especificarse en el cómo ha de proceder en concreto cada docente.

Por ello y en relación a las consignas que se establecen en las CCP, llama la atención la información que se aborda en las mismas acerca de la contribución a las CCBB, tal y como se muestra en la tabla 21.

Incluir las CCBB en la PD	Frecuencia	Porcentaje	Por. acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	6	20,0	26,7

bastante	10	33,3	60,0
mucho	12	40,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 21: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que abordan la temática de incluir las CCBB en las PD.

Como queda reflejado, casi las tres cuartas partes de la muestra afirma que aborda la información acerca de incluir las CCBB en las PD, mientras que solamente dos centros dicen no hacerlo nada. Es uno de los aspectos legales que se concreta desde la inspección educativa. Lo verdaderamente interesante es saber cómo se manifiestan en la realidad práctica todas aquellas intenciones que se reflejan en la programación, viendo que existe una proyección real desde el marco estrictamente teórico.

Siguiendo con el trabajo abordado en las CCP y en relación a la línea metodológica que pueden llevar asociada el desarrollo de las CCBB, en la tabla 22 observamos los resultados obtenidos a la cuestión sobre los planteamientos de aula en grupo y de carácter cooperativo. La mitad de la muestra afirma abordar estos aspectos en las reuniones de la CCP, y solamente tres centros lo hacen mucho, los mismos que dicen no hacerlo nada.

Trabajo de competencias cooperativamente	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
No/nada	3	10,0	10,0
poco	8	26,7	36,7
bastante	15	50,0	86,7
mucho	3	10,0	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 22: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que trabajan las CCBB desde una perspectiva cooperativa.

Nos encontramos con un centro que contesta “no sabe”, que es el mismo que generalmente ha respondido “poco” o “no/nada” en el resto de ítems analizados. Este hecho se consolida con los datos que se observan en la figura 12 en la que se establece la importancia que tienen las metodologías que implican cognoscitivamente al alumnado para la contribución a las CCBB.

Se observa cómo el 80% de la muestra afirma que el trabajo de competencias requiere de metodologías que impliquen cognoscitivamente al alumnado.

En cambio, solamente un centro afirma no son necesarias dichas metodologías. Estos datos reflejan la importancia que desde el equipo directivo se otorga a la implicación del alumno en el proceso de enseñanza, configurándose el aprendizaje como el resultado de una indagación y motivación por parte del alumnado hacia los contenidos.

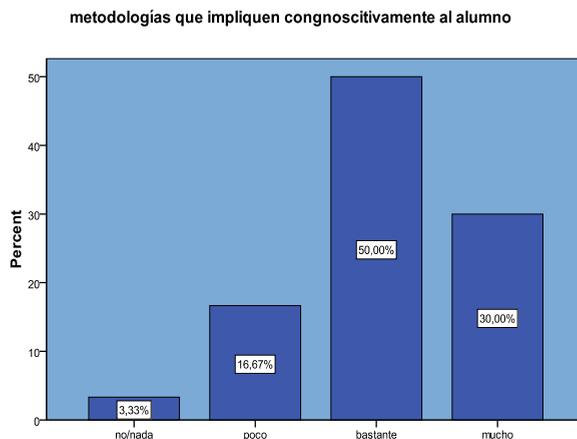


Figura 12: Número de centros que consideran que el trabajo en competencias requiere de metodologías que impliquen al alumno.

En esta línea, observamos en el figura 13 un categórico porcentaje en relación a lo necesario que es desarrollar metodologías que hagan trabajar al alumnado las CCBB. La mitad de la muestra cree que es muy necesario y

un 40% dice que bastante, con lo que solamente tres centros se mantienen fuera de estos márgenes.

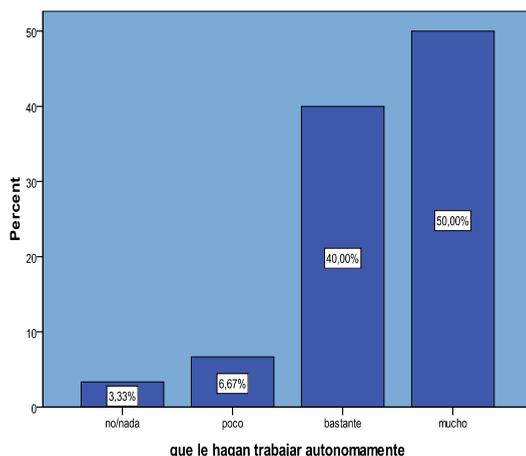


Figura 13: Porcentajes de centros que consideran esencial el trabajo autónomo del alumno para contribuir a las CCBB.

Este hecho reafirma la creencia por parte de los equipos directivos de la importancia que tiene implantar en el aula metodologías que lleven asociadas el trabajo autónomo e indagador por parte del alumnado. En este sentido, se entienden las CCBB como ese aprendizaje fundamentado a partir de todas las materias y que debe estar conexionado con el aprendizaje de la realidad social.

Valorar lo que los diferentes equipos directivos consideran relevante para la contribución a las CCBB, nos lleva al siguiente análisis fundamental, referido a la evaluación. Aquí valoraremos la importancia que se le otorga a los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en el aula para contribuir a las CCBB. En la tabla 23 se muestran los datos referidos al registro de anécdotas utilizado por parte del profesor, comprobando como solamente 2 centros dicen valorarlo mucho.

Uso de registro de Anécdotas	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
------------------------------	------------	------------	----------------

no/nada	5	16,7	16,7
poco	12	40,0	56,7
bastante	10	33,3	90,0
mucho	2	6,7	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 23: Frecuencias y porcentajes correspondientes al número de centros que consideran importante utilizar el registro de anécdotas del profesor.

El porcentaje de los que dicen que otorgan poca importancia es superior al de los que afirman otorgarla bastante, con lo que podemos establecer que desde el equipo directivo no se considera muy relevante el hecho de que el docente utilice un soporte para ir anotando aquellos aspectos que suceden en el aula, tanto a nivel individual como grupal, debido quizás a otorgar más peso a otros instrumentos que analizaremos a continuación. Sin embargo vemos como los datos varían cuando analizamos otra serie de instrumentos como, por ejemplo, el uso de las plataformas virtuales, siendo más de la mitad de la muestra los que consideran un aspecto fundamental para poder contribuir a las CCBB (tabla 24).

Uso de plataformas virtuales	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	3	10,0	10,0
poco	4	13,3	23,3
bastante	16	53,3	76,7
mucho	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 24: Número de centros que consideran relevante el uso de las plataformas virtuales para contribuir a las CCBB.

Del mismo modo, casi una cuarta parte de la muestra opina que es muy importante este tipo de trabajos, siendo solamente tres centros los que afirman que nada. Estos datos suponen el cambio metodológico que se está

llevando a cabo en los últimos años en la forma de proceder en el aula, teniendo cada vez más peso el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación del alumnado (Thomsett-Scott, 2011).

Algo interesante de analizar, es si existen o no diferencias entre la valoración que realiza el equipo directivo acerca de la realización de pruebas orales y/o escritas (figura 14).

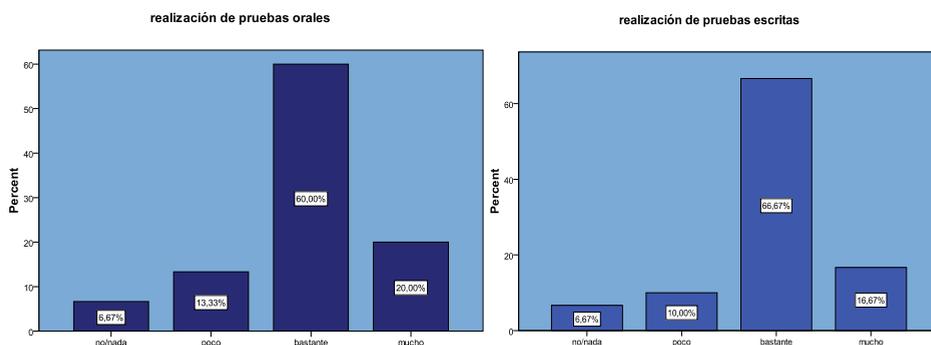


Figura 14: Comparación de porcentajes correspondientes al número de centros que consideran importante la realización de pruebas escritas y orales para evaluar las CCBB.

A pesar de lo que pudiéramos pensar previamente, vemos como los resultados son bastante parejos. Encontramos que una cuarta parte de la muestra considera importante tanto la realización de pruebas orales como escritas mientras que solamente tres centros lo hacen. Tradicionalmente estos datos hubieran sido diferentes, siendo fundamentalmente las pruebas escritas las que han predominado a la hora de establecer la calificación al alumnado (Pérez-Pueyo, López-Pastor y Castejón, 2012). Sin embargo y con la implantación de las CCBB y abogando por un aprendizaje más significativo, autónomo e indagador por parte del alumnado, parece que cada vez más se utilizan distintas estrategias en las que el discente es más protagonista, realizando exposiciones orales, estableciendo más pautas comunicativas en las tareas mediante trabajos grupales (Roy, 2010).

Analizados los instrumentos utilizados en relación a la realización de una evaluación de las CCBB y queriendo profundizar en cuanto al nivel de

concreción, pasaremos a examinar las consideraciones que se tienen desde el equipo directivo acerca de los mejores métodos de enseñanza llevados a cabo en el aula para desarrollar las CCBB. Así en las tablas 25 y 26, observamos los resultados acerca de los aprendizajes meramente memorísticos y basados en la recepción.

aprendizaje memorístico	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	11	36,7	36,7
poco	15	50,0	86,7
bastante	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 25: Número de centros que consideran el aprendizaje memorístico como importante para contribuir a las CCBB.

Aprendizaje basado en la recepción	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	10	33,3	33,3
poco	16	53,3	86,7
bastante	2	6,7	93,3
mucho	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 26: Centros que consideran el aprendizaje basado en la recepción como importante para contribuir a las CCBB.

Se puede observar como existe una similitud entre las dos tablas, siendo alrededor de la mitad de la muestra en los dos casos los que consideran que es poco necesario esta forma de trabajo, tanto el aprendizaje memorístico como la recepción de información (uno de los porcentajes más elevados obtenidos hasta el momento). Del mismo modo, más de una tercera parte de la muestra va más allá, indicando que no es nada aconsejable desarrollar este tipo de estrategias. Solamente cuatro centros consideran necesario que el alumnado sea un mero receptor mientras que solamente dos que aprende memorísticamente.

IV.1.1.4.- Metodología en el tratamiento de las CCBB

Esta dimensión atiende a la metodología que conlleva el tratamiento de las CCBB en el aula, intentando definir pautas de actuación concretas por parte del profesorado. Así, y analizando la puesta en práctica de las metodologías más basadas en el descubrimiento, observamos en las tablas 27 y 28 cómo los datos varían significativamente.

Relación e interpretación de conceptos	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	4	13,3	13,3
bastante	7	23,3	36,7
mucho	19	63,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 27: Número de centros que consideran la relación e interpretación de conceptos como importantes para contribuir a las CCBB.

Contraste de información	Frecuencia	Porcen.	Por. Acumulado
poco	3	10,0	10,0
bastante	9	30,0	40,0
mucho	18	60,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 28: Relación e interpretación de conceptos para contribuir a las CCBB contribuir a las CCBB.

Casi las dos terceras partes de la muestra afirman que es muy importante relacionar e interpretar conceptos, alcanzándose por el contrario un porcentaje de un escaso 14% que afirman que poco importante.

Tanto en el ítem referido a la relación e interpretación de conceptos como el de contraste de información, se obtienen porcentajes de alrededor del 90% al sumar los rangos de respuesta “bastante” y “mucho”, con lo que prácticamente la totalidad de la muestra interpreta esta forma de proceder como idónea para la contribución a las CCBB.

Por lo tanto, cabría plantearse cuál es la valoración que realiza el equipo directivo acerca de los beneficios que lleva asociado el trabajo de las CCBB. En relación a la cuestión de si potencia el aprendizaje del alumnado (figura 15), observamos cómo el 80% contesta que se potencia bastante o mucho

el aprendizaje del alumno, siendo solamente una quinta parte los que afirman que el trabajo de competencias lo potencia poco.

Estos datos reflejan la importancia que desde el equipo directivo se otorga a las CCBB para potenciar el aprendizaje, lo que difiere en algunos casos, como hemos visto, con el tratamiento real e informativo que se hace a lo largo del curso.

Del mismo modo y a pesar de que algunos centros reconozcan no tener implantado un modelo de programación de las CCBB, afirman que un desarrollo de las mismas permite una gran variedad de alternativas de trabajo en el aula (figura 16).

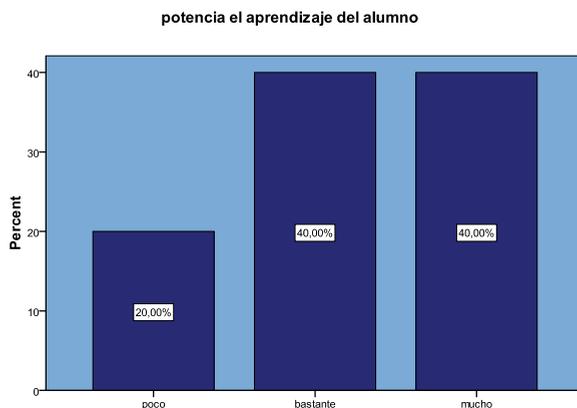


Figura 15. Porcentajes correspondientes a los equipos directivos de los centros que consideran que el trabajo de las CCBB potencia el aprendizaje del alumno.

Un 83,3% de la muestra responde que permite gran variedad de alternativas. Podemos asegurar que aquellos centros que no trabajan las CCBB no es porque no crean que se obtienen beneficios educativos a través de las mismas.

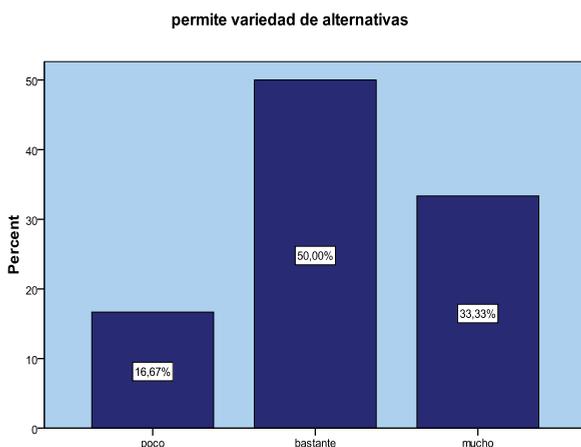


Figura 16: Porcentajes correspondientes a la consideración que las CCBB permite gran variedad de alternativas de trabajo en el aula.

Esta información se consolida al observar la tabla 29, donde se analiza el número de centros que consideran que el trabajo de las CCBB permite obtener una visión más amplia sobre el concepto de aprendizaje.

visión más amplia del aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	6	20,0	20,0
bastante	12	40,0	60,0
mucho	12	40,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 29: Equipos directivos de los centros que consideran que el trabajo de las CCBB permite una visión más amplia del aprendizaje

Un 80% de la muestra considera que permite una visión más amplia, mientras que solamente un 20% indica que poco. Estos datos son coherentes y se relacionan con los establecidos anteriormente relativos a la potenciación del aprendizaje del alumno.

Sin embargo y en aspectos concretos referidos a la evaluación, observamos en las tablas 30 y 31 como los porcentajes varían significativamente. Las dos reflejan datos prácticamente idénticos alcanzando casi la mitad de la muestra en el rango de valoración bastante.

Evaluación más consensuada y rigurosa	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	8	26,7	30,0
bastante	14	46,7	76,7
mucho	6	20,0	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 30: Equipos directivos que consideran que el trabajo de las CCBB permite una evaluación más consensuada y rigurosa

Algunos de los factores que quizás provoquen estas frecuencias más repartidas, sean la no utilización predominante de evaluaciones formativas, participativas o la realización de procesos más innovadores como la calificación dialogada.

El alumno evalúe a los demás	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	8	26,7	33,3
bastante	13	43,3	76,7
mucho	6	20,0	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 31: Equipos directivos que consideran que el trabajo de las CCBB permite que el alumno evalúe a los demás.

En la tabla 31 se refleja cómo prácticamente un 64% de la muestra considera que las CCBB pueden ser una buena herramienta para permitir que el alumnado evalúe a los demás, siendo solamente ocho centros los que considera que poco.

Algunos de los aspectos finales que abordaremos en relación al cuestionario cumplimentado por los miembros del equipo directivo, son aquellos que tratan la importancia sobre la implantación de competencias en los centros y las repercusiones que éstas tienen en el aprendizaje del alumnado. Un aspecto que se ha destacado en el marco teórico a través de una de las propuestas establecidas, y que está enmarcada dentro de un modelo deductivo, es la secuenciación de las mismas por medio de diferentes ítems en cada uno de sus cursos.

Secuenciación de las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	5	16,7	16,7
bastante	17	56,7	73,3
mucho	7	23,3	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 32: Frecuencias y porcentajes correspondientes a los equipos directivos de los centros que consideran importante la secuenciación de las CCBB.

En la tabla 32 se refleja la importancia que los equipos directivos otorgan a este hecho. Como podemos observar, más de la mitad de la muestra afirma que es importante y casi un cuarto de la misma dice que muy importante secuenciar las CCBB, algo que no hace más que constatar la relevancia que tiene esta propuesta dentro del marco docente.

Solamente 5 centros dicen que es poco importante dicha secuenciación, estando este hecho estrechamente relacionado con la necesidad de coordinar las CCBB por cursos.

Siguiendo en esta línea y con el fin de comprobar la coherencia establecida en las respuestas, observamos en la tabla 33 un aspecto que deriva del ítem

analizado con anterioridad, que es la contribución a unos ítems comunes de cada una de las CCBB para cada curso, especificándose a qué aspectos concretos debemos contribuir.

Contribución a ítems comunes	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	6	20,0	20,0
bastante	17	56,7	76,7
mucho	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 33: Equipos directivos de los centros que consideran importante la contribución a unos ítems comunes para cada una de las CCBB.

De este modo y determinando unos procedimientos de evaluación en los que se aborden estos ítems y teniendo en cuenta los CE del curso, podrá existir un consenso real y común en cada una de las sesiones de evaluación trimestrales, realizándose una mera calificación de las materias.

Como podemos observar la coherencia existe, ya que se obtienen prácticamente los mismos resultados que en la tabla anterior referente a la secuenciación de las CCBB por cursos. Por tanto, Parece demostrado que el hecho de acordar para la totalidad de las materias a qué aspectos concretos de las CCBB contribuimos, es algo generalizado en la muestra.

IV.1.1.5.- Estrategias de coordinación en los centros

La última dimensión utilizada en el cuestionario de los equipos directivos atiende al grado en el que desde los centros se establecen propuestas de coordinación. Esto es debido a que se hace necesario por parte de los centros trabajar conjuntamente, interiorizar lo que supone la verdadera contribución a las CCBB, valorar la importancia que tienen las mismas y buscar herramientas prácticas y viables de actuación.

En este sentido, un alto porcentaje de respuestas afirmativas lo encontramos en la tabla siguiente (tabla 34), donde un 40% afirma que es muy importante que exista una coordinación entre el profesorado de un curso, mientras que solamente 4 dicen que es poco importante esa coordinación.

Coordinación entre docentes	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	4	13,3	13,3
bastante	14	46,7	60,0
mucho	12	40,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 34: Equipos directivos de los centros que consideran importante la coordinación entre docentes para contribuir a las CCBB.

Con estos porcentajes se confirma lo comentado anteriormente, ya que si cada uno trabaja únicamente pensando en su clase y en sus asignaturas, es imposible poder contribuir a las CCBB de un modo integrador (Domínguez y Hermosilla, 2010).

Como consolidación de los aspectos abordados con anterioridad, en la tabla 35 se analiza el ítem relacionado con la relevancia que tienen las CCBB para el aprendizaje del alumnado.

CCBB para el aprendizaje del alumnado	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	2	6,7	6,7
bastante	18	60,0	66,7
mucho	10	33,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 35: Equipos directivos de los centros que consideran relevante las CCBB para el aprendizaje del alumno.

Resulta llamativo ver como solamente dos centros dicen que son poco relevantes mientras que más del 93,3% lo consideran bastante o muy

importante, alcanzándose cierta unanimidad acerca de la relevancia que tiene el tratamiento de este elemento curricular.

Como ya hemos visto, uno de los aspectos por los que se caracteriza la implantación y el seguimiento de las CCBB es por la búsqueda de una mayor dimensión en el tratamiento de los aprendizajes, no quedando estos relegados y proscritos a la propia aula. Lo que se persigue fundamentalmente es establecer una consonancia y transferencia con la realidad social. De este modo, en la figura 17 se observa la valoración del equipo directivo acerca de la dimensión del aprendizaje que alcanzan las CCBB tanto dentro como fuera del aula.

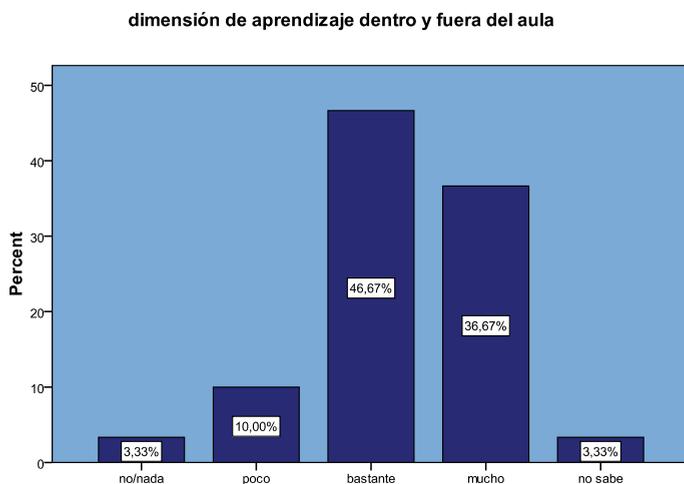


Figura 17: Equipos directivos de los centros que consideran que el trabajo de CCBB se relaciona con un aprendizaje dentro y fuera del aula.

A pesar de que los porcentajes sean más dispares que en las anteriores tablas, más del 80% creen en la conexión directa con una mayor dimensión del aprendizaje dentro y fuera del aula, siendo solamente un centro que dice no existir relación.

Uno de los aspectos más determinantes, que más preocupan a los docentes y que más relación tienen con los informes de evaluación que se realizan

por agencias externas, es el rendimiento académico que tienen los alumnos al finalizar el curso. Tal y como se establece en la legislación, se titulará siempre y cuando el alumnado tenga un informe óptimo de evaluación de las CCBB, con lo que la superación de las materias y la contribución de las CCBB deberían ser 2 factores estrechamente relacionados.

Bajo este prisma, se presenta en la tabla 36 la respuesta ante el ítem⁷³ planteado en el cuestionario acerca la no relación entre el trabajo de las CCBB y el rendimiento académico del alumno. Como observamos, más de la mitad de la muestra está poco de acuerdo con lo que se demanda en el ítem, mientras que solamente tres dicen “mucho”.

No consonancia del rendimiento académico	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	3	10,0	10,0
poco	13	43,3	53,3
bastante	9	30,0	83,3
mucho	3	10,0	93,3
no sabe	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 36: Equipos directivos que consideran acuerdo respecto a la no consonancia del rendimiento académico con el trabajo de las CCBB.

Estos resultados manifiestan de nuevo la importancia que se le da en los centros a una implantación de las CCBB, con el fin de obtener una mejora en el aprendizaje y como consecuencia al rendimiento académico del alumnado. De nuevo se consolida la idea de la necesidad de establecer un procedimiento concreto para trabajar las CCBB en el aula, planteando una conexión directa con el aprendizaje de los alumnos.

⁷³ El ítem se plantea en negativo “el rendimiento académico del alumno no está en consonancia con el grado de contribución a las CCBB”. De este modo comprobamos el grado de coherencia en las respuestas y el nivel de atención y comprensión del encuestado acerca de lo que se le pregunta.

Por tanto, en líneas generales se observa como desde los centros se percibe positivamente el trabajo de las CCBB. Sin embargo, son pocas las propuestas prácticas que se afirman llevar a cabo. Cabe plantearse entonces el porqué de esta situación y cuáles son los aspectos que desde los centros se demandan. En base a ello se observa en la tabla 37, las respuestas en base a la cuestión planteada acerca de la necesidad de que desde la inspección se otorgue información sobre las CCBB a los docentes.

Tabla 37: Equipos directivos de los centros que consideran importante la información sobre las CCBB a los docentes.

Información de CCBB a los docentes	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	6	20,0	26,7
bastante	13	43,3	70,0
mucho	9	30,0	100,0
Total	30	100,0	

Los datos reflejan que casi las dos terceras partes de la muestra consideran necesaria este tipo de información, mientras que ocho centros dicen que poco o nada necesaria, quizás por la creencia en las posibilidades que tiene el propio centro para hacerlo autónomamente.

Por otro lado y en base al ítem analizado anteriormente y referente a la coordinación entre los profesores de un curso, detallaremos ahora la percepción que tienen sobre el compromiso necesario por parte de todos los docentes para la contribución a las CCBB (tabla 38).

Tabla 38: Equipos directivos de los centros que consideran importante el compromiso de los docentes para la contribución a las CCBB.

Compromiso de los docentes	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	5	16,7	20,0

bastante	6	20,0	40,0
mucho	18	60,0	100,0
Total	30	100,0	

Los datos muestran que el 60% de los centros consideran muy importante el compromiso de los docentes para la contribución a las CCBB y otro 20% lo considera bastante importante. Por tanto, podemos afirmar que el hecho de que los centros no trabajen las CCBB a través de una propuesta elaborada e implantada, no quiere decir que no se asuma que es necesario para hacerlo contar con el compromiso total de todos los docentes que forman parte de la comunidad educativa.

Otro aspecto interesante de abordar es la percepción que tiene el docente acerca de la cantidad del trabajo extra que el desarrollo de las CCBB requiere para el profesor (Figura 18), factor limitante en muchas ocasiones para implantar una propuesta.

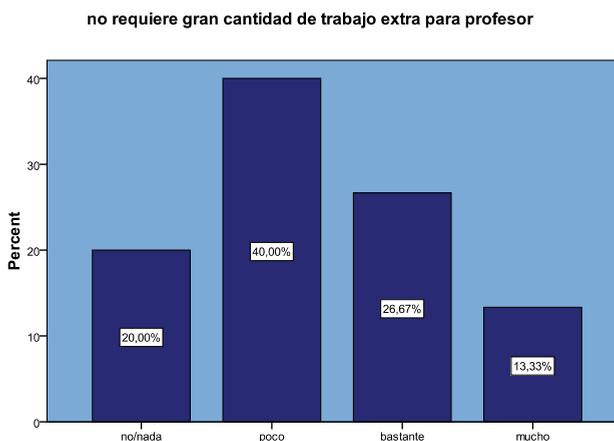


Figura 18: Equipos directivos que consideran su grado de acuerdo en consonancia a que el trabajo de CCBB no requiere gran cantidad de trabajo extra por el profesorado.

Un 20% de la muestra dice no estar nada de acuerdo con el hecho de que no suponga una cantidad de trabajo extra, y un 40% está poco de acuerdo.

En este sentido, se podría afirmar que gran parte de la muestra considera que implantar las CCBB supone una inversión de tiempo a mayores de lo que supone el trabajo diario. Por tanto, quizás todavía falte la concienciación en el profesorado sobre el trabajo de CCBB integrado en la práctica del día a día, al poder facilitar la labor docente.

Los últimos aspectos que abordaremos en este cuestionario están relacionados con el grado de satisfacción y dificultad que tienen los equipos directivos en sus centros en relación las CCBB.

En primer lugar analizaremos el grado de satisfacción de los equipos directivos sobre la información y seguimiento que realiza la Administración a lo largo del curso a los centros educativos sobre el tratamiento de las CCBB (tabla 39).

Tabla 39: Grado de satisfacción de los equipos directivos acerca del rol que desempeña la Administración.

Rol que desempeña la Administración	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
nada satisfecho/a	1	3,3	3,3
poco satisfecho/a	12	40,0	43,3
medianamente satisfecho/a	17	56,7	100,0
Total	30	100,0	

Llama la atención observar cómo ningún centro afirma estar muy satisfecho con el rol desempeñado por la Administración, mientras que un 40% de la muestra dice estarlo poco. En este sentido, algo más de la mitad dice encontrarse solo medianamente satisfecho. Estos datos manifiestan que los centros no perciben que el trabajo de la Administración, en relación al trabajo de las CCBB, sea el adecuado y que se podría hacer algo más para que esta situación pudiera ser reconducida.

El siguiente aspecto a analizar es el nivel de satisfacción que tiene cada equipo directivo sobre el trabajo de evaluación de las CCBB que realiza en su centro (tabla 40).

Tabla 40: Equipos directivos sobre del trabajo que realizan los centros sobre la evaluación de las CCBB.

Satisfacción sobre la evaluación de CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
nada satisfecho/a	1	3,3	3,3
poco satisfecho/a	5	16,7	20,0
medianamente satisf.	13	43,3	63,3
bastante satisfecho/a	10	33,3	96,7
muy satisfecho/a	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Solamente un centro dice estar nada satisfecho con el trabajo de evaluación realizado, lo mismo que sucede con los que indican estar nada satisfechos. La mayoría de la muestra dice estar medianamente satisfecha con el trabajo que realiza su centro, y algo más de un 33% indica bastante satisfacción. Estos datos reflejan una satisfacción y una creencia más o menos general del buen hacer en relación a la evaluación de las CCBB de cada uno de los centros. Sin embargo, se ha observado en gran parte de los mismos que existen bastantes carencias en diferentes ámbitos como en el tratamiento de información sobre las mismas, la inclusión en el PEC, la inclusión en las PD....

El último aspecto descriptivo que se analizará, en relación al cuestionario respondido por los miembros del equipo directivo, es el nivel de dificultad encontrado para poder implantar en el centro una propuesta de contribución y evaluación de las CCBB (figura 19). Este ítem resume en líneas generales todos los aspectos abordados hasta el momento, especificando ya no solamente cómo interpreta cada centro el grado de contribución que realiza sobre las CCBB, sino analizando la dificultad que se tiene desde el mismo para encontrar una propuesta útil, viable y eficaz.

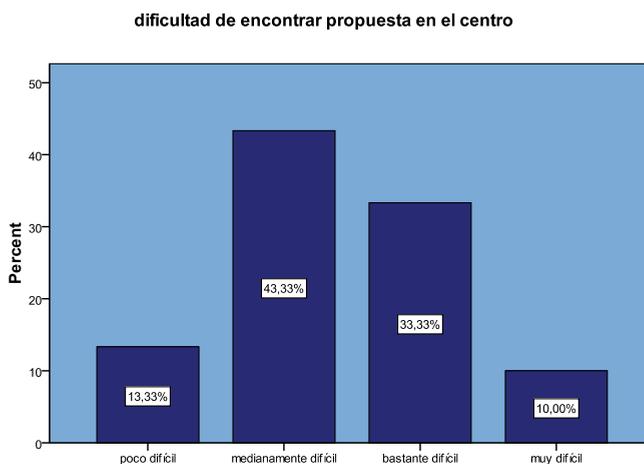


Figura 19: Porcentajes de dificultad de los equipos directivos sobre del trabajo sobre la implantación de un modelo de programación de las CCBB.

Por ello, se refleja cómo un 43,3% de la muestra considera medianamente difícil encontrar una propuesta de implantación en el centro, siendo una tercera parte los que afirman que es bastante difícil. Lo más curioso es que solamente un 13% cree que es poco difícil, lo que viene a reflejar la percepción que tiene la comunidad educativa de lo complejo que resulta poder implantar un modelo en el centro que sea viable y que no suponga una carga de trabajo de extra para el profesor de escasa aplicación al aula.

IV.1.2.- Cuestionario docentes educación física

El cuestionario que han cumplimentado los jefes de departamento de EF se divide en cuatro dimensiones que son:

- 1- ***Aspectos identificativos del profesorado de EF:*** en esta dimensión se abordan exclusivamente aspectos relacionados con la identidad de los propios jefes de departamento que han cumplimentado el cuestionario. Por tanto, se atiende al sexo, edad, años de experiencia de los docentes, años de permanencia en el centro y los cursos en los que imparte docencia.

- 2- Tratamiento curricular de las CCBB: esta dimensión se centra en dar respuesta a la manera en la que los docentes de EF abordan y perciben las CCBB como un elemento curricular fundamental de trabajo. Se integran ítems relacionados con las líneas de actuación que se llevan a cabo, el trabajo que se realiza entre departamentos y la inclusión que se hace de las CCBB en la PD. También se pregunta a los jefes de departamento la necesidad de proponer ítems comunes para las materias, centrándose en la vinculación existente entre las UDD, los CE, los contenidos y las CCBB.
- 3- Aspectos metodológicos sobre las CCBB: esta dimensión abarca determinados ítems vinculados a la evaluación y a la manera de trabajar las competencias en el aula. Por ello, se analiza su percepción en cuanto a una evaluación más rigurosa y centrada en el proceso, a la realización de estrategias fundamentadas en la autoevaluación y coevaluación y al grado en el que se realizan metodologías de carácter cooperativo. También se les pregunta la manera en la que se utilizan las TIC y la necesidad que tiene incorporar una competencia motriz.
- 4- Planteamientos y estrategias para la contribución: en esta dimensión se atiende a la manera específica en la que los jefes de departamento de EF contribuyen a este elemento curricular. Por ello, se preguntan diferentes ítems relacionados con aspectos como la necesidad de un cambio metodológico, la importancia que tiene la formación permanente del profesorado o la concepción que se tiene sobre el proceso deductivo de contribución a las CCBB. También se preguntan algunas cuestiones como la necesidad de que los profesores de diferentes materias se coordinen o las posibilidades que existen desde el área de la EF para trabajar en esta línea.

IV.1.2.1.- Aspectos identificativos del profesorado de EF

Una vez que reflejados los resultados de la primera parte del análisis descriptivo correspondiente al instrumento cumplimentado por el equipo

directivo, pasaremos a mostrar ahora la segunda parte correspondiente a la **percepción del docente de EF** acerca del trabajo de las CCBB en el aula. Los resultados aquí expuestos corresponden a las respuestas otorgadas por el jefe/a de departamento de cada uno de los centros utilizados en la muestra.

Comenzaremos con los aspectos que definen la tipología de muestra ante la que nos encontramos, en este caso el sexo (tabla 41). Éste es determinante e influye en muchos casos a la hora emplear unas u otras estrategias metodológicas en la materia de EF.

Sexo de jefes de departamento	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
masculino	17	56,7	56,7
femenino	13	43,3	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 41: Frecuencias y porcentajes correspondientes al sexo de los/las jefes de departamento de EF encuestadas.

Como podemos observar existe un porcentaje bastante equilibrado entre hombres (56,7%) y mujeres (43,3%).

La siguiente característica de la muestra que vamos a analizar es la edad. Como podemos observar, los rangos han sido divididos en márgenes de 10 años (tabla 42).

Edad de los jefes de departamento	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
- de 30	1	3,3	3,3
entre 30 y 40	12	40,0	43,3
entre 41 y 50	7	23,3	66,7
entre 51 y 60	7	23,3	90,0
+ de 60	3	10,0	100,0

Edad de los jefes de departamento	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
- de 30	1	3,3	3,3
entre 30 y 40	12	40,0	43,3
entre 41 y 50	7	23,3	66,7
entre 51 y 60	7	23,3	90,0
+ de 60	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 42: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la edad de los/las jefes de departamento de EF encuestadas.

La mayor parte de la muestra, (40%), tiene entre 30 y 40 años, mientras que de 41 a 50 y de 51 a 60 hay un total de 46,6% dividiéndose en la mitad para cada uno de los rangos.

Con estos datos podemos afirmar que tenemos una muestra relativamente joven, solamente existiendo un 10% del total que tiene más de 60 años. El siguiente aspecto que estudiaremos a continuación se refiere a los años de experiencia que tiene cada uno de los docentes de EF (tabla 43).

Años de experiencia de docentes EF	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
- de 5	2	6,7	6,7
entre 6 y 12	10	33,3	40,0
entre 13 y 18	4	13,3	53,3
entre 19 y 25	5	16,7	70,0
+ de 25	9	30,0	100,0
Total	30	100,0	

Tabla 43: Frecuencias y porcentajes correspondientes a los años de experiencia que tienen los docentes de EF impartiendo la materia.

Podemos observar cómo los porcentajes están muy repartidos, solamente habiendo dos docentes de EF que tienen menos de 5 años de experiencia. Una tercera parte de la muestra posee una experiencia entre los 6 y 12 años, mientras que los rangos comprendidos entre “13 y 18” y “19 y 25” abarcan un porcentaje similar de alrededor del 15%. Quizás, el dato que más sorprenda de esta tabla sea que un 30% de los jefes de departamento de EF tienen más de 25 años de experiencia, algo que condicionará la perspectiva que tengan de las CCBB, elemento del currículo relativamente novedoso.

Analizados ya los años de experiencia que tienen los docentes de EF, resulta interesante ver cuánto tiempo de la misma se ha invertido en el centro de trabajo actual (figura 20).

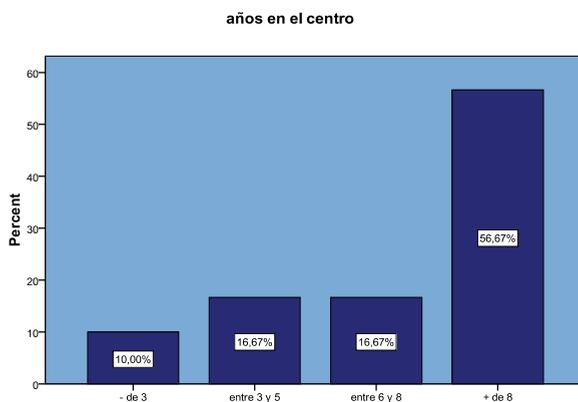


Figura 20: Años de experiencia que tienen los docentes de EF impartiendo la materia.

Más de la mitad de la muestra lleva trabajando más de 8 años en el centro, mientras que una tercera parte de la misma queda comprendida entre los rangos de 3 y de 8 años. Finalmente, solo tres docentes tienen una experiencia en el centro de menos de 3 años.

Estos resultados ponen de manifiesto el hecho de que la mayoría de docentes de EF participantes en la investigación han desarrollado la totalidad de su experiencia en el centro actual de trabajo. Este hecho será beneficioso para el análisis de los ítems posteriores, ya que conllevará un

mayor conocimiento y funcionamiento de la estructura del centro, y existirá una mayor consonancia y linealidad con lo establecido en el equipo directivo.

El último aspecto que define las características de los docentes de EF y que tendrá relevancia directa en cuanto a la proposición y desarrollo de los contenidos a impartir en el aula y la evaluación de las CCBB, es definir los cursos de la ESO en los que se imparte docencia (tabla 44).

Tabla 44: Frecuencias y porcentajes correspondientes a los cursos de la ESO en los que imparten docencia los docentes de EF.

Cursos donde se imparte docencia	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
1º Y 2º	7	23,3	23,3
3º Y 4º	7	23,3	46,7
1º 2º 3º Y 4º	16	53,3	100,0
Total	30	100,0	

Más de la mitad de la muestra imparte docencia en toda la etapa, mientras que casi una cuarta parte lo hace o en 1º y 2º o en 3º y 4º

IV.1.2.2.- Tratamiento curricular de las CCBB

En esta dimensión analizaremos cómo se aborda y se incluye, por parte de los docentes de EF, las CCBB como elemento del currículo. Adentrándonos en la propia valoración que realiza el docente sobre el trabajo de las CCBB, pasaremos a analizar el primer aspecto relacionado con la consideración que se tiene acerca de las líneas de actuación que se siguen en el centro, así como el trabajo conjunto que existe entre los diferentes departamentos para contribuir a las CCBB.

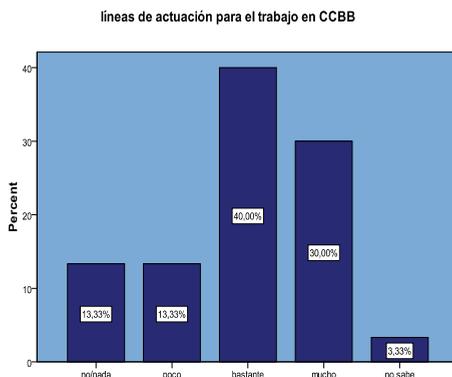


Figura 21: Valoración que realizan los docentes de EF acerca de las líneas de actuación para contribuir a las CCBB.

Comparando las gráficas, observamos como la valoración que se realiza sobre las líneas de actuación seguidas por el centro son más positivas que en relación al trabajo conjunto que se realiza entre departamentos. En la figura 21 obtenemos unos porcentajes del 70% sobre los docentes que lo consideran muy importante mientras que en la 22 solamente se llega al 45%.

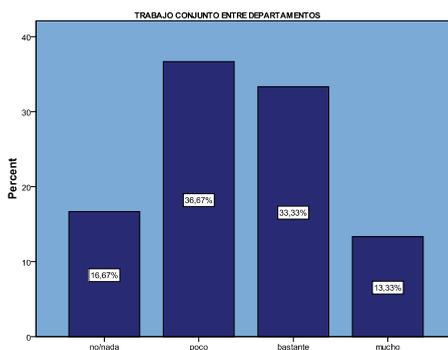


Figura 22: Valoración que realizan los docentes de EF acerca del trabajo conjunto entre departamentos.

Del mismo modo es más de una tercera parte de la muestra la que reconoce que se realiza poco trabajo entre departamentos para contribuir a las CCBB, mientras que solamente un 13% considera escasa la labor que realiza el centro en relación a la evaluación de las mismas.

Siguiendo con la profundización en la valoración que realizan los docentes de EF, ahora analizaremos el bloque correspondiente al trabajo que realiza el propio departamento para contribuir a las CCBB.

El primero aspecto a valorar es el grado en el que se refleja en la PD la contribución a las CCBB (tabla 45). El 50% de los docentes dicen que se refleja mucho, porcentaje bastante elevado y que determina una alta inclusión de este elemento curricular en las programaciones.

Tabla 45. Frecuencias y porcentajes correspondientes al grado en el que se reflejan las CCBB en la PD.

Inclusión de CCBB en la PD	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	5	16,7	16,7
bastante	10	33,3	50,0
mucho	15	50,0	100,0
Total	30	100,0	

Esta idea se reafirma al ver como una tercera parte también afirma que se tiene en refleja bastante, mientras que solamente 5 docentes dicen que apenas se reflejan las CCBB en la PD.

A pesar de obtener estos resultados, debemos establecer la diferencia existente entre tener reflejadas en la programación la contribución a las CCBB, a la verdadera inclusión que se haga de las mismas en las UUDD y a la consecuente integración que se realice en el aula. Uno de los principales aspectos que se refleja actualmente en la inspección educativa es el grado de inclusión de las CCBB en las PD, con lo que éste puede ser un factor por lo que se obtienen estos porcentajes. Sin embargo la clave será comparar estos resultados con el propio desarrollo que se realice de ellas, algo que comprobaremos más adelante.

En este sentido, y partiendo de la idea general de que todas las áreas deben contribuir a las CCBB, analizaremos la respuesta otorgada referente a la proposición de diferentes ítems comunes a otras áreas (tabla 46).

Tabla 46: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la proposición de ítems comunes entre materias para contribuir a las CCBB.

Proposición de ítems comunes	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	12	40,0	46,7
bastante	11	36,7	83,3
mucho	5	16,7	100,0
Total	30	100,0	

Casi la mitad de la muestra (46,7%) dice abordar poco o nada esta situación, mientras que solamente en 5 departamentos trabajan mucho el proponer ítems comunes entre materias.

Estos datos muestran la introspección e independencia existente en el trabajo de las materias, no trabajando conjuntamente para contribuir a las CCBB⁷⁴. Sí que es cierto que la idiosincrasia de la EF es muy diferente a la de cualquier otra materia, simplemente por el hecho del diferente contexto en el que se desarrolla. Sin embargo, esto no quiere decir que la contribución a las mismas deba ser mayor, menor o simplemente diferente.

Otro aspecto fundamental y que debe quedar reflejado en la PD, es la vinculación de los CE de cada uno de los cursos con las CCBB. Recordemos que tal y como se establece en la LOE, los criterios de evaluación determinan el tipo y grado de aprendizaje adquirido, convirtiéndose en el referente fundamental de evaluación de las CCBB. Del mismo modo, tal y como establece el MEC (1996), las UDD carecen de criterios de evaluación como tal, ya que serán los OODD de las mismas los que realicen su función. Por tanto, será necesario que en el conjunto de las UDD que planteemos en la PA exista una relación con los CE del curso correspondiente.

Tabla 47: Trabajo que se lleva a cabo en el departamento en relación a la vinculación de los CE con las CCBB.

⁷⁴ Como ya se ha tratado con anterioridad, el hecho de que cada área tenga unos elementos de currículo diferentes a los que contribuir, no quiere decir que el tratamiento de las CCBB deba diferir para cada uno de ellas.

Relación de CCBB con CE	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	2	6,7	13,3
bastante	12	40,0	53,3
mucho	14	46,7	100,0
Total	30	100,0	

Como podemos observar, los porcentajes de trabajo por parte del departamento son más elevados en la tabla 47 que en la 48, estableciendo una mayor vinculación curricular de las propias CCBB con los CE, que la que se hace de estos con las UDD. No obstante, en ambos casos se supera el 70% al sumar los rangos de “bastante” y “mucho”. La relación entre las CCBB con los CE obtiene unas frecuencias de respuesta más elevadas.

Tabla 48: Trabajo que se lleva a cabo en el departamento en relación a la vinculación de los CE con las CCBB.

Relación de CCBB con UDD	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	7	23,3	26,7
bastante	10	33,3	60,0
mucho	12	40,0	100,0
Total	30	100,0	

Para corroborar la coherencia que tienen estos datos con el tipo de información en el que las CCBB son abordadas por parte del departamento, en la tabla 49 se refleja si en las reuniones del departamento se habla sobre la temática de la evaluación de las CCBB.

Tabla 49: Frecuencias y porcentajes correspondientes al tratamiento de evaluación de las CCBB que se realiza en el departamento de EF.

Evaluación de las CCBB en el departamento	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	3	10,0	10,0
poco	11	36,7	46,7
bastante	15	50,0	96,7
mucho	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

La mitad de la muestra dice trabajar bastante esta temática, mientras que solamente hay un jefe de departamento que afirma desarrollar mucho estas reuniones en el aula. También aumenta el número de centros, hasta tres, que dicen no trabajarlas nada. Lo que parece evidente es que si queremos poder evaluar el grado de adquisición de las CCBB del alumnado al finalizar la etapa, todo el trabajo que se desarrolle a lo largo del curso en cada una de las materias tiene que ir en esta línea de actuación.

Es curioso observar las diferencias existentes en relación a los datos obtenidos entre la tabla 49 y la figura 23, referida esta última a la proposición de contenidos en el departamento de EF relacionados con las CCBB. Los contenidos determinan el “a través de que enseñar”, estando implícitos en la práctica diaria del alumnado. Por tanto, deberá existir una coherencia entre los procedimientos de evaluación llevados a cabo en las UDD y los contenidos a desarrollar, ambos basados, propuestos y orientados para la evaluación de las CCBB.

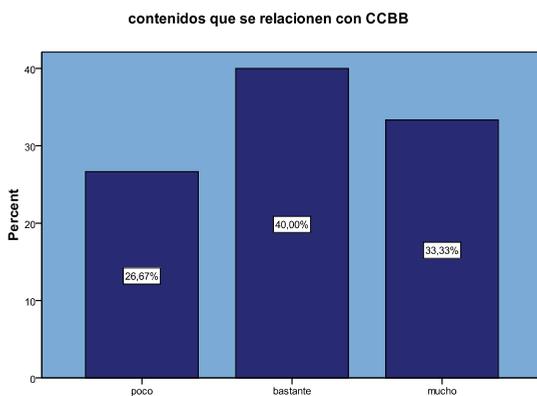


Figura 23: Porcentajes correspondientes a las propuestas de contenidos relacionadas con las CCBB.

Observamos que los porcentajes son bastante elevados, ya que casi las tres cuartas partes de la muestra consideran muy importante que los contenidos que se propongan sigan la línea de contribución a las CCBB. Sin embargo, cuesta entender que exista tanta diferencia entre este aspecto y la evaluación de las CCBB que se realiza en los departamentos. Este hecho se antoja bastante incoherente, ya que para poder afirmar que los contenidos que se proponen contribuyen a las CCBB, tiene que existir detrás una propuesta que diga cómo y de qué manera vamos a contribuir.

La última tabla que analizaremos en relación a las actuaciones que se realizan desde el departamento, es el grado de especificación de contribución a las CCBB que se lleva a cabo en cada uno de los cursos (tabla 50).

Tabla 50: Frecuencias y porcentajes correspondientes al tratamiento de evaluación de las CCBB por cursos que se realiza en el departamento de EF.

Evaluación de las CCBB por cursos	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	8	26,7	30,0
bastante	14	46,7	76,7

mucho	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

Parece lógico que el nivel exigido de CCBB no sea el mismo para un alumno de 1º de la ESO que para uno de 4º, ya que los contenidos abordados y el grado de exigencia de los objetivos a conseguir, son mayores. De aquí nace la importancia de determinar cómo podremos evaluar la contribución a las CCBB al finalizar cada uno de los cursos.

Según los datos que se reflejan en la tabla 50, casi una cuarta parte de la muestra (23,3%) dice trabajar este aspecto mucho, mientras que casi la mitad (46,7%) afirma que es bastante importante realizar una evaluación de competencias por cursos. Estos resultados parecen indicarnos que sí que se tiene en cuenta el curso en el que se imparta clase para contribuir de una manera u otra a las CCBB; eso sí, de una manera inductiva en muchos de los casos, ya que las propuestas desarrolladas desde el centro no eran excesivas.

IV.1.2.3.- Aspectos metodológicos sobre las CCBB

En esta dimensión nos centraremos en todo lo concerniente a los aspectos metodológicos relacionados con las CCBB. Analizado ya el trabajo que se realiza desde los departamentos, abordaremos a continuación el grado de valoración de los docentes de EF sobre las repercusiones educativas que derivan de la evaluación de las CCBB en el aula. La tabla 51 muestra la valoración de los jefes de departamento de EF sobre la potenciación del aprendizaje del alumno que tiene el trabajo de competencias.

Tabla 51: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la importancia que dan los departamentos de EF al trabajo de las CCBB.

Importancia de los departamento de EF a CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	4	13,3	13,3
bastante	13	43,3	56,7

mucho	13	43,3	100,0
Total	30	100,0	

Como podemos observar más de las tres cuartas partes de la muestra consideran muy importante este trabajo, mientras que siete centros creen que el trabajo de las CCBB puede servir poco o nada para potenciar el aprendizaje del alumno.

Este hecho de nuevo manifiesta la importancia que los docentes de EF dan en líneas generales a las CCBB como elemento integrador en el aula.

Siguiendo esta línea, quizás uno de los aspectos más interesantes para comprobar las mejoras que supone el trabajo de las CCBB en el aula sea hasta qué punto el docente de EF interpreta que éstas permiten que se lleve a cabo una evaluación consensuada y rigurosa (figura 24).

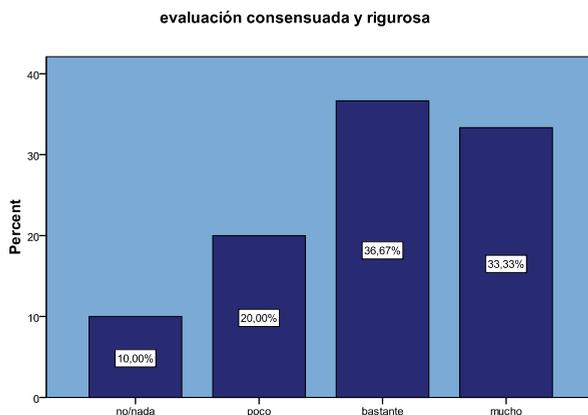


Figura 24: Percepción sobre que las CCBB permitan una evaluación más consensuada y rigurosa.

Como podemos observar, las frecuencias son bastante dispares, valorando positivamente un 70% de la muestra las mejoras de la evaluación que puede suponer el trabajo de las CCBB. Esto deshace la posible creencia inicial existente de que los docentes consideran las CCBB como un extra de

tarea al que se debe cumplir por criterios legales y que solamente supone complicaciones a la hora de evaluar.

Si por algo se caracteriza un proceso de implantación de las CCBB es por las mayores posibilidades que ofrece para realizar una evaluación formativa a lo largo del proceso, tal y como se observa en la tabla 52.

Tabla 52: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la importancia que se otorga a las CCBB como medio de evaluación del proceso más que del producto.

Evaluación del proceso más que del producto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	2	6,7	13,3
bastante	13	43,3	56,7
mucho	13	43,3	100,0
Total	30	100,0	

Esto, junto al hecho de que las CCBB no son calificables, quiere decir que no solamente existirá una evaluación final cuando acabe el curso, sino que la evaluación estará ligada al conjunto global de las UDD que se desarrollen en la PA.

Se observa como desde el departamento de EF se percibe este hecho, siendo solamente cuatro centros los que dicen que poco o nada el tratamiento de las CCBB debe estar centrado en el proceso. En este sentido, en líneas generales se entiende que este elemento curricular tiene una mayor dimensión y aplicación que la solamente calificación del alumnado al finalizar el curso.

Relacionando la evaluación y el tratamiento de las CCBB con la implicación que debe tener el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentan las tablas 53 y 54. En ellas se refleja la percepción que se tiene desde el departamento de EF sobre la utilidad del trabajo de las CCBB para que el alumno se autoevalúe y coevalúe a los demás.

Tabla 53: Importancia que se otorga a las CCBB como medio de autoevaluación.

CCBB como medio de autoevaluación	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	5	16,7	20,0
bastante	12	40,0	60,0
mucho	12	40,0	100,0
Total	30	100,0	

Las tablas reflejan datos bastante similares, pero en ambas alrededor de las tres cuartas partes consideran que las CCBB favorecen tanto la autoevaluación como la coevaluación entre iguales. No obstante, los porcentajes son un poco superiores en la tabla 53, por lo que parece que la autoevaluación del alumnado está más implícita en el aula como procedimiento de evaluación que la coevaluación, sea intergrupala o intragrupal.

Tabla 54: Importancia que se otorga a las CCBB como medio de evaluación a los demás.

CCBB para evaluar a los demás	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	7	23,3	26,7
bastante	17	56,7	83,3
mucho	5	16,7	100,0
Total	30	100,0	

La última tabla que analizaremos dentro de este bloque es la percepción que tiene el docente de EF sobre la necesidad de incorporar una competencia motriz (tabla 55). En muchos casos, desde el área de EF se ha reivindicado el hecho de no tener esta competencia, la cual resulta más que necesaria.

Tabla 55: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la necesidad de la incorporación de una competencia motriz.

Necesidad de incorporar una competencia motriz	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	3	10,0	10,0
bastante	10	33,3	43,3
mucho	15	50,0	93,3
no sabe	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

Sin embargo y si partimos de la base de que todas las áreas deben contribuir a las CCBB, parece ilógico que el resto de materias puedan hacerlo hacia la competencia motriz

La mitad de los jefes de departamento de EF lo consideran necesario y casi una tercera parte afirma que es bastante importante la incorporación de una competencia motriz. A parte de haber dos departamentos que dicen no saber nada acerca de esta temática, solamente tres creen que la necesidad de incorporar una competencia motriz no es alta.

Por ello, queda demostrado que la inmensa mayoría de la muestra aboga por la implantación de esta competencia, mostrándose de nuevo como existe un mayor tratamiento inductivo que deductivo de las CCBB por parte de los departamentos de EF.

El siguiente bloque analizado en el cuestionario es referente a los aspectos que desde los departamentos de EF se consideran necesarios para la contribución a las CCBB. Analizada la importancia que tiene especificar a qué aspectos concretos de las CCBB vamos a contribuir en cada uno de los cursos, será necesario establecer una progresión en cuanto a los contenidos a abordar, existiendo la posibilidad de hacerlo de manera cíclica (tabla 56).

Tabla 56: Frecuencias y porcentajes correspondientes a la cuestión de abordar las CCBB de manera cíclica en cada uno de los cursos.

Contenidos de manera cíclica	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
------------------------------	------------	------------	----------------

poco	7	23,3	23,3
bastante	17	56,7	80,0
mucho	5	16,7	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Son cinco jefes de departamento los que dicen que mucho y más de la mitad de la muestra determina que es bastante importante tratar los contenidos de manera cíclica.

El 23,3% de la muestra considera poco importante desarrollar unos contenidos diferentes en cada uno de los cursos que constituyen la etapa. Sin embargo, más de la mitad de la muestra cree en la utilidad de este elemento curricular como herramienta que facilite la secuenciación de los contenidos a desarrollar, estableciendo así una programación de aula más progresiva y coherente.

Otro de los aspectos comentados muy vinculado al tratamiento y a la programación de las CCBB, es el trabajo interdisciplinar, entendiéndose éste como la labor realizada entre materias de un mismo curso para conseguir a través de diferentes contenidos objetivos distintos (figura 25).

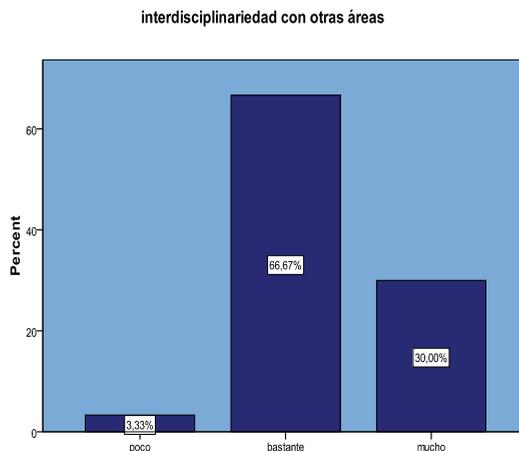


Figura 25: Valoración realizada por los departamentos de EF sobre la necesidad de trabajar interdisciplinariamente para contribuir a las CCBB.

Como observamos, excepto uno, todos los centros consideran necesario trabajar los contenidos interdisciplinares para contribuir de manera más eficiente a las CCBB. Este hecho refleja el grado de visión global que tienen los departamentos de EF en relación al tratamiento de este elemento curricular.

Por otro lado, todos somos conscientes del aumento exponencial que se ha producido en los últimos años en los centros, en relación al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), existiendo herramientas verdaderamente útiles y eficaces tanto por parte del alumno como por la del docente. Por lo tanto, parece interesante comprobar la percepción que desde el departamento de EF se tiene hacia la importancia de su uso para la contribución a las CCBB (tablas 57 y 58).

Tabla 57: Importancia que se otorga al uso de las NNTT por parte del docente para la contribución a las CCBB.

Uso de las NNTT por el profesorado	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
Poco	10	33,3	33,3
bastante	11	36,7	70,0

mucho	9	30,0	100,0
Total	30	100,0	

Alrededor de una tercera parte de la muestra en las 2 tablas lo considera “poco” necesario, entendiendo que existen otras alternativas más viables o factibles. El resto de los rangos también muestran datos muy similares en las 2 tablas, siendo de nuevo cerca de una tercera parte en los dos casos los que consideran que es muy necesario.

Tabla 58: Importancia que se otorga al uso de las NNTT por parte del alumno para la contribución a las CCBB.

USO de las NNTT por el alumno	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	11	36,7	40,0
bastante	7	23,3	63,3
mucho	11	36,7	100,0
Total	30	100,0	

Por lo tanto podemos afirmar que en relación a esta variable los datos obtenidos son bastante dispares, utilizándose las TIC en el aula con diferente criterio.

Por otro lado y como ya conocemos, la evaluación de las CCBB se rige entre otros factores por los procedimientos de evaluación y de calificación que se constituyen en cada una de las UUDD. Por ello, y como se deben utilizar una serie de procedimientos de evaluación variados y adecuados (MEC, 1992), analizaremos la percepción que tienen los docentes de EF sobre vincular el aprendizaje del alumno a una mera calificación para poder contribuir así a las CCBB (tabla 59).

Tabla 59: Percepción de los docentes de EF sobre la utilización de una única calificación para la contribución de las CCBB.

Única calificación para CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
------------------------------	------------	------------	----------------

no/nada	6	20,0	20,0
poco	15	50,0	70,0
bastante	8	26,7	96,7
mucho	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

La mitad de la muestra considera poco necesaria la utilización de una única calificación para contribuir a las CCBB, mientras que una quinta parte afirma que nada. Por el contrario, solamente un centro dice estar muy de acuerdo con este ítem, entendiendo que para contribuir verdaderamente a las CCBB es necesario enfocar el aprendizaje de manera global.

En este sentido, el grado de coherencia con la respuesta anterior se plantea en la creencia que se tiene sobre utilizar procedimientos de evaluación variados a lo largo del curso para contribuir a las CCBB (figura 26).

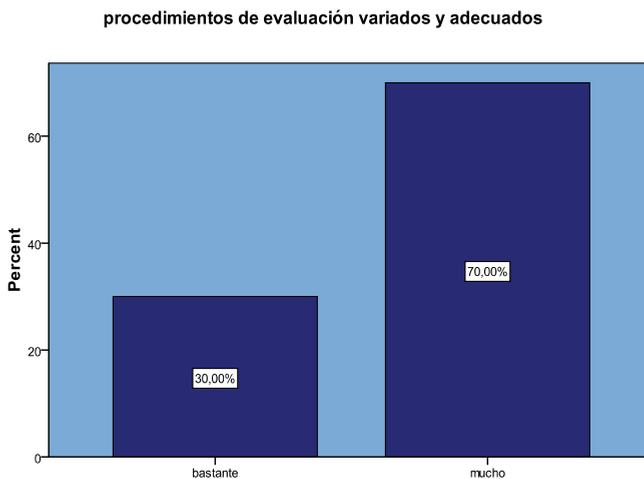


Figura 26: Valoración realizada por los departamentos de EF sobre la necesidad de utilizar una amplia variedad de procedimientos de evaluación.

Como podemos observar, los resultados son muy concluyentes, ya que el 100% de la muestra considera bastante o muy necesario utilizar una amplia variedad en los procedimientos de evaluación. Son siete de cada diez jefes de departamento de EF los que opinan que es muy necesario atender a diferentes contenidos dentro del aprendizaje y diseñar en consonancia instrumentos que permitan evaluar el grado de aprendizaje adquirido.

La última cuestión de este bloque dirigido a la importancia que otorga el docente de EF a determinados aspectos relacionados con las CCBB, versa sobre la inclusión de metodologías cooperativas en el aula (tabla 60).

Tabla 60: Valoración de los docentes de EF sobre la inclusión de metodologías cooperativas en el aula.

Inclusión de metodologías cooperativas	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	4	13,3	13,3
bastante	13	43,3	56,7
mucho	13	43,3	100,0
Total	30	100,0	

Los resultados se distribuyen equitativamente de manera favorable, considerando las metodologías cooperativas como un aspecto positivo para ser integrado en las UDD que se lleven a cabo a lo largo del curso.

IV.1.2.4.- Planteamientos y estrategias para la contribución

En esta última dimensión analizaremos los aspectos relativos a las estrategias concretas que los docentes de EF ponen en práctica para contribuir a las CCBB.

Independientemente del mayor o menor grado de acuerdo que se tenga con la implantación de las CCBB, el aspecto que analizaremos en la tabla 61 corresponde a la valoración que realiza cada docente sobre su forma de contribuir a las CCBB a través del trabajo del día a día.

Tabla 61: Valoración de los docentes de EF sobre la forma de contribuir a las CCBB a través de su práctica de aula.

Contribuir a las CCBB en el aula	Frecuencia	Porcentaje	Por. acumulado
poco	1	3,3	3,3
bastante	23	76,7	80,0
mucho	6	20,0	100,0
Total	30	100,0	

Observamos cómo solamente un departamento asume que con su trabajo se contribuye poco a las CCBB mientras que el 96,7% restante se mueve entre los rangos de bastante y mucho. A continuación veremos cuál es el grado de respuesta del profesorado cuando le preguntamos si considera que debería modificar algún aspecto de su práctica diaria para mejorar su contribución a las CCBB; en este caso, algunos matices relacionados con la metodología (tabla 62).

Tabla 62: Percepción de los departamentos de EF acerca de la modificación de aspectos de su metodología en el aula.

Modificación de aspectos de la metodología	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	4	13,3	13,3
Poco	22	73,3	86,7
Bastante	4	13,3	100,0
Total	30	100,0	

Como ya sabemos, no existe un método idóneo para contribuir a las competencias, debiendo adaptar la forma de actuar y proceder en base a las características del contexto. No obstante, no debemos confundir el tratamiento metodológico que realice cada docente en su área con los criterios de actuación definidos a la hora de contribuir a las mismas. Por ello, es importante establecer un proceso conjunto que se determine desde el comienzo, delimitando desde el equipo directivo los parámetros a seguir

por cada uno de los departamentos y, como consecuencia, la evaluación objetiva de las CCBB en base a los ítems seleccionados.

Sin duda, los datos son dignos de analizar. No existe ni un solo docente de EF que afirme que deba cambiar mucho su metodología para mejorar su contribución a las CCBB, siendo cuatro los que consideran que la deberían de cambiar bastante. Estos datos nos indican que, a pesar de ser conscientes de que existen ciertos aspectos necesarios para contribuir a las CCBB y que no los llevan a cabo, no consideran que deban modificar nada de su metodología.

En las tablas 63 y 64 analizaremos dos aspectos ligados entre sí y relacionados con el posible origen en cuanto al trabajo de las CCBB en el día a día. La tabla 63 refleja la respuesta ante el ítem referente a la información que procede desde la Administración.

Tabla 63: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación a la información de las CCBB que se ofrece por parte de la Administración.

Información de la Administración no es la adecuada	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	7	23,3	23,3
bastante	16	53,3	76,7
mucho	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

Casi una cuarta parte de la muestra está muy de acuerdo en que la información que se da desde la Administración es adecuada e incompleta, siendo más de la mitad los que dicen que lo es bastante. Por otro lado y ante la cuestión de si creen que la clave es la implantación de propuestas desde el centro (tabla 64), casi la mitad de la muestra considera que no y menos de una cuarta parte que es algo muy importante.

Tabla 64: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación a las propuestas implantadas desde el centro.

Propuestas implantadas desde el centro	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
---	------------	------------	----------------

no/nada	2	6,7	6,7
poco	12	40,0	46,7
bastante	9	30,0	76,7
mucho	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

El ítem que analizaremos en la tabla 65 corresponde a la valoración que realizan los jefes de departamento de EF acerca de la creencia que tienen sobre si la implantación de las propuestas de contribución a las CCBB debe nacer de los propios departamentos.

Tabla 65: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación al origen en la implantación del trabajo de las CCBB.

Origen de implantación de las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	6	20,0	20,0
bastante	15	50,0	70,0
mucho	9	30,0	100,0
Total	30	100,0	

Como podemos observar, la mitad de la muestra está bastante de acuerdo con este hecho y casi una tercera parte lo está mucho, siendo solamente seis centros los que consideran que los departamentos no debe ser el lugar desde el que nazcan las propuestas para contribuir a las CCBB.

Lo que parece imprescindible para comprender la esencia de lo que supone la implantación de este elemento curricular en la práctica diaria es la formación permanente por parte del docente, datos que se reflejan en la tabla 66.

Tabla 66: Valoración que se hace desde los departamentos de EF en relación al origen en la implantación del trabajo de las CCBB.

Formación permanente del profesorado	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
Poco	2	6,7	6,7

Bastante	17	56,7	63,3
Mucho	11	36,7	100,0
Total	30	100,0	

Solamente dos centros consideran poco relevante la formación permanente, siendo un 56,7% los que creen que bastante y un 36,7% los que afirman que la formación permanente es fundamental.

Estos datos ponen de manifiesto la elevada importancia que otorga el docente de EF a la continua formación que requiere la evaluación coherente de las competencias, algo que no se relaciona en todos los casos con la motivación necesaria para obtener esta formación.

Tabla 67: Rol de la EF para contribuir a las CCBB.

Rol de la EF para contribuir a las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	2	6,7	6,7
bastante	10	33,3	40,0
mucho	18	60,0	100,0
Total	30	100,0	

Centrándonos en el rol que cumple cada una de las materias para contribuir a las CCBB, la cuestión que hemos planteado a los docentes es, por un lado, el rol que creen que tiene la EF para este fin (tabla 67) y, por otro, si consideran que las materias de lengua y de matemáticas pueden hacerlo más directamente (tabla 68).

Como hemos comentado anteriormente no existe una relación unívoca entre una CCBB y un área determinada, por lo que cualquier materia, independientemente de los contenidos que se impartan o del curso en el que se desarrolle, puede hacer una contribución directa a la misma, siempre justificando los contenidos trabajados a lo largo del curso.

Tabla 68: Rol de la EF y las materias de lengua y matemáticas para contribuir a las CCBB.

Rol de lengua y matemáticas para contribuir a las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
Poco	9	30,0	36,7
Bastante	12	40,0	76,7
Mucho	5	16,7	93,3
no sabe	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

Solamente dos jefes de departamento consideran poca la contribución que desde la materia de EF puede hacerse a las CCBB, mientras que el 33,3% cree que bastante y el 60% cree que se puede contribuir mucho.

Podemos afirmar en líneas generales que los docentes de esta materia confían en las posibilidades que derivan de la misma para realizar un tratamiento coherente de las CCBB.

Atendiendo a la tabla 68 observamos cómo más de una tercera parte de la muestra (36,7%), no está de acuerdo en que lengua y matemáticas sean las materias que puedan contribuir más directamente a las CCBB; sin embargo, un 40% lo está bastante. Con ello se puede observar cómo se sigue otorgando a estas dos materias un mayor peso, ya no solo curricular sino en relación a una evaluación de las CCBB.

Como ya hemos establecido, a las CCBB se debe contribuir desde todas las materias, no existiendo una relación exclusiva entre una competencia y un área determinada. Del mismo modo, la legislación no establece si se puede contribuir desde una materia a la totalidad de las CCBB, algo que hemos planteado a los docentes de EF y cuyos resultados pueden observarse en la tabla 69.

Tabla 69: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente sobre la contribución de una materia a la totalidad de las CCBB.

Contribución de una materia a las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	4	13,3	13,3
Poco	9	30,0	43,3
bastante	7	23,3	66,7
Mucho	10	33,3	100,0
Total	30	100,0	

Queda reflejado que los datos son bastante dispares, siendo una tercera parte de la muestra la que presenta una total conformidad con este hecho; sin embargo, un 30% no cree que esto sea viable. Por lo tanto, se entiende la discrepancia existente y de la que se pueden extraer dos vías principales o formas de proceder: aquellos que consideran que desde la EF se puede contribuir a cada una de las ocho CCBB a lo largo del curso, y los que consideran que la propuesta de implantación debe derivar desde el centro y determinar desde allí a que CCBB va a contribuir cada una de las CCBB a lo largo del curso.

El último ítem de este bloque cumplimentado por el docente de EF corresponde a la respuesta en relación a la cuestión planteada acerca de que si solamente en 1º y 4º de la ESO es necesario llevar a cabo una evaluación de las CCBB debido al cambio de la etapa (figura 27).

Los resultados son bastante claros, ya que ni una quinta parte de la muestra considera que solamente deban evaluarse en estos cursos, siendo más de la mitad los que están poco de acuerdo y un 23,3% los que nada.

la secuenciación de las CCBB por cursos

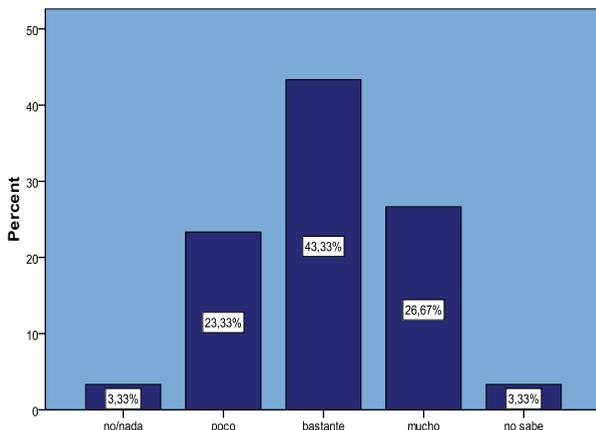


Figura 27: Porcentajes de la percepción del docente de EF sobre evaluar las mismas solo en 1º y 4º de la ESO.

En relación a la necesidad de la graduación o secuenciación de las CCBB para que el aprendizaje sea específico en cada curso (figura 28).

Casi la mitad de la muestra considera que es bastante necesario realizar esta secuenciación y más de la cuarta parte cree que lo es mucho, por lo que podemos afirmar que en líneas generales los jefes de departamento de EF creen que es importante delimitar los aspectos concretos a los que se debe contribuir en relación a cada competencia. Con ello se entiende que el nivel de adquisición de una competencia no puede ser el mismo para primer curso que para un cuarto.

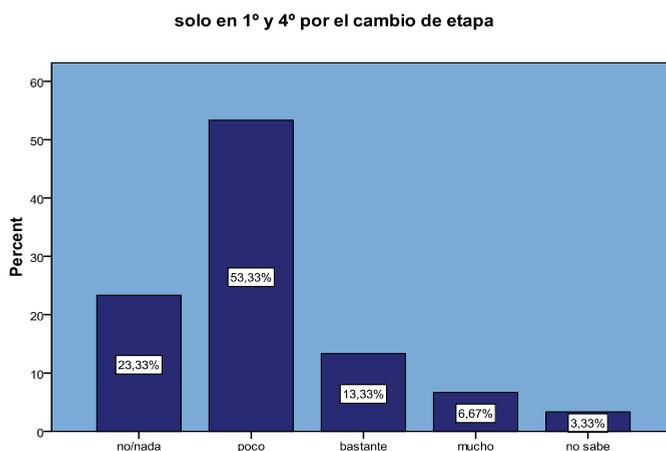


Figura 28: Percepción del docente de EF sobre la secuenciación de CCBB por cursos.

Intentando buscar la coherencia entre el proceso de implantación de las CCBB y las respuestas otorgadas por la muestra, analizaremos ahora en las tablas 70 y 71 dos aspectos estrechamente ligados, el establecimiento de unos ítems comunes para todas las materias y la necesidad o no de la coordinación entre los docentes de un mismo curso para contribuir a las CCBB.

Tabla 70: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente de EF sobre el establecimiento de ítems comunes

Establecimiento de ítems comunes	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	3	10,0	10,0
bastante	16	53,3	63,3
mucho	10	33,3	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Solamente un 10% de la muestra considera poco importante el establecimiento de una serie de ítems comunes para todas las materias, aspecto que guarda relación con los datos extraídos anteriormente acerca de la necesidad de secuenciar las CCB.

Tabla 71: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente de EF sobre la coordinación de docentes.

Coordinación de docentes de un curso	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	6	20,0	20,0
bastante	14	46,7	66,7
mucho	10	33,3	100,0
Total	30	100,0	

Respecto a la coordinación entre los profesores que imparten clase en un mismo curso, de nuevo solamente una quinta parte cree que es un tema poco relevante, mientras que el 80% restante lo considera bastante o muy relevante. Parece notoria la concienciación existente entre los docentes de EF de la necesidad de abordar conjuntamente este elemento curricular, trabajando a partir de ítems comunes aunque seamos docentes de materias diferentes.

A continuación, analizaremos la percepción del docente de EF en relación a la creencia de si el trabajo de las CCB. facilita la innovación metodológica en el aula (tabla 72). Es interesante comprobar que, independientemente del estilo de enseñanza que tenga el docente o de las estrategias metodológicas que utilice, considere si la implicación que supone el trabajo de las CCB puede incrementar la facilitación hacia la búsqueda de nuevas alternativas de trabajo en el aula.

Tabla 72: Percepción del docente de EF sobre la innovación metodológica que puede llevar asociada el tratamiento de las CCB.

Innovación metodológica	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
poco	7	23,3	23,3
bastante	18	60,0	83,3

mucho	5	16,7	100,0
Total	30	100,0	

Solamente siete jefes de departamento de EF consideran que el tratamiento de las CCBB puede llevar asociado una innovación metodológica en el aula, mientras que el 60% dice que está bastante asociado. Estos datos llaman la atención, ya que a pesar de que la amplia mayoría de la muestra cree que la metodología puede variar, y ser incluso más atractiva para el alumnado, casi la cuarta parte del total dice que no cree que debería cambiar ningún aspecto metodológico en su práctica diaria.

Uno de los principios fundamentales que sostienen el desarrollo integral del alumno es el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), entendido éste como la capacidad que tiene el alumno para aprender nuevos conocimientos en base a los que ya tiene adquiridos. Por ello, se ha preguntado a los jefes de departamento en qué grado consideran que el tratamiento y la evaluación de las CCBB puede incidir en un mayor aprendizaje de este tipo (tabla 73).

Tabla 73. Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente sobre la relación entre las CCBB y el aprendizaje significativo

Contribución para aprendizaje significativo	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	4	13,3	16,7
bastante	15	50,0	66,7
mucho	9	30,0	96,7
no sabe	1	3,3	100,0
Total	30	100,0	

Observamos como cuatro quintas partes de la muestra se mueven entre los rangos de bastante y mucho, siendo solamente un docente el que afirma que no existe ningún tipo de relación entre el tratamiento de las CCBB y la

generación de aprendizaje significativo. De nuevo se pone de manifiesto la valoración positiva que realizan los docentes de la materia en relación al tratamiento de las CCBB, vinculándolo directamente a un mayor y mejor aprendizaje en el aula.

Centrándonos de nuevo en la materia de EF y habiendo analizado cuáles son los resultados acerca de la percepción que se tiene sobre la necesidad de incorporar o no una competencia motriz, analizamos en la figura 29 si la contribución que se debería hacer de las CCBB a esta materia también debería ser diferente.

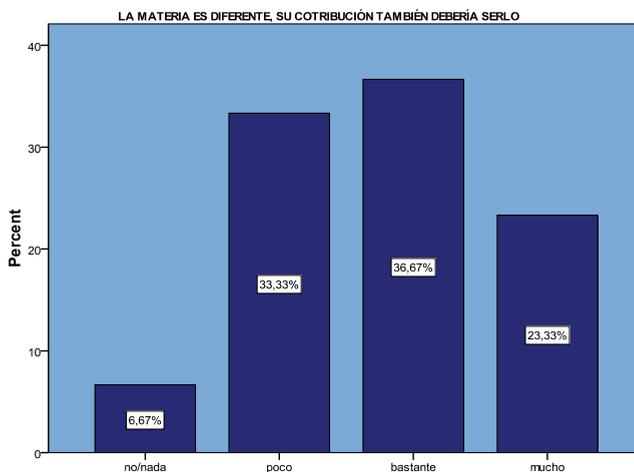


Figura 29. Percepción del docente sobre si la contribución de las CCBB a la EF debería ser diferente.

Los datos se muestran bastante dispares, ya que prácticamente el 40% de la muestra se mueve entre los rangos de poco y nada, siendo algo superiores los correspondientes a los que reflejan que la contribución desde el área de la EF debería ser diferente a las competencias. Si somos coherentes con el planteamiento desarrollado a lo largo de la investigación, establecemos que el procedimiento de contribución no debe ser diferente independientemente de la materia que se trate, algo que no tiene que ver con que los procedimientos de evaluación utilizados y los tipos de contenidos sean otros.

Por otro lado, puede existir cierta creencia de que el tratamiento de las CCBB puede llevar asociado la utilización de otros materiales novedosos y quizás más complejos (tabla 74).

Tabla 74: Frecuencias y porcentajes relacionados con la percepción del docente sobre si la contribución de las CCBB requiere la utilización de materiales diferentes.

Utilización de materiales diferentes	Frecuencia	Porcentaje	Por. Acumulado
no/nada	3	10,0	10,0
poco	15	50,0	60,0
bastante	9	30,0	90,0
mucho	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

A pesar de que hay cierta parte de los docentes de EF que considera que el trabajo de CCBB lleva asociado una carga de trabajo extra, en muchos casos difícil de abordar, más de la mitad de la muestra (60%) no lo consideran de este modo. En este sentido, solamente tres jefes de departamento son los que creen que hay que utilizar otro tipo de materiales diferentes. Contribuir a las CCBB no significa variar radicalmente nuestra forma de dar clase, sino que tenemos que buscar la manera de proceder acorde a esos aspectos concretos que deben ser alcanzados entre todas las materias (Berdrow & Evers, 2010).

Atendiendo ahora a aspectos más globales, preguntamos a los docentes en qué medida consideran que la implantación y seguimiento del trabajo de las CCBB en el centro puede servir para mejorar el aprendizaje del alumno y cómo consecuencia la calidad educativa (tabla 75).

Tabla 75: Percepción del docente sobre si el trabajo de las CCBB mejora el aprendizaje del alumno y la calidad educativa.

Mejora el aprendizaje del alumno	Frecuencia	Porcentaje	Por. acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	1	3,3	6,7
bastante	15	50,0	56,7

mucho	13	43,3	100,0
Total	30	100,0	

Los resultados son bastante significativos. Solamente hay dos docentes de EF que cree que con el tratamiento de las CCBB el aprendizaje mejora poco o nada. Esto constata de nuevo la percepción positiva que se tiene acerca de este elemento curricular, ya no solo en relación a aspectos del día a día, sino teniendo de referencia principios tan fundamentales como la calidad educativa.

Por otro lado, uno de los aspectos más complejos en el desarrollo de las CCBB es la realización de una evaluación objetiva de las mismas (tabla 76), puesto que es prácticamente imposible llevar a cabo si no definimos de antemano a qué aspectos concretos debemos contribuir (Pérez-Pueyo y Casanova, 2010a,b; Pérez-Pueyo, et al., 2013a,b).

Tabla 76: Percepción del docente sobre si la contribución de las CCBB puede complicar la evaluación.

Dificultar la evaluación	Frecuencia	Porcentaje	Por. acumulado
no/nada	2	6,7	6,7
poco	12	40,0	46,7
bastante	10	33,3	80,0
mucho	3	10,0	90,0
no sabe	3	10,0	100,0
Total	30	100,0	

Las respuestas ante este ítem son bastante dispares ya que un 46,7% no está de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 43% responde afirmativamente, existiendo un 10% que no sabe si el tratamiento de las CCBB puede dificultar la evaluación.

El trabajo de las CCBB no debe dificultar la evaluación que se realice sino todo lo contrario, tiene que facilitar la información que se recoja del alumnado y del proceso. Lo que parece evidente es que si no existe un

consenso entre las materias para definir a qué aspectos contribuimos, la evaluación tendrá que ser inexorablemente subjetiva.

La siguiente pregunta se dirige concretamente al docente de EF, y se vincula a la posibilidad de que a partir del tratamiento de las CCBB se genere en el alumnado un aprendizaje fuera del aula; en este caso, la adquisición de hábitos para la realización de actividad física fuera del aula (tabla 77).

Tabla 77: Percepción del docente de EF sobre si el trabajo de las CCBB se vincula con la realización de AF fuera del aula.

Vinculación de CCBB con realización de AF	Frecuencia	Porcentaje	Por. acumulado
no/nada	1	3,3	3,3
poco	4	13,3	16,7
bastante	10	33,3	50,0
mucho	15	50,0	100,0
Total	30	100,0	

El 50% de la muestra refleja su máximo acuerdo con esta afirmación, y una tercera parte de la misma indica que está bastante. Solamente cinco docentes se muestran poco o nada de acuerdo en relación a esta afirmación, pensando que la realización de la AF fuera del aula no es un aspecto que esté vinculado con el tipo de aprendizaje que el alumnado adquiere en relación a una adquisición de las CCBB. Sin embargo podemos confirmar que el docente de EF sí valora positivamente esta forma de proceder, en relación a la extrapolación de los conocimientos del alumnado, a su vida fuera del aula.

Tabla 78: Percepción del docente de EF sobre si el trabajo de las CCBB tiene más ventajas que inconvenientes.

Ventajas del trabajo de las CCBB	Frecuencia	Porcentaje	Por. acumulado
poco	3	10,0	10,0
bastante	21	70,0	80,0

mucho	6	20,0	100,0
Total	30	100,0	

Como cuestión que engloba todos los ítems preguntados a los jefes de departamento hasta el momento, se plantea en la tabla 78 si consideran que en el trabajo de las CCBB en líneas generales aporta más ventajas que inconvenientes, mereciendo la pena poder implantar un proceso de contribución real a las mismas y teniéndolas de este modo presentes en las aulas. Solamente tres docentes de EF consideran que las ventajas del trabajo de las CCBB es poco o escaso. Por el contrario, el 90% de la muestra considera que las ventajas superan a los inconvenientes, algo que constata el no rechazo total a la implantación de este elemento curricular por considerarlo inviable o irracional.

El último aspecto que valoraremos, en relación al cuestionario cumplimentado por el docente de EF, es el grado de dificultad encontrado a la hora de poder establecer una propuesta conjunta de trabajo por parte del departamento, haciendo cumplir de manera coherente la contribución a las CCBB que debe quedar reflejada en la PD (figura 30).

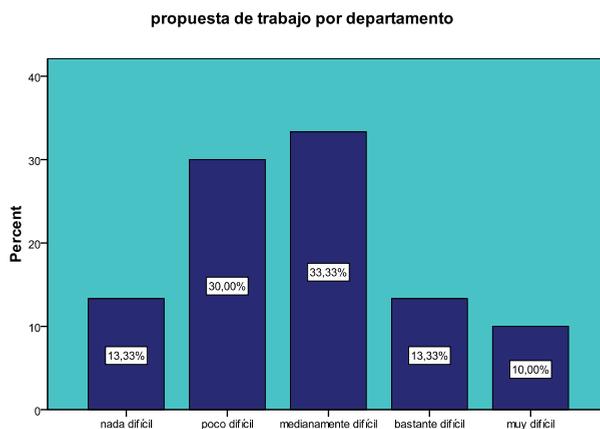


Figura 30: Grado de dificultad encontrado por el docente de EF a la hora de implantar una propuesta de trabajo de CCBB por el departamento.

Nos encontramos cómo los menores porcentajes alcanzados corresponden a los extremos de los rangos de respuesta, ya que entre el 10 y el 15% consideran que es nada o muy difícil encontrar una propuesta. Un 30% lo considera poco difícil y una tercera parte medianamente. Del mismo modo, son pocos los docentes los que creen que encontrar una propuesta de trabajo coherente por parte del departamento sea algo inviable y, como consecuencia, bastante difícil.

IV.2.- ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Una vez realizado el análisis descriptivo en el que hemos extraído tanto frecuencias como porcentajes de cada uno de los ítems preguntados a los miembros del equipo directivo y a los jefes de departamento de EF, pasaremos a abordar a continuación la estadística inferencial. En ella trabajaremos con tablas de contingencia y χ^2 para las variables categóricas, y pruebas T para muestras independientes y ANOVAS para las cualitativas y de escala, resultantes de la transformación de variables realizada: “Proceso óptimo de implantación y evaluación de las competencias” para el equipo directivo, y “percepción óptima del trabajo en competencias” para el docente de EF.

IV.2.1.- TABLAS DE CONTINGENCIA. χ^2 CUADRADO

Este análisis estadístico se llevará a cabo a partir del cuestionario cumplimentado por los miembros del equipo directivo y se fundamentará en las hipótesis lanzadas a partir de los objetivos 1, 2 y 3 de la investigación.

Por tanto, antes de pasar a realizar el análisis, recordemos cuál es el primer objetivo:

“Conocer el grado de relación existente entre la tipología y las características de los centros y las consideraciones de contribución a las CCBB por parte del equipo directivo”.

La primera hipótesis lanzada a partir de este objetivo es la siguiente.

Hipótesis 1. No existe una relación significativa entre la **tipología del centro** y la **creación de identidad del mismo**, así como con la **mayor implicación del profesor en el aula** a partir del trabajo de las CCBB.

A continuación observamos los datos correspondientes a la relación entre las variables Tipología del centro y la Creación de la identidad del centro.

Es interesante comprobar cuál es la percepción que tiene el equipo directivo en relación a estos parámetros, ya que la valoración positiva hacia el trabajo de las CCBB será un indicador evidente de la necesidad de implantar proyectos de trabajo para su desarrollo. Estos, una vez hayan sido reflejados en el PEC, servirán como rasgos definitorios del centro.

Como se refleja en la tabla 79, existe una relación entre estas dos variables ya que $p < 0,05$, por lo que podemos afirmar que la tipología de un centro u otra afectará a la creación de identidad del mismo a través del trabajo de las CCBB ($\chi^2_{(30)} = 20,062$, $p = .003$).

Tabla 79: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de tipología de centro y creación de identidad del mismo a partir del trabajo de las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	20,062 ^a	6	,003
Tasa de riesgo	11,757	6	,068
Lineal por asociación	,426	1	,514
N de casos válidos	30		

Continuando con la primera hipótesis del primer objetivo, en la tabla 80 se observa el grado de significatividad entre la tipología de centro y el grado de implicación del docente para el trabajo de las CCBB.

Tabla 80: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de tipología de centro y la implicación del profesorado a partir del trabajo de las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	10,387 ^a	12	,582
Tasa de riesgo	12,496	12	,407
Lineal por asociación	1,299	1	,254
N de casos válidos	30		

Al contrario que sucedía en la tabla anterior, no existe una relación entre las dos variables, $\text{Chi}^2_{(30)} = 10,387$, $p = .582$. Por lo tanto, no podemos afirmar que el hecho de que el centro sea de una tipología u otra vaya a repercutir de manera directa en la implicación que tenga el docente para el trabajo de las CCBB.

Dentro del primer objetivo analizaremos a continuación las variables implicadas dentro de la segunda hipótesis:

Hipótesis 2. Los equipos directivos pertenecientes a los centros con **más alumnado en la ESO** reflejan que el trabajo de competencias requiere un **mayor trabajo del profesor en el aula** así como un **mayor aprendizaje del profesor en el proceso**.

La tabla siguiente (tabla 81) refleja la relación entre las variables del número de alumnado que los centros tienen en la ESO y el mayor trabajo para el profesorado en el aula que supone la evaluación de las CCBB.

Tabla 81: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de nº de alumnados en la ESO y el mayor trabajo para el profesorado que supone la evaluación de las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	3,045 ^a	4	,550

Tasa de riesgo	3,270	4	,514
Lineal por asociación	1,514	1	,218
N de casos válidos	30		

Observamos que no existe relación significativa entre estas dos variables, $\chi^2_{(30)} = 3,045$, $p = .550$, no teniendo por qué un centro con más alumnos en la ESO derivar en un mayor trabajo del profesorado en relación a las CCBB.

Continuando con el número de alumnado en la ESO, a continuación se muestra la correlación existente entre esta variable y el mayor aprendizaje del profesorado en el proceso (tabla 82).

Tabla 82: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de nº de alumnados en la ESO y el mayor aprendizaje para el profesorado que supone la evaluación de las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	8,362 ^a	12	,756
Tasa de riesgo	8,881	12	,713
Lineal por asociación	,002	1	,963
N de casos válidos	30		

No existe relación entre estas dos variables, $\chi^2_{(30)} = 8,362$, $p = .756$, por lo que el número de alumnos que se tenga en el centro tampoco implica un mayor aprendizaje del profesor en el proceso en la evaluación de las CCBB.

Extraídos los datos correspondientes acerca de las variables estudiadas en las hipótesis derivadas del primer objetivo, pasemos ahora al segundo objetivo de la investigación:

“Analizar si la realización de reuniones formativas y el tratamiento de la información acerca de las CCBB repercute en un mejor análisis de las mismas y en propuestas prácticas de desarrollo”

Dentro de este objetivo deriva la tercera hipótesis de investigación;

Hipótesis 3 Los centros que **evalúan más el grado de contribución de las CCBB en las reuniones trimestrales** realizan un **mayor tratamiento informativo** sobre las mismas, así como una **mayor información a las familias** sobre el trabajo realizado.

En la tabla 83 se refleja el grado de relación existente entre las variables del grado de contribución a las CCBB que se realiza en las reuniones trimestrales y el mayor tratamiento de información que se realiza de las mismas.

Tabla 83: Chi cuadrado y significatividad entre las variables grado de contribución a las CCBB y mayor tratamiento informativo de las mismas.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	34,315 ^a	12	,001
Tasa de riesgo	13,331	12	,345
Lineal por asociación	,099	1	,753
N de casos válidos	30		

Existe una relación entre las variables, $\chi^2_{(30)} = 34,315$, $p = .001$, por lo que se produce una incidencia directa entre evaluar más las CCBB y realizar un tratamiento informativo de las mismas en charlas o reuniones. De este modo, se comprueba la congruencia existente en el tratamiento de este elemento curricular. Sin embargo, no se observa una relación, $\chi^2_{(30)} = 16,195$, $p = .182$, entre realizar más reuniones trimestrales para la contribución a las CCBB y la mayor información que se ofrece a las familias de este proceso (tabla 84).

Tabla 84: Chi cuadrado y significatividad entre las variables grado de contribución a las CCBB e información realizada a las familias.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	16,195 ^a	12	,182

Tasa de riesgo	14,331	12	,280
Lineal por asociación	3,099	1	,078
N de casos válidos	30		

Es por ello que se podría afirmar que el hecho de abordarla las competencias en el centro educativo no tiene por qué corresponderse con un mayor tratamiento de las mismas en la comunidad educativa.

Dentro de este objetivo también se establece la hipótesis 4:

Hipótesis 4. Los equipos directivos de los centros que **menos proponen la interdisciplinariedad entre las materias**, también plantean un **menor número de propuestas de trabajo en el aula**, una **menor implicación del alumno en las mismas**, así como una **menor dotación de carácter práctico a las tareas abordadas**.

Tal y como se refleja en la tabla 85, existe relación entre la realización de propuestas de interdisciplinariedad entre materias abordadas en las reuniones y el número de aplicaciones prácticas del trabajo de las CCBB ($\chi^2_{(30)} = 35,040$, $p = .000$). En este sentido se puede entender que el mayor tratamiento que se realice desde el equipo directivo para llevar a cabo un trabajo interdepartamental de las CCBB tiene una repercusión directa con las propuestas que se plantean en las CCP para trasladar de manera práctica estos enfoques al aula.

Tabla 85: Chi cuadrado y significatividad entre la interdisciplinariedad entre materias para el trabajo de las CCBB y grado de aplicaciones en el aula.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	35,040 ^a	9	,000
Tasa de riesgo	15,173	9	,086
Lineal por asociación	3,991	1	,046
N de casos válidos	30		

Este importante aspecto refleja una traducción práctica de las propuestas interdisciplinares establecidas entre los departamentos, no quedando solamente en teoría. Esto dota de una mayor lógica y trascendencia al trabajo de las CCBB, pudiendo buscar vías de desarrollo a partir de la interdisciplinariedad.

Siguiendo con esta hipótesis y buscando la relación que tiene el fomento de la interdisciplinariedad por parte del equipo directivo, analizaremos ahora la relación existente entre ésta y la mayor o menor implicación del alumnado en las tareas que conlleva el trabajo de las CCBB (tabla 86).

Tabla 86: Chi cuadrado y significatividad entre la interdisciplinariedad entre materias para el trabajo de las CCBB y la implicación del alumno en las tareas.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	27,250 ^a	12	,007
Prueba de riesgo	16,538	12	,168
Lineal por asociación	3,866	1	,049
N de casos válidos	30		

Observamos como existe una relación significativa entre las dos variables, $\chi^2_{(30)} = 27,250$, $p = .007$, por lo que podemos afirmar que los equipos directivos que más abordan el trabajo de CCBB mediante un enfoque interdisciplinar también entienden que es necesario que el alumnado se implique en las tareas que se proponen, no siendo únicamente un mero receptor de la información.

Para finalizar los análisis de resultados correspondientes a esta hipótesis, en la tabla siguiente (tabla 87) comprobamos los resultados obtenidos en la prueba de χ^2 para las variables de interdisciplinariedad y la dotación de carácter práctico a las tareas para trabajar coherentemente las CCBB.

Tabla 87: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de propuestas de interdisciplinariedad entre materias para el trabajo de las CCBB y su aplicación práctica en el aula.

Prueba de Chi cuadrado			
------------------------	--	--	--

	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	4,635 ^a	9	,865
Tasa de riesgo	5,273	9	,810
Lineal por asociación	,089	1	,765
N de casos válidos	30		

No se observa relación significativa entre estas variables, $\text{Chi}^2_{(30)} = 4,635$, $p = .865$, por lo que en este caso y en relación al tipo de trabajo que desempeñan los centros de la muestra seleccionada, abordar de manera interdisciplinar el trabajo de las CCBB no implica que se vincule a una dotación de carácter más práctico a las diferentes tareas de enseñanza-aprendizaje

Una vez analizadas cada una de las hipótesis correspondientes al segundo objetivo pasaremos a mostrar los análisis derivados del tercer objetivo de nuestra investigación:

“Identificar qué factores evaluativos y metodológicos influyen en la manera de abordar las CCBB en el aula y cómo se vinculan estos con los planteamientos y las características del centro”.

La primera hipótesis que deriva de este objetivo es:

Hipótesis 5. Los centros que **menor media de edad del profesorado** tienen, valorarán más la **relación e interpretación de conceptos** y el **uso de las nuevas tecnologías** por parte del alumno y **menos el mero aprendizaje memorístico**.

Comenzaremos por la relación existente en la media de la edad del profesorado y la percepción del equipo directivo a la hora de entender como fundamental la relación e interpretación de conceptos por parte del alumnado en el trabajo de las CCBB (tabla 88).

No existe relación significativa entre las dos variables ($\chi^2_{(30)} = 0,674$, $p = .714$), por lo que podemos determinar que la edad media de los docentes no será un factor determinante para que el equipo directivo considere cuál es el mejor tipo de aprendizaje para el alumnado basado en las CCBB.

Tabla 88: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de media de edad del profesorado y la relación e interpretación de conceptos para el trabajo de las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	,674 ^a	2	,714
Tasa de riesgo	,691	2	,708
Lineal por asociación	,604	1	,437
N de casos válidos	30		

Continuando con la media de edad del profesorado que tienen los centros de la ESO en la ciudad de Burgos, a continuación vincularemos esta variable con la importancia del uso de las NNTT para el trabajo de las CCBB (tabla 89).

Tabla 89: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de media de edad del profesorado y el uso de las NNTT para el trabajo de las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	3,840 ^a	2	,147
Tasa de riesgo	4,412	2	,110
Lineal por asociación	2,262	1	,133
N de casos válidos	30		

De nuevo no se aprecia significatividad entre estas dos variables, $\chi^2_{(30)} = 3,840$ $p = .147$, no siendo tampoco la edad una variable relevante a la hora de que el equipo directivo valore el uso de las TIC como una herramienta fundamental para el trabajo de las CCBB.

Finalmente, la media de edad de los docentes de un centro tampoco repercute directamente en la creencia del equipo directivo acerca de que el aprendizaje memorístico sea una mejor o peor estrategia docente para el trabajo de las CCBB (tabla 90) $\chi^2_{(30)} = 6,585, p = .086$.

Tabla 90: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de media de edad del profesorado y el mero aprendizaje memorístico al que se refiere las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	6,585 ^a	3	,086
Tasa de riesgo	7,351	3	,062
Lineal por asociación	,460	1	,498
N de casos válidos	30		

Podemos concluir, tras relacionar los ítems de la hipótesis 5 en la que hemos utilizado la media de edad del profesorado como variable independiente, que ésta no es un factor estadísticamente influyente para que el equipo directivo del centro considere y promocióne en su planteamiento sobre las CCBB un mayor uso de una u otra metodología en el aula, así como una mayor o menor conveniencia de un tipo u otro de aprendizaje.

La última hipótesis del tercer objetivo y a partir de la cual finalizará el análisis de las tablas de contingencia y el χ^2 cuadrado es la siguiente:

Hipótesis 6. El número de docentes en la ESO que tenga el centro no influirá en la realización de una evaluación más centrada en el proceso que en el producto, la mayor variedad de alternativas de trabajo desarrolladas en el aula o la posibilidad de elaborar una estructura de contribución a las CCBB basadas en ítems comunes.

Si en la anterior hipótesis utilizábamos como variable independiente la media de años del profesorado, ahora nos basaremos en el número de docentes categorizados por rangos de los que dispone cada uno de los centros. Con ello, analizaremos el grado de influencia que tiene el número

de docentes del centro en la percepción del equipo directivo sobre el tipo de evaluación que conlleva el trabajo de las CCBB y la mejor forma de abordar este proceso en el aula.

En la tabla 91 se observa la relación existente entre esta variable y la percepción del equipo directivo sobre si el trabajo de las CCBB requiere de una evaluación más centrada en el proceso que en el producto.

Tabla 91: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de número de docentes en el centro y percepción del equipo directivo sobre el tipo de evaluación que requiere el trabajo de las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	16,023 ^a	16	,451
Tasa de riesgo	17,129	16	,377
Lineal por asociación	,030	1	,862
N de casos válidos	30		

No existe una relación significativa, $\chi^2_{(30)} = 16,023$, $p = .451$, por lo que el ser un centro mayor o menor no implica que se tenga distinta percepción de cómo llevar a cabo la evaluación de las CCBB.

Del mismo modo y a pesar de que los equipos directivos de la muestra consideran que el trabajo de las CCBB permite una mayor variedad de alternativas de trabajo en el aula, no se observa relación significativa entre esta variable y el número de docentes que tienen los centros $\chi^2_{(30)} = 8,095$, $p = .424$, tal y como se observa en la tabla 92.

Tabla 92: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de número de docentes en el centro y percepción del equipo directivo sobre la mayor posibilidad de alternativas en el aula que permiten las CCBB.

Prueba de Chi cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	8,095 ^a	8	,424

Tasa de riesgo	9,709	8	,286
Lineal por asociación	,047	1	,828
N de casos válidos	30		

Por lo tanto, no podemos afirmar que en un centro donde haya menos docentes y a priori exista una mayor comunicación entre sus integrantes, la percepción que se tenga de la variedad alternativas de trabajo en aula a través de las CCBB sea mayor o menor. Sin embargo, podemos destacar que lo que verdaderamente valoran los centros es tener un procedimiento viable, útil y eficaz para trabajar las CCBB de una manera práctica, no suponiendo un trabajo extra y baldío para el profesor⁷⁵.

Por último y establecida ya la importancia y coherencia que tiene implantar un proceso de secuenciación de las CCBB para cada uno de los cursos, hemos analizado la relación entre esta variable y el número de docentes que tienen los centros (tabla 93).

Tabla 93: Chi cuadrado y significatividad entre las variables de número de docentes en el centro y percepción del equipo directivo sobre la necesidad de secuenciar las CCBB para cada uno de los cursos.

Pruebas de Chi-cuadrado			
	Valor	gl	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Cuadrado	11,366 ^a	8	,182
Tasa de riesgo	14,110	8	,079
Lineal por asociación	,101	1	,750
N de casos válidos	30		

De nuevo observamos como el número de docentes tampoco ofrece una significatividad con la necesidad de secuenciar las CCBB, por lo que a pesar de en qué en líneas generales los equipos directivos crean necesario secuenciar las CCBB, este hecho no varía porque haya más o menos docentes.

⁷⁵ Estas son algunas de las conclusiones extraídas por el grupo de trabajo "actitudes", al que pertenezco, en los diferentes cursos y seminarios impartidos sobre CCBB a nivel nacional.

IV.2.2.- TRANSFORMACIÓN DE VARIABLES CATEGÓRICAS EN ESCALA

Como ya hemos establecido en la investigación y en base a los instrumentos de recogida de datos utilizados para la muestra, todos los ítems de los cuestionarios han sido respondidos de una manera categórica, por lo que de este modo solamente podríamos realizar una estadística basada en las tablas de contingencia y en X^2 cuadrado. No obstante y con el fin de comparar medias entre variables categóricas y de escala, hemos diseñado éstas a partir de la transformación de una selección de variables cualitativas que se reflejan a continuación. Hemos creado una variable de escala, tanto en relación al equipo directivo como a los docentes de EF, con el fin de obtener resultados analizables desde las dos perspectivas y que den coherencia a toda la línea de trabajo. Para su creación y atendiendo al criterio de progresividad en la escala, se ha suprimido el rango de respuesta 5 de “No sabe”.

IV.2.2.1.- En relación al equipo directivo

En relación a las preguntas planteadas al equipo directivo, se han decido seleccionar aquellas más relevantes de cada uno de los bloques de los que se compone el cuestionario. En este caso han sido catorce y para obtener un valor numérico se ha realizado la media; a continuación se reflejan las variables utilizadas:

(Se establece información en el PEC + se comenta la temática en el claustro de profesores + creación de identidad de centro + mayor aprendizaje del profesorado en el proceso + aprendizaje significativo del alumno + información a las familias sobre su trabajo + propuestas de interdisciplinariedad entre materias + coordinación de seguimiento por cursos + inclusión de CCBB en las PD + planteamientos de trabajo en grupo y de carácter cooperativo + permite que la evaluación sea más consensuada y rigurosa + la coordinación de los profesores que imparten clase en un mismo curso para contribuir a las CCBB + sería conveniente plantear

proyectos de investigación en los centros acerca de esta temática + el trabajo de las CCBB requiere de un compromiso por parte de todos los docentes) /14

La variable resultante la hemos denominado “**Proceso óptimo de implantación y evaluación de las competencias**”, y queda reflejado que en ella se recogen aspectos que muestran la percepción que tiene el equipo directivo acerca de si las CCBB permiten un mayor aprendizaje del profesorado durante el proceso, un mayor aprendizaje significativo del alumno, una evaluación más consensuada o la necesidad de coordinarse entre los docentes para abordar este trabajo bajo diferentes primas de investigación.

Observamos como los datos resultantes de esta nueva variable aglutinan factores suficientes que remarcan la importancia que los equipos directivos pueden otorgar al trabajo de las CCBB que se realiza en los centros.

IV.2.2.2.- En relación al profesorado de Educación Física

Un proceso similar al establecido anteriormente con el equipo directivo, se ha llevado a cabo en relación al profesorado de EF, extrayendo la nueva variable cuantitativa o de escala denominada “**Percepción óptima del trabajo en competencias**”. Ésta se ha obtenido a partir de la media aritmética de algunas de las variables seleccionadas del cuestionario cumplimentado por la muestra:

(Permite potenciar el aprendizaje del alumno + permite que la evaluación sea más consensuada y rigurosa + permite una mayor variedad de alternativas de trabajo en el aula + permite que el alumno sea más partícipe de su propio aprendizaje (autoevaluación) + buscar la interdisciplinariedad con los contenidos de otras materias + uso del docente de las nuevas tecnologías + permite una evaluación formativa y compartida con el alumno durante el curso + permite que el alumno valore su propio trabajo (autoevaluación) + permite que el alumno valore a sus compañeros (coevaluación) + que la clave para la contribución reside en las propuestas

que se planteen desde el centro + que la formación permanente del docente es fundamental para este fin + que la evaluación de las CCBB debería llevarse a cabo en cada uno de los cursos + la graduación o secuenciación de las CCBB para que el aprendizaje sea específico en cada curso + la coordinación de los profesores que imparten clase en un mismo curso para contribuir a las CCBB + el trabajo de las CCBB facilita la innovación metodológica en el aula + las CCBB facilitan la comprobación del logro hacia una aprendizaje más significativo + el trabajo de las CCBB contribuye al aprendizaje del alumno y a la calidad educativa) / 17.

Se han utilizado tres variables más (17) que las empleadas para la creación de la variable de escala “**Proceso óptimo de implantación y evaluación de las competencias**” referente al cuestionario del equipo directivo.

IV.2.3.- Correlaciones entre las variables de escala

Una vez transformadas las variables de escala y teniendo en cuenta la cantidad de ítems que incluye cada una de ellas, resulta lógico comprobar la correlación existente entre estas dos nuevas variables, interrelacionando aspectos pertenecientes tanto al equipo directivo como a los docentes de EF (tabla 94).

Tabla 94: Correlaciones entre las variables transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y “proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB”.

Correlaciones			
		percepción óptima del trabajo en competencias	proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB
percepción óptima del trabajo en competencias	Correlación de Pearson	1	,189
	Sig. (2-tailed)		,317
	N	30	30

proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB	Correlación de Pearson	,189	1
	Sig. (2-tailed)	,317	
	N	30	30

Como podemos observar, no existe una correlación significativa entre estas dos variables, $r_{(30)} = .0,189$, $p < .317$, por lo que no podemos afirmar que a mayor valor en la media que otorguen los equipos directivos de los centros a la variable percepción óptima del trabajo en competencias, será mayor o menor la del proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB que derive de los jefes de departamento de EF.

Independientemente de que no existe una relación significativa entre estas dos variables, en la tabla 95 comprobamos cómo la media alcanzada en la variable transformada correspondiente al docente de EF “Percepción óptima del trabajo en competencias” es más elevada, 3,11, que la que deriva de las valoraciones realizadas por el equipo directivo “Proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB que alcanza un valor de 2,9048. Por ello, en relación a las valoraciones emitidas por los docentes de EF, se observa que acercan más al rango de respuesta “bastante” o “mucho” que lo que lo hacen las del equipo directivo, teniendo una percepción estos últimos algo más baja acerca de la importancia que tiene la implantación en los centros de las CCBB.

Tabla 95: Correlaciones entre las variables transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y “proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB”.

Descripción estadística			
	Media	Desviación Típica	N
percepción óptima del trabajo en competencias	3,1157	,46227	30
proceso óptimo de implantación y evaluación de las CCBB	2,9048	,47057	30

IV.2.4.- Pruebas *t* para muestras independientes

En este apartado nos adentramos en la comparación de medias, donde nos basaremos en el docentes de EF y utilizaremos para el análisis de datos el contraste entre la variable transformada de escala “Percepción óptima del trabajo en competencias” y la categórica sexo del profesorado, todo ello fundamentado en el objetivo cuatro de la investigación y en concreto a la hipótesis número siete.

“Determinar si el trabajo de planificación y organización de las CCBB desde el departamento de EF guarda relación con las características y la tipología del profesorado que lo constituye”.

Hipótesis 7. El **sexo del profesorado de EF** no influye en la variable creada **“percepción óptima del trabajo en competencias.”**

Hemos utilizado pruebas *t* para muestras independientes debido a que la variable nominal está únicamente formada por dos categorías (hombre y mujer en la variable sexo).

En la tabla 96 se reflejan los datos obtenidos, donde no existen diferencias significativa entre las dos variables, $t(28) = .677, p < .504$.

Tabla 96: Prueba *t* para muestras independientes entre la variable de escala “percepción óptima del trabajo del trabajo en competencias y el sexo del profesorado”

Prueba de muestras independientes				
			percepción óptima del trabajo en competencias	
			Igualdad de varianzas asumidas	Igualdad de varianzas no asumidas
Prueba de		F	,705	

Levene para la igualdad de diferencias		Sig.	,408	
t-test para la igualdad de medias		t	,677	,646
		df	28	20,693
		Sig. (2-tailed)	,504	,525
		Diferencia de medias	,11632	,11632
		Std. Diferencia de error	,17193	,18001
	95%	Baja	-,23587	-,25837
		Alta	,46851	,49100

Los datos demuestran que el sexo del profesorado no se puede considerar un factor de incidencia directa sobre la percepción que se tenga del trabajo de las competencias, no pudiendo afirmar que los docentes por ser mujer u hombre vayan a tener una percepción diferente. En este sentido, además de no existir diferencias significativas entre las variables, observamos como las medias de valoración entre hombre y mujeres no varían demasiado, siendo algo más elevada la percepción que tienen el género masculino, 3,1661 respecto a 3,0498 (tabla 97).

Tabla 97; Medias aritméticas correspondientes al género en relación a la variable transformada de escala "percepción óptima del trabajo del trabajo en competencias.

Grupo estadístico					
	sexo	N	Media	Desviación Tip.	Error en desviación
percepción óptima del trabajo en competencias	masculino	17	3,1661	,39088	,09480
	femenino	13	3,0498	,55173	,15302

IV.2.5.- Prueba ANOVA

Finalizada la prueba T para muestras independientes en la que se ha utilizado el sexo como variable de agrupación, aplicaremos en este apartado ANOVA.

De nuevo, se volverán a combinar variables de escala con las categóricas, solo que en este caso el rango de respuesta de estas últimas es mayor a dos opciones, es decir, existen más de dos grupos.

Comenzaremos el análisis a partir del objetivo cinco:

“Analizar la perspectiva que tiene el docente de EF sobre el trabajo de las CCBB en el área así como la contribución que se realiza a partir de las estrategias metodológicas empleadas”.

A partir de este objetivo queremos realizar la comparación de grupos entre la variable de percepción óptima del trabajo de las competencias que se tenga desde el departamentos de EF y algunos factores que pueden incidir en ésta como la proposición de contenidos innovadores en el área por parte del docente de EF, tal y como se refleja en la siguiente hipótesis

Hipótesis 8. Los docentes de EF que tienen **más años de experiencia** en los centros estudiados tienen una **percepción óptima** más elevada hacia el trabajo de las competencias.

En variable dependiente hemos introducido la percepción óptima de trabajo en competencias, que es el valor sobre el que queremos analizar el aumento o el incremento observado. Y en independiente, los años de experiencia en el centro. Como refleja la tabla 98, no existe una diferencia significativa entre los grupos. $F(29) = 1,235, p < .317$.

Tabla 98: ANOVA entre la variable “percepción óptima del trabajo de competencias” y las medias de grupos en “años de experiencia en el centro educativo”.

ANOVA					
Años de experiencia					
	Suma de cuadrados	gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	,773	3	,258	1,235	.317
Dentro de grupos	5,424	26	,209		
Total	6,197	29			

El siguiente análisis lo realizaremos a partir de la hipótesis 9:

Hipótesis 9. Los docentes de EF con **más años de experiencia** tienen una menor **percepción óptima sobre el trabajo** en competencias.

Aquí analizaremos la diferencia de medias entre estas dos variables, viendo la incidencia que pueden tener los años de experiencia para el trabajo real que los docentes de EF realizan de las CCBB (tabla 99). La diferencia entre las medias de los grupos de edad no es significativa $F(29) = ,429 p < .655$.

Por lo tanto, observamos que la edad del docente de EF no es un factor determinante para tener una mayor o menor percepción sobre la necesidad de trabajar las CCBB. Existen docentes de mayor edad y experiencia que consideran que es importante su contribución y otros más jóvenes que, sin embargo, no creen que las CCBB vayan a aportar algo diferente a lo que se venía haciendo hasta el momento.

Tabla 99: ANOVA entre las variable transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y las medias de grupos en “años de experiencia del docente de EF”.

ANOVA	
años de experiencia	

	Suma de cuadrados	gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	,191	2	,095	,429	.655
Dentro de grupos	6,006	27	,222		
Total	6,197	29			

La última hipótesis de este quinto objetivo es la siguiente:

Hipótesis 10. El curso de la ESO en el que los docentes de EF imparten docencia repercutirá directamente en la percepción óptima sobre el trabajo de las competencias

En este caso, analizaremos cómo influye el grado de percepción personal que tiene el docente de EF sobre el trabajo que realiza de las CCBB, en relación a los cursos de la ESO, en los que imparte docencia (tabla 100).

Tabla 100: ANOVA entre las variable transformadas en escala “percepción óptima del trabajo de competencias” y las medias de grupos en “cursos de la ESO en los que se imparte clase”.

ANOVA					
Cursos de la ESO en los que se imparta docencia					
	Suma de cuadrados	gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	,455	2	,228	1,071	.357
Dentro de grupos	5,742	27	,213		
Total	6,197	29			

Observamos cómo no existen diferencias significativas entre las dos medias $F(29) = 1,071 p < .357$, por lo que no podemos afirmar que percibir de una manera u otra el trabajo de CCBB en el día a día se vincule con la dificultad de encontrar una propuesta relevante de aplicación. Por lo tanto, el curso en el que se imparte clase no incide en la percepción óptima del trabajo de las competencias.

Nos adentramos ahora en el objetivo seis, del cual derivan tres hipótesis y que está relacionado con el cuestionario cumplimentado por el equipo directivo

“Relacionar los procesos de implantación y evaluación de los centros educativos con las características de los mismos así como con su percepción del trabajo realizado”.

Todas las hipótesis que se comentarán a continuación están relacionadas con la transformación de la variable “Proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias” y otras categóricas vinculadas que van desde los años de experiencia que tenga el equipo directivo hasta el número de alumnados de los centros.

Hipótesis 11 Los años de experiencia que tenga el equipo directivo no influye en el “Proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias”.

En relación a la hipótesis número 11, observamos en la tabla 101 que no existen diferencias significativas entre las medias $F(29) = .325$, $p < .807$, no siendo los años de experiencia del equipo directivo un factor que influye proceso óptimo de implantación.

Tabla 101: Prueba ANOVA entre la variable transformadas en escala “proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias” y la comparación de grupos en “años de experiencia que tiene el equipo directivo”.

ANOVA					
Años de experiencia del equipo directivo					
	Suma de cuadrados	gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	,232	3	,077	,325	,807
Dentro de grupos	6,190	26	,238		
Total	6,422	29			

En la siguiente hipótesis cambiaremos la variable de años de experiencia del equipo directivo por el número de alumnado que tienen los centros en la ESO, etapa en la que se centra la investigación.

Hipótesis 12 No existe una relación entre el número de alumnado en la ESO que presenten los centros y la percepción sobre el proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias.

Tal y como se establece en la tabla 102, no se observan diferencias significativas entre las medias, no siendo de nuevo el número de alumnado en la ESO un factor relacionado al cambio en la percepción $F(29) = .660$ $p < .786$.

ANOVA					
número de alumnos					
	Suma de cuadrados	gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	16,227	16	1,498	,660	,786
Dentro de grupos	18,53	13	2,269		
Total	53,467	29			

Tabla 102: Prueba ANOVA entre la variable transformadas en escala "proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias" y la categórica "número alumnado en la ESO".

En la última hipótesis de la investigación se involucran dos variables, además de la transformada de escala.

Hipótesis 13 A mayor número de docentes en el centro mayor proceso óptimo de implantación y evaluación de las competencias

Tal y como se observa en la tabla 103, no existen diferencias significativas entre las medias de las variables estudiadas, manteniendo unos parámetros similares y no encontrando una relación entre la satisfacción del trabajo realizado por los centros y la dificultad encontrada respecto al proceso óptimo de implantación $F(29) = ,383$, $p < .819$.

Tabla 103: Prueba ANOVA entre la variable transformada “proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias” y la categórica “número de docentes que tiene el centro”.

ANOVA					
número de docentes que tenga el centro					
	Suma de cuadrados	gl	Media de cuadrados	F	Sig.
Entre grupos	23,967	16	1,331	,383	,819
Dentro de grupos	13,500	13	,976		
Total	37,467	29			

IV.3.- RESULTADOS CUALITATIVOS: ESTUDIO DE CASO

Para presentar los datos pertenecientes al estudio de caso realizado en el centro, estableceremos las categorías utilizadas para la clasificación y ordenación de los resultados obtenidos, siendo estas los parámetros utilizados en la investigación para la recogida de datos en función de los instrumentos pertinentes.

IV.3.1.- ANÁLISIS DEL RIGOR DE LOS DATOS

Uno de los aspectos que siempre ha generado controversia en las investigaciones de carácter cualitativo es el rigor que ofrecen los datos obtenidos a partir de esta metodología (Guba, 1983). Sin embargo y mediante un análisis procesual, sistemático, verídico y científico, los resultados de estos estudios pueden ser totalmente legítimos y

fundamentados, más si cabe cuando están contrastados con otros cuantitativos (Imbernón, 2007).

Por ello y teniendo presentes las características de la metodología mixta utilizada en la investigación en la que se han contrastado datos desde diferentes enfoques y perspectivas, nos hemos basado en los siguientes criterios: a) credibilidad, b) transferibilidad, c) dependencia, d) confirmabilidad (Sears, 2012).

Credibilidad: es un criterio de aceptabilidad de los resultados de investigación, otorgando veracidad a la información recabada. Para ello se han utilizado los siguientes procedimientos:

- *Trabajo prolongado en el campo:* la fase cualitativa de la investigación se lleva a cabo en un curso escolar, registrándose el trabajo de forma diaria. El tiempo invertido en el contexto ha sido elevado, pudiendo registrar con detalle cada una de las variables acontecidas en el proceso. El hecho de que el investigador sea uno de los docentes de EF del centro permite que no exista una persona ajena que perturbe el espacio de trabajo, pudiendo entrevistar, conversar y analizar con detalle cada uno de los aspectos que forman parte de las hipótesis de trabajo. A pesar de que los objetivos de la investigación quedan enmarcados de antemano, el profesor va obteniendo resultados en función de la realidad en la que vive.
- *Reflexión constante con compañeros:* a lo largo de la investigación se han producido interesantes debates con los compañeros de departamento del área de EF, así como con otros docentes, mostrando diferentes percepciones sobre el trabajo de las CCBB. En muchas ocasiones, esto ha servido para reconsiderar determinados puntos de vista y plantear nuevas cuestiones.
- *Observación persistente y crítica:* se lleva a cabo un proceso continuo de reflexión-acción que impide la toma de decisiones de manera precipitada. El análisis diario se va modificando en función de lo que va sucediendo y de la percepción de los diferentes agentes, necesitándose reflexionar sobre lo que se va

viviendo. Este feedback continuo permite establecer nuevas líneas de análisis y valorar de manera más crítica lo que sucede en el entorno.

- *Triangulación*: aunque la principal herramienta de análisis es el diario del profesor en el que se refleja todo lo que sucede en relación a la investigación, son otros los instrumentos los que se utilizan para cotejar y contrastar datos: entrevistas a profesores de EF, grupo de discusión con los distintos grupos de alumnos y el diario del profesor.
- *Coherencia estructural*: todo el planteamiento sigue las pautas definidas en los objetivos de la investigación, intentando dar respuesta a cada una de las hipótesis que derivan de los mismos. No obstante, en esta fase cualitativa se necesita una capacidad de adaptación especial a todo lo que va sucediendo en el día a día (cambio de horarios de clases, bajas de profesores, actividades complementarias y extraescolares...). Del mismo modo, se percibe ese carácter más emocional que manifiestan cada uno de los agentes implícitos en la investigación: grado de motivación en determinados momentos del curso, implicación en la clase en función del contenido impartido, consignas abordadas en reuniones, problemáticas con alumnos y las familias... Todos estos aspectos se han transcrito de manera literal, reflejando la realidad en la que se han desarrollado los acontecimientos.

Transferibilidad: nos indica si los resultados obtenidos son relevantes en función del contexto en el que se ha llevado a cabo. Del mismo modo, mide la aplicabilidad que estos resultados pueden tener en otros contextos similares. Para trabajar este aspecto se han utilizado diferentes estrategias:

- *Descripción al detalle del contexto y de los participantes*: es fundamental que en el estudio de caso se describa minuciosamente el contexto en el que se ha desarrollado la investigación (Goetz y LeCompte 1988). Cada caso es particular y siempre estará relacionado con lo sucedido en el ámbito estudiado. Solamente podrán establecerse juicios de

correspondencia si se han delimitado de manera profunda las relaciones entre los docentes, alumnado, equipo directivo...

- *Recogida de abundantes datos descriptivos:* En la investigación ha existido una gran recapitulación de datos, tanto de las entrevistas realizadas a los docentes de EF como de la recogida en los diarios tras observar las clases, siendo complejo el proceso de categorización de la información. No obstante, una buena estructura en el análisis permite dar una mayor riqueza a las conclusiones que se obtengan.

Dependencia: indica la estabilidad alcanzada entre la información obtenida y el observador, determinando una interrelación positiva entre los datos. Para ello se ha utilizado:

- *Revisión de observadores externos:* la investigación ha sido seguida y evaluada por distintos especialistas en el ámbito de la EF, teniendo además un peso relevante en la programación de las CCBB. Sus consejos y aportaciones acerca de lo vivido durante esta investigación han permitido añadir, descartar o reconducir determinadas situaciones del día a día.
- *Métodos solapados:* Uno de los aspectos más significativos de esta tesis es la utilización de diferentes instrumentos complementarios para la obtención de datos. Los resultados se han contrastado por varios métodos que van desde la autobiografía, como reflejo del diario de seguimiento de clases, hasta el trabajo directo con los propios alumnos al finalizar el proceso. Del mismo modo, existe un extenso análisis cuantitativo de diferentes ítems acerca de la percepción general de los equipos directivos y de los docentes, lo que permite conocer mejor la temática a tratar la relación significativa entre variables.

Confirmabilidad: indica la objetividad de los datos obtenidos, delimitando claramente lo verdaderamente sucedido respecto a la posible interpretación que realice el docente. Para ello hemos utilizado:

- *Triangulación*: Son diversas las fuentes de las que se obtienen los datos, buscando siempre un contraste y equilibrio en la definición de los mismos. Es necesario también atender a los diferentes momentos en los que se van obteniendo los resultados y a los agentes que intervienen en su recapitulación.
- *Ejercicio de la reflexión*: La reflexión constante del investigador ha sido un proceso fundamental en la recogida de datos, modificando en algunos casos las pautas de intervención, los diálogos con los compañeros... Ha existido una evolución en el pensamiento según se percibían las situaciones.
- *Revisión de la confirmabilidad*: realizada tanto por los directores de la tesis como por compañeros especialistas en la temática de las CCBB y de la EF. En el momento en el que surgían dudas sobre algún aspecto en concreto, se consultaba para obtener un feedback externo.
- *Saturación*: En multitud de casos hemos obtenido evidencias suficientes para garantizar la fiabilidad y credibilidad de la información. A lo largo de la investigación han sido varios aspectos los que se han repetido una y otra vez, ya fuera por los docentes o los alumnos, reflejando así la consistencia del hecho. En el caso de ser afirmaciones aisladas, se ha analizado el porqué de las mismas.

Validez catalítica: algunos autores (Lather, 1988; Elliott, 1986,1990) añaden este criterio como el proceso que ayuda a mejorar la realidad de la investigación tanto a nivel interno como externo:

- *Validez interna*: el investigador también es docente del centro, por lo que todos los resultados son aplicables tanto al propio contexto como a las personas que interactúan en él. Existe un ciclo de reflexión-acción constante por el que permite mejorar la realidad y ser más consciente del proceso.
- *Validez externa*: la investigación realizada ofrece unos resultados de interés sobre otras personas que quieran comprobar o contrastar la vinculación práctica y real del trabajo de las CCBB y del área de la EF. Las categorías establecidas

surgen para dar respuesta al mayor abanico de aspectos relacionados con este elemento curricular, siendo también de utilidad tanto a nivel departamental como de los propios equipos directivos.

Por ello, y al igual que en la parte estadística de la investigación, se han reflejado una serie de criterios que determinan la objetividad y fiabilidad de la misma. Respecto al análisis cualitativo y fundamentado en la técnica del estudio de caso único, también se han determinado una serie de pruebas y pautas de contraste para determinar su validez, tal y como se refleja en la tabla 104.

Tabla 104: Pruebas para valorar la calidad y objetividad de un estudio de caso. Adaptado de Yin (1994).

Prueba	Táctica de estudio de caso	Fase de Investigación en que se aplica
Validez de la construcción: establece las variables que deben ser estudiadas y las medidas operacionales correctas para los aspectos que se han elegido en el estudio.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de múltiples fuentes de evidencia (triangulación) - Establecimiento de la cadena de evidencia en los agentes investigados - Revisión del reporte preliminar del estudio de caso por informantes clave 	Obtención de datos Obtención de datos Composición y estructuración de la investigación
Validez interna: establece las relaciones causales bajo ciertas condiciones y sus variaciones ante otras condiciones, para distinguir relaciones no contrastadas	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de patrones de actuación y de comportamiento - Construcción de la explicación del fenómeno multidisciplinar <ul style="list-style-type: none"> - Estructura de análisis temporal 	Análisis de datos Análisis de datos Análisis de datos
Validez externa: establece el grado en el cual los resultados del estudio pueden ser generalizados	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la replicación en los estudios 	Diseño de la investigación
Fiabilidad: demuestra en qué medida las operaciones del estudio, como los procedimientos de obtención de datos pueden ser repetidos con los mismos resultados por parte de otros investigadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de protocolos de estudio de casos. - Desarrollo de bases de datos de los casos del estudio 	Obtención de datos Obtención de datos

IV.3.2.- ANÁLISIS DE VARIABLES CATEGORIZADAS

Tras el volcado de datos generados en los tres 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 categoría generada. Cada una de las categorías creadas atiende al tipo de información obtenida a lo largo del estudio de caso, que a su vez se relaciona directamente con las dimensiones abordadas en los cuestionarios utilizados en la fase cuantitativa. La creación de subcategorías dentro cada categoría principal responde a la necesidad de insertar cada uno de los extractos de texto en su campo específico de análisis, permitiendo no duplicar información y poder cuantificar⁷⁶ y triangular la misma.

Las categorías y subcategorías que se han utilizado son:

- 1- *“En relación a la competencia motriz”*: en esta categoría se registra todo aquello que incida y se vincule a la necesidad de incorporar esta competencia al currículo. Se han obtenido un total de 593 extractos de texto. De esta categoría derivan cinco;
 - *“Únicamente ámbito motriz”*: se abordan aspectos que reflejan el tratamiento de los contenidos específicamente desde este enfoque, sin relación de trabajo con otros ámbitos. Se han obtenido un total de 135 extractos de texto para su análisis.
 - *“Vinculación del trabajo a otras capacidades”*: además de lo motriz se trabajan otros aspectos como los cognitivos, afectivos, motivacionales y de relaciones e inserción social. Se han obtenido un total de 103 extractos de texto para su análisis.
 - *“Percepción de éxito del alumnado”*: se refleja todo lo que concierne a logro individual y grupal que tiene el

⁷⁶ En el apartado 4.3.2 correspondiente al análisis de las variables categorizadas se muestran el número de extractos de texto que se han utilizado en cada una de las categorías y subcategorías.

alumnado tras la práctica de EF. Se han obtenido un total de 87 extractos de texto para su análisis.

- *“Existencia de aprendizaje”*: se analiza en qué medida el desarrollo de las sesiones de EF favorecen el aprendizaje del alumnado y cómo ellos valoran este aspecto. Se han obtenido un total de 125 extractos de texto para su análisis.
- *“Utilización de test físicos”*: se registra el número de veces y la manera en la que se utilizan los test físicos en el aula, sobre todo, vinculados a un mero uso de la calificación. Se han obtenido un total de 143 extractos de texto para su análisis.

2- *“Disparidad entre criterios docentes”*: en esta categoría se registran todas las discordancias existentes entre el profesorado de EF. Éstas pueden ir desde el grado de seguimiento que se tiene de la PD hasta el tipo de evaluación y calificación que utilizan en sus clases. Se han obtenido 633 extractos de textos de esta categoría para su análisis. De esta categoría derivan otras cinco:

- *“Desacuerdo de opiniones en el departamento”*: se recogen datos relacionados con acuerdos tomados en reuniones de departamento, realización de actividades complementarias y extraescolares, impartición de contenidos a lo largo de la etapa, distribución de las instalaciones y espacios... Se han obtenido 129 extractos de texto para su análisis.
- *“Coherencia con el planteamiento de contribución a las CCBB”*: se analiza en qué medida cada uno de los miembros del departamento concibe el tratamiento de las CCBB desde el área de EF así como el grado en el que existen propuestas de trabajo conjuntas. Se han obtenido 152 extractos de texto para su análisis.
- *“Grado en el que se aborda lo establecido en la PD”*: se analiza y se registra el tratamiento de cada una de las UUDD que se abordan en cada trimestre, comprobando su realización y

acuerdo entre los docentes que imparten clase en la etapa. Se han obtenido 98 extractos de texto para su análisis.

- *“Comentarios que derivan de la actuación diaria docente”*: aspectos relacionados con la metodología empleada, tareas que se demanda al alumnado, tipos de objetivos planteados... Se han obtenido 153 extractos de texto para su análisis.
- *“Tipo de materiales utilizados”*: es interesante analizar el tipo de material que utilizan, la manera y el para qué lo usan, cómo se organizan y gestionan en su puesta en práctica y sobre todo la forma en la que implican al alumnado en su utilización. Se han obtenido 101 extractos de texto para su análisis.

3- *“Grado de relación entre compañeros del aula”*: aquí se recoge toda la información relacionada con el tipo de metodología y actividades que utiliza el profesorado en el aula con el fin de que el alumnado cohesione y trabaje de manera conjunta. Se trata de UUDD, contenidos y actividades que favorecen que el alumnado se implique en su proceso de aprendizaje, entendiendo al compañero como un medio de ayuda, integración y cooperación para conseguir sus fines. Se obtuvieron un total de 775 extractos de texto para su análisis. De esta categoría subyacen otras cinco:

- *“Se introducen procesos de coevaluación y autoevaluación”*: se recoge la información relacionada con la puesta en práctica de estrategias de actuación que permitan que el alumnado valore con criterio el trabajo de los demás, así como el de uno mismo, tanto individualmente como en grupo. Para ello es necesario el uso de determinados instrumentos como rúbricas, escalas de valoración, fichas de registro, cuadernos de campo... Se han obtenido 187 extractos de texto para su análisis.
- *“Existen metodologías que fomentan la variedad de agrupamientos”*: en qué medida se adoptan estrategias para que los grupos de alumnos no sean siempre los mismos. Este hecho se encuentra estrechamente relacionado con el clima

motivacional que exista en el aula. Se han obtenido 137 extractos de texto para su análisis.

- *“Exposiciones orales en clase”*: se registran las veces que se utiliza este tipo de actividad de evaluación. Para ello se requiere de que el alumno tenga que preparar un trabajo, tarea, actividad, sesión..., ya sea individual o en grupo, y exponérsela al resto de los compañeros. Este hecho se relaciona directamente con la autonomía que tenga el alumno. Se han obtenido 165 extractos de texto para su análisis.
- *“Actividades de evaluación abordadas en el aula”*: se registra la información relacionada con el tipo de evaluación empleada, entendida ésta no solamente como calificación. Se han obtenido 141 extractos de texto para su análisis.
- *“Se trabaja en grupo”*: número de veces y forma en la que se trabaja en grupo, tipo de actividades grupales que se desarrollan, así como los principales problemas que se generan. Se han obtenido 145 extractos de texto para su análisis.

4- *“Coherencia con los contenidos desarrollados”*: en esta categoría se recoge todo aquello que se relaciona con el tipo de contenidos que se han desarrollado a lo largo del curso escolar en el área de la EF. Además de la relación que tienen los contenidos con el tratamiento y filosofía de las CCBB, se analizará la coherencia con lo que se establece en la PD, la PA así como con la evaluación y calificación correspondiente. Se han obtenido 445 extractos de texto para su análisis. De esta categoría derivan cuatro subcategorías;

- *“Se desarrollan contenidos de los 4 bloques”*: se analiza en qué medida a lo largo del curso escolar los docentes de la etapa trabajan contenidos variados e integrados, en base a los bloques de contenidos que se establecen en el currículo. Se han obtenido 135 extractos de texto para su análisis.
- *“Se abordan contenidos interdisciplinares”*: al ser una de las claves para poder desarrollar el trabajo de las competencias

es fundamental corroborar el número de veces y la manera en la que se trabaja de manera conjunta con otras áreas. Así, se analizan el tipo de propuestas, la evaluación que se establece o la forma de colaborar con otros docentes. Se han obtenido 111 extractos de texto para su análisis.

- *Se tratan contenidos comunes*: se trata de analizar la manera en la que desde la EF se aborda la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, las TIC o la educación en valores. Se han obtenido 86 extractos de texto para su análisis.
- *Trabajo de actividades complementarias y extraescolares*: al ser un aspecto estrechamente vinculado al trabajo de las CCBB, se analiza la manera en la que el departamento de EF se implica en la realización de este tipo de actividades. También se destaca el tipo de acogida que tienen en el alumnado, en las familias y en el profesorado de otras áreas. Se han obtenido 113 extractos de texto para su análisis.

5- *Percepción sobre el trabajo realizado por el alumno*: es una de las categorías que más refleja la motivación y el aprendizaje que ha obtenido el alumno al finalizar el curso. Por ello, a lo largo del año se recogen aspectos como la respuesta del alumnado a las tareas planteadas por el docente, la autoestima o autopercepción generada en función de los contenidos abordados o la preferencia ante un tipo concreta de tareas. Se han obtenido 375 extractos de texto para su análisis. De esta categoría derivan otras tres subcategorías;

- *Grado de implicación en las tareas propuestas*: se observa la manera en la que el alumnado de los diferentes cursos se motivan en las sesiones. Se analiza el nivel de autonomía desarrollado por la clase y la respuesta que dan ante los contenidos impartidos, tipo de actividades... Se han obtenido 114 extractos de texto para su análisis.
- *Preferencia por trabajar los contenidos interdisciplinares*: en qué medida el alumnado se implica más o menos cuando desarrolla este tipo de contenidos, qué tipo de

interacciones surgen en el aula y la manera en la que se dan acogida a estos contenidos. Se han obtenido 139 extractos de texto para su análisis.

- *“Percepción sobre destrezas adquiridas”*: se registra todo lo que concierne a la percepción del alumnado sobre el bagaje obtenido, ya no solo en relación al ámbito motriz, sino a otros como el plano relacional, de autonomía, de aprendizaje obtenido... Se analiza la utilidad que para el alumnado han tenido las clases de EF como herramienta de aprendizaje en su día a día. Se han obtenido 122 extractos de texto para su análisis.

IV.3.2.1.- En relación a la competencia motriz

En esta variable, a partir de los tres instrumentos de recogida de datos utilizados en estudio de caso y a través de su codificación, se presentarán de manera estructurada los diferentes extractos de texto agrupados en cada una de las categorías definidas en el programa de análisis Weft QDA.

Se plantearán aspectos relacionados con el tratamiento motriz que tiene el área, comprobando en qué medida cada docente utiliza una metodología u otra en la que fomente el desarrollo de las capacidades del alumnado. La idea es analizar si a lo largo del curso, el plano motriz es únicamente un fin o si, por el contrario, es un medio para conseguir otros conocimientos. Este aspecto está muy vinculado con la percepción de las CCBB que tenga el profesor, ya que esto influirá en: contenidos abordados en la PA, forma de dirigirse al alumnado, desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, grado en el que el docente se involucra en las actividades del centro...

En esta variable es fundamental buscar la interrelación existente entre lo plenamente motriz y otros aspectos como la autonomía, las relaciones interpersonales, el componente motivacional o la inserción social. Estos aspectos reflejan la concepción del docente sobre la materia y, sin duda, repercuten en las vivencias y percepciones que tengan los discentes.

Del mismo modo, dentro de esta variable analizaremos un aspecto fundamental vinculado con el trabajo en el área: la percepción de éxito que el alumnado tenga en el aula. Este hecho será fundamental para corroborar si se aplican o no los conocimientos adquiridos en el día a día. Algunas veces se trabajan una gran cantidad de contenidos, pero no se acaba atendiendo a si alumnado se siente realizado con las tareas que se llevan a cabo. Si un alumno se siente prescindible o incapaz, es evidente que en el algo no estamos haciendo bien.

Un aspecto muy habitual en el área de EF es la utilización de los test físicos en cada uno de los cursos y a lo largo de los trimestres. Es muy habitual que éstos se vinculen a una calificación, por lo que en esta variable se comprobará el uso que realiza cada docente de los mismos y en qué contexto y situación de aprendizaje los utiliza.

En definitiva y atendiendo al ámbito motriz, lo fundamental en esta categoría es reflexionar sobre la manera en la que se utiliza el cuerpo y el movimiento para que exista aprendizaje.

Se observa en la información recogida a lo largo del proceso como existe un trabajo de lo motriz verdaderamente dispar, siendo la metodología y el tipo de contenidos utilizados por el docente de EF muy diferentes para contribuir a las CCBB:

“Independientemente de la contribución que tengamos que hacer a las Competencias Básicas, en la Educación Física lo más importante es que el alumno se mueva para alcanzar esa competencia motriz, cosa que el resto de asignaturas ni puede ni debe hacer” [...] **(EPEF4º)**.

“La Educación Física es algo más que el alumno se esté moviendo continuamente sin saber por qué, debemos estructurar los contenidos que vamos a trabajar, darles una coherencia y sobre todo preguntarnos qué es lo que el alumno aprende en

nuestras clases [...], solamente pensando así, podremos ponernos de acuerdo para saber a qué CCBB debe contribuir el alumno”. **(EPEF2º)**.

Como consecuencia, estos planteamientos se traducen en los aspectos prácticos desarrollados en el aula y que han sido observados en el análisis de las clases:

[...] “Estamos a final del segundo trimestre y no se observa ninguna estructura en los contenidos de las UUDD, los chicos juegan, se divierten, se les hacen varios test de condición física [...] pero no nunca se constata el aprendizaje del alumno” **(DPº4)**. “Todas las clases acaban con una reflexión final en la que todos los alumnos participan sobre lo acontecido [...], no todo lo que se trabaja es puramente motriz sino que las relaciones interpersonales y la inserción social son dos aspectos que siempre se tienen en cuenta, se busca el logro grupal” [...] **(DP2º)**.

Del mismo modo, en los grupos de discusión observamos las valoraciones finales que realiza el alumnado tras haber cursado la asignatura, mostrando percepciones variadas:

“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”. **(DP4º)**.

Sin embargo la motivación no siempre era baja aunque el trabajo se vinculara 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.. “[...]. **(GD4º)**.

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

“Ha sido muy diferente [...]. Hemos practicado una gran cantidad de deportes y tareas, hemos trabajado en equipo y hemos hecho muchas exposiciones orales”. **(GD2º)**. “He conseguido hacer todo lo que proponía el profesor y nunca he tirado la toalla” [...]. *[Investigador:] ¿Estas más motivada?* “Mucho más, ¡otros 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!” **(GD2º)**.

En relación a la categoría definida “Únicamente ámbito motriz”, se han encontrado multitud de extractos de texto de cada uno de los instrumentos utilizados en los cuatro cursos. Uno de los principales aspectos de análisis es la relación que existe entre las actividades y tareas motrices que se trabajan en el aula y la metodología y coherencia aplicada a los contenidos abordados:

[...]”Se desarrollan partidos en la clase desde el primer momento, los equipos ya están hechos de otras sesiones y empiezan a jugar en los diversos campos. El profesor me comenta que como mejor se desarrollan los deportes es practicando. El alumno solamente corre detrás de la pelota. De vez en cuando para la clase para dar alguna corrección en general de lo que ve que se está haciendo mal” **(DP1º)**.

“Los chicos se colocan en fila y tienen que ir saltando una serie de vallas mediante la técnica adecuada. Parecen ejercicios demasiado complejos para desarrollarlos de esta manera. Quizás una serie de juegos previos hubieran facilitado la asimilación. Se hacen varios niveles de dificultad en función de la altura de las vallas, habiendo alumnos que tienen

verdaderos problemas para poder superar las vallas. Para explicar algunos ejercicios el profesor saca de muestra a alguno que lo sepa hacer bien....esto crea más impotencia a los demás. Esto cuestiona de nuevo la existencia del verdadero aprendizaje” [...] **(DP1º)**.

En este sentido y en relación al trabajo deportivo desde un enfoque de rendimiento, en el curso de 3º se observa:

“La profesora fue entrenadora de balonmano femenino y se nota su predilección por este contenido. No obstante lo aborda de manera más didáctica. Sí que es cierto que da una importancia muy elevada a la técnica, pero se juega mucho....Las explicaciones son constantes en relación al juego...quizás debería atender más a aquellos alumnos que por diversas razones se quedan aislados y no participan”. **(DP3º)**. “Parece necesario que el alumno tenga un nivel mínimo para poder jugar al balonmano. Se aprecia ese carácter de rendimiento que tiene el docente. Se observa la necesidad de llegar a un mínimo objetivable en cada tarea que se plantea...algo que no parece lógico con la idea de que el alumno muestre motivación hacia el contenido y lo practique”. **(DP3º)**.

Del mismo modo y continuando en esta línea, es interesante conocer las explicaciones que se realizan cuando se le piden tareas al alumno:

“Es la primera vez que el docente explica con tiempo las determinadas fases de ejecución que tiene que tener un test. Las fases tienen que ser secuenciadas, el movimiento nace desde los pies...Los chicos tenían dos intentos...y antes de lanzar practicaban hasta que les tocara” [...] “Sigo sin ver la lógica que tiene abordar estos contenidos de esta manera. Las chicas tienen que lanzar menos que los chicos (con un balón de menos

peso)...pero es que a esa edad hay chicas más corpulentas y con más fuerza” [...]. **(DP1º)**.

También referido al primer trimestre pero en otro curso diferente, se detalla el enfoque metodológico que realiza el docente en los contenidos abordados:

“Se desarrolla el trabajo de los retos cooperativos, (actividad de salto, caída libre, misión imposible...). Se ha intentado mostrar una coherencia entre cada una de las tareas planteadas, siendo el riesgo emocional un aspecto fundamental para que el alumno quiera probar y practicar. No se obliga al alumno a que realice cada una de las actividades, es él mismo el que decide hacerlo por el clima y la motivación existente en el aula. El profesor condiciona la clase para que todos hagan” **(DP2º)**.

“Se comienza la UD de acrobacias, y se aprovecha el trabajo realizado de retos cooperativos. Lo primero que hay que hacer ver al alumno es que es capaz de realizar lo que se le pide independientemente de sus características físicas. El bloque emocional y la mirada del otro es lo que le limita. No se trata de hacer figuras de elevada complejidad, sino adaptarlas a lo que se va enseñando en cada uno de los elementos” **(DP2º)**.

Es interesante comprobar en relación a esta variable, cómo el alumno percibe y expresa lo que ha trabajado en el aula. Aunque no existe una unanimidad en las respuestas, observamos cómo el trabajo interdisciplinar entre la EF y otras áreas es agradecido por el alumno. La excesiva realización de test es fuente de queja incluso para los alumnos motivadamente más buenos:

“Para mí, la EF es para hacer deporte y divertirse”. “A mí me gustaría realizar otras actividades diferentes que no siempre sea correr, test o deportes..., como los juegos cooperativos”. “Me parece un poco injusto que a los que se les dé mejor el deporte tengan mejor nota. ¿Qué hacemos los demás? Recuerdo que el año pasado hicimos un trabajo con el área de música para preparar la función de navidad. Estuvo genial”. “Este año no hemos hecho eso pero hemos ido a la piscina, a esquiar, ha estado genial” **(GD1)**.

“En lengua o matemáticas tienes que estudiar para el examen y si no lo apruebas pues ya está, no hay más opciones, sin embargo en EF siempre te dan alternativas, ves cosas diferentes y una gran diversidad de contenidos”. “También depende mucho el profesor que te toque cada año”. “A mí lo de los test me cansa un poco la verdad... ¿por qué repetir un mismo test a lo largo del curso? ¿Acaso lo vamos a mejorar con lo que hacemos en clase?” **(GD4º)**.

Del mismo modo, se observa el paralelismo entre lo que se hace en clase y lo que se estableció en la entrevista:

“Eso de las CCBB a mí me suena raro. Es otro invento para mantenernos ocupados. ¿Cuántas son? 8...lingüística, matemática... La verdad es que yo siempre me he preguntado cómo desde la educación física podemos trabajar otras cosas como la lengua o las matemáticas...cada uno a lo suyo no? La clase de EF es diferente al resto simplemente por el contexto y porque es la única en la que no están sentados en un pupitre... ¿no?” **(EPEF1º)**.

“A mí lo que verdaderamente me importa es que mis alumnos se diviertan y realicen deporte, algo que para mí es fundamental” **(EPEF1º)**.

“Lo motriz es importante, pero también tenemos que tener en cuenta otra gran cantidad de factores. La práctica tiene que ir relacionada a una teoría, nunca tiene que ir aislada y el trabajo en grupo pues de vez en cuando, tampoco creo que siempre sea necesario llevarlo a cabo” [...]. **(EPEF3º)**.

“Yo sí que llevo a cabo los test físicos, te dan un reflejo del nivel que tiene el alumno y de hasta dónde será capaz de llegar. Soy consciente de que a algunos alumnos les costará más que a otros, pero eso también sucede en otras asignaturas y no nos alarmamos. Creo que también hay que respetar unos mínimos, facilitando en la medida de lo posible pero siempre que exista un esfuerzo” **(EPEF3º)**.

“La EF es diferente, solamente por el hecho del contexto en el que se desenvuelve y por los fines que consigue [...]. Lo motriz no es que sea importante, sino que es lo fundamental para que los chicos estén en forma y reconozcan y valoren la actividad física como vía óptima en el tiempo libre. ¿Quién lo va a hacer si no? Hay muchas baterías de Eurofit validadas y contrastadas para aplicar en nuestra área, sin embargo no se pasan... ¿por qué? Sinceramente no lo sé...luego nos quejamos de la obesidad...en fin” **(EPEF4º)**.

Un aspecto estrechamente relacionado con el ámbito únicamente motriz es la realización de los test de condición física desde un carácter calificador asociado a una marca.

“¿Los test de EF desmotivan? (risas) yo no sé si desmotivan pero lo que es evidente es que algo tendremos que pedir al alumno, no? Lo que no podemos hacer es levantar la mano y dar la misma nota al que se ha esforzado menos. Los criterios son claros, si llegas a tantos abdominales o a tantos metros lanzados, tanto tienes...Además creo que cada vez los mínimos son más bajos, y luego nos quejamos de la obesidad, creo que esto es un problema de todos y nosotros somos los principales responsables” **(EPEF1º)**.

“A partir de lo motriz va a girar todo lo demás, pero esto es lo importante y lo fundamental. Lo cognitivo se aprende a partir de la práctica, lo afectivo también, no podemos pretender que los alumnos se relacionen y sean amigos y que luego si acaso realicen deporte. Lo primero es lo primero, y creo que no podemos permitir que se nos vaya la cabeza desvirtuando cuál es nuestro principal objetivo [...]. Por ello, el aspecto fundamental relacionado con la calificación deberá ser el uso de los test” **(EPEF4º)**.

Ante este tipo de comentarios lo más interesante es conocer en qué medida el aspecto motriz se relaciona con el aprendizaje de otros aspectos:

[...] “Tú me quieres pillar ¿no? Aprender es fundamental, lo que pasa es que en nuestro campo es más difícil [...]. Hacemos menos exámenes, pruebas teóricas...y al final el alumno solamente demuestra lo motriz, que es lo más importante, es lo que tiene que trabajar. Creo que la EF independientemente o no de contribuir a las CCBB tiene que tener claro cuál es su objetivo primordial: moverse. Ahora hay muchas cosas nuevas: que si EF en inglés, que si expresión corporal, creo el mejor uso que se le puede dar al cuerpo es el del movimiento” **(EPEF1º)**.

“La práctica deportiva es el principal fin de la EF. Todo lo demás está muy bien, pero si no hay movimiento algo falla [...] Hay que medir el tiempo de práctica efectivo, bastante poco tiempo tenemos como para pretender que nuestras clases sean conversatorios” **(EPEF4º)**.

“Lo motriz es importante, pero también hay otras cosas a las que también deberemos dar importancia, a cada alumno hay que evaluarle en función de sus propias capacidades y posibilidades. El deporte tiene que ser asimilado por el alumno, y no impuesto y digerido con embudo, ya que sino después nunca se va a volver a practicar. Yo creo que soy de una visión intermedia, ni creo que sea lo único que haya que hacer, ni tampoco me gusta ni trabajo una EF excesivamente teórica” **(EPEF3º)**.

Lo más complicado, como suele ser habitual, viene cuando relacionamos estos aspectos con la evaluación:

[...] “En la evaluación al final hay que poner una nota, y esa nota tiene que ser lo más justa posible. *[Investigador]: ¿En qué radica esa justicia?* En qué va a radicar, en que tanto resultado has tenido en una prueba pues tanto te mereces. Hombre, con las personas más limitadas físicamente siempre haces alguna excepción y favoreces un poco. *[Investigador]: ¿No crees que esto es algo injusto? ¿Injusto por qué?* Cada uno al final tiene la nota más justa posible, y eso es en base a los baremos estandarizados, no lo digo yo. ¿No tiene que superar también unos mínimos el alumno en Lengua o en Matemáticas? Con el que no llega o tiene más problemas le suspenderán e irá a Septiembre, nosotros que trabajamos lo motriz tiene que ser lo mismo” [...] **(EPEF1º)**.

“Un alumno que no puede obtener una nota más alta por sus limitaciones y saber que va a estar suspenso aun realizando la gráfica, es verdaderamente frustrante. Encima los resultados de toda la clase van a ser expuestos en el instituto...lo que supone una exposición de lo mal que has hecho las cosas...en fin. Las intenciones del profe no son malas, pero se observan lagunas en muchos aspectos. No obstante y en relación a la evaluación, el profesor es muy condescendiente y más flexible en cuanto a la calificación que por ejemplo se era en 3º. Esto refleja una incoherencia, ya que se le dice al alumno que tiene que obtener un resultado mínimo, no hay proceso de evaluación, y al final se le califica de otra manera. Esto solamente crea una condescendencia con el alumno e incoherencia en el proceso. Al final el profesor dice que valora el esfuerzo...curiosa palabra...” (DP4º).

Como hemos observado a lo largo de los cursos, las actividades y la reproducción sistemática de gestos técnicos o test asociados a una calificación, genera en la mayor parte de los casos desmotivación en los alumnos motrizmente peores. Esto no siempre es percibido por los docentes:

“¿Desmotivación por qué? Cada uno es bueno en lo suyo, y no tenemos que pretender que todos los chicos/as acaben siendo deportistas de élite. Yo desde que trabajo aquí consigo que los chicos hagan mucho más deporte, y eso queda reflejado en todos los alumnos que participan cada vez más en los juegos escolares. Si participan en estas actividades pueden obtener entre 1 y 2 puntos más en la nota final, y eso es algo que debemos de valorar e incentivar, ya que al fin y al cabo es lo que buscamos. Si decimos que los alumnos cada vez realizan menos actividad física y nosotros no la incentivamos desde nuestras clases...

¿quién lo va a hacer? Creo que uno de los principales problemas es que en nuestra área perdemos más el tiempo en enfadarnos si le llaman gimnasia en lugar de educación física que en hacer cosas que verdaderamente tengan utilidad” **(EPEF1º)**.

“Al final tenemos que poner una nota, y en esa calificación debe reflejarse el esfuerzo y la motivación por la asignatura que ha mostrado el alumno a lo largo del curso. Ésta normalmente es diferente a la que tienen en otras asignaturas normalmente más teóricas. Mi asignatura tiene un 50% para la práctica, con lo que existe otro 50 para la teoría y la actitud. Por lo que un alumno con baja condición física podría aprobar haciendo bien las otras partes, teniendo así sus opciones” **(EPEF4º)**.

Además, y dependiendo del curso, las valoraciones que realizan los alumnos son muy dispares, dependiendo del curso en el que nos encontremos y de la maduración y autonomía del grupo clase entre otros factores:

“Hemos aprendido a correr, hacer diferentes test. Hemos visto que el deporte es muy importante para estar sano”. “A mí lo que más me ha gustado ha sido cuando nos íbamos a correr por fuera, también el salto de altura y las pruebas de atletismo”. “Las clases han sido divertidas, ya que al final de las clases siempre nos deja tiempo libre”. “A mí los diferentes juegos que hemos hecho a lo largo de las clases, con balones...juegos tradicionales” **(GD1º)**.

“La EF es diferente porque corres, saltas te mueves, haces test..., en otras asignaturas estas sentado y prácticamente no te mueves...” Para mí la principal diferencia es que aquí sudas y tienes que esforzarte por cosas que no tienes que pensar tanto”. “Es

diferente si la haces solamente con pruebas, juegos, aprendizaje de otras disciplinas... Sin embargo, cuando tienes exámenes teóricos se parecen bastante, es lo peor...". "A mí me gusta porque me sirve para desconectar y hacer cosas diferentes a las que podemos trabajar en las clases". "Aunque de vez en cuando tengas que estudiar, eso que estudias está relacionado con la propia práctica que estás llevando a cabo". "Para mí sinceramente es diferente pero para mal... ya que en otras asignaturas sé que si me esfuerzo apruebo, aquí nadie te lo garantiza" (GD3º).

"Es diferente totalmente, ya que la EF nos sirve para desconectar de tanta clase, desinhibirnos, relajarnos con los compañeros". "Bueno cualquiera que te oiga parece que sean vacaciones, también tenemos que realizar unos cuantos test y pruebas...¡que también cansa!". "Siempre ha sido diferente, quizás este año un poco más ya que el tratamiento con el profe ha sido más liberal que otros años, además vino Eva e hicimos cosas bastante diferentes...". "En lengua o matemáticas tienes que estudiar para el examen y si no lo apruebas pues ya está, no hay más opciones, sin embargo en EF siempre te dan alternativas, ves cosas diferentes y una gran diversidad de contenidos". "También depende mucho el profesor que te toque cada año". "A mí lo de los test me cansa un poco la verdad... ¿por qué repetir un mismo test a lo largo del curso? ¿Acaso lo vamos a mejorar con lo que hacemos en clase⁷⁷" (GD4º).

A partir de esta valoración que realizaron los alumnos en relación al cruce de categorías "Únicamente ámbito motriz", al finalizar el primer curso se añadió la siguiente reflexión en la que se refleja la aceptación que tienen los alumnos sobre la realización de las tareas.

⁷⁷ De nuevo se observa la pregunta que se hace la clase sobre la necesidad de repetir los test a lo largo de los trimestres si resulta prácticamente imposible poder alcanzar una mejora

“Los chicos de primero no se basan específicamente en lo que han aprendido en el curso, sino en aquellas vivencias personales más gratificantes. No perciben la importancia que tiene la secuencia de contenidos o la profundización de los mismos. Se ha dado poco peso a las exposiciones orales y los alumnos no lo valoran por eso, porque no han existido. Es llamativo comprobar cómo el aprendizaje que han tenido los alumnos sobre la asignatura es correr, saltar...No se habla sobre el tema del trabajo en grupo o elaboración de tareas porque no han existido. Entienden la EF como un área meramente motriz. Es curioso ver como los chicos reproducen y valoran los aspectos sobre los que han trabajado. Del mismo modo también les cuesta relacionar el trabajo realizado con otras áreas, salvo excepciones, ya que entienden que en EF únicamente trabajamos aspectos motrices fuera del aula”. (GD1º).

Una reflexión de este tipo también se extrae del grupo de discusión del tercer curso, en el que los alumnos bajo un enfoque más autónomo vinculan el aprendizaje y las actividades realizadas con la carga de trabajo que ha supuesto⁷⁸:

“La clase muestra una maduración bastante más elevada que en primer curso, ya que entienden que la EF también tiene que tener un componente teórico. Entienden que no solamente puede ser jugar y divertirse, aunque reconocen que la utilización excesiva de test físicos puede llegar a aburrir. Se manifiesta en los comentarios la exigencia que tiene la profesora en el desarrollo de los contenidos, sobre todo en el ámbito deportivo” (GD3º).

⁷⁸ En el grupo de discusión de 2º curso no se han encontrado extractos de texto en los que se cruce la variable “únicamente motriz”.

También se extrajo una síntesis de lo abordado en cuarto curso en relación a esta variable:

“Los chicos reflejan la idea de que les hubiera gustado no tanto incidir en el mismo trabajo de los test durante todo el curso, sino trabajar más los aspectos relacionados con otros ámbitos o temáticas. Se observa como disfrutaban más cuando aprenden, sin la excesiva presión de la realización de una prueba vinculada a la calificación. Lo que más valoran y para mí lo que más coherencia tiene es la valoración de sus propios resultado colocándolos en gráficas, y reflexionando acerca de los datos por qué se obtuvieron, qué pueden hacer para mejorar el resultado, como se encuentran en relación a los percentiles máximos” **(GD4º)**.

Si hasta el momento hemos analizado la información de la categoría 1- “Únicamente ámbito motriz” agrupada bajo la variable general “en relación a la competencia motriz”, ahora se cruza la información entre esa primera categoría y la 2- “vinculación del trabajo con otras capacidades”.

En primer lugar analizaremos la justificación con la que los docentes proponen los contenidos al alumnado, comprobando también la coherencia en la secuencia de tareas:

“Tampoco se les explicó a los alumnos por qué tenían que correr, y el desarrollo de otras capacidades se vio claramente limitado. Cada uno lo hacía de manera individual y sin tener en cuenta a los demás o el carácter motivacional. Este solamente existía cuando el profesor se dirigía al grupo para decirles que controlaran su respiración” **(DP1º)**.

“Se continúa haciendo esta prueba que ya se comenzó el otro día. Entiendo por qué los chicos al final no se motivan o no encuentran ambición para la práctica de

la EF, ya que se pasan toda la etapa haciendo las mismas pruebas en muchos casos sin alcanzar una mejora en las mismas... Algo que suele suceder con la flexibilidad. Creo que más que la *course navette* es más lógico que el alumno sepa regular su propio esfuerzo y así poder adaptarlo a cualquier actividad física o deporte que se esté llevando a cabo, es decir, entender por qué se corre, para qué se corre”. **(DP4º)**.

“Es fundamental que las tareas estén secuenciadas en función de aquello que se quiere conseguir”. “Si queremos trabajar las competencias, no deben entenderse estos elementos curriculares cómo aspectos especialmente teóricos, sino cómo aspectos prácticos, transversales y que están en conexión directa con lo que alumno va a necesitar en su día a día”... “Así el alumno no solo aprenderá a realizar más deporte o actividad física, sino que también existe un base cognitiva, social y afectivo motivacional muy elevada que puede aplicarse en su día a día” **(EPEF2º)**.

Estrechamente ligado a este aspecto, analizaremos las explicaciones que realiza el docente a lo largo de las sesiones, analizando el feedback existente:

“Las explicaciones son grupales: se explica el paso de valla, técnicas, gestos, posiciones... Hubiera sido interesante visionar algún vídeo, buscar algún tipo de información más visual. Por ejemplo existen propuestas donde el alumno trabaja con vallas autoconstruidas. Hay que reconocer que los aspectos técnicos están muy bien fundamentados, pero falta la justificación para que el alumno entienda el concepto global del deporte. La secuencia del paso de vallas con el test de velocidad no tiene demasiada coherencia... parece que se ha incorporado un poco de

manera incoherente solo por el hecho de que se necesita poner una nota. Se realizan preguntas generales sobre cómo poder mejorar el contenido...una pena que no se consoliden como propuestas de coevaluación y autoevaluación más estructuradas” **(DP1º)**.

“Se establece siempre una reflexión al finalizar la clase en la que se destacan los aspectos fundamentales desarrollados en la sesión. Es una cosa que los alumnos agradecen, y que deriva en las actividades de evaluación y las tareas que posteriormente tienen que realizar los alumnos” **(DP2º)**.

“La verdad es que se ha echado de menos en algún momento que el profesor nos dijera cómo íbamos a ser evaluados”. “Tienes razón, aunque tampoco importa mucho, ya que al final siempre sacábamos buenas notas” (risas). **(GD4º)**.

Continuando con el análisis de esta categoría y con el fin de comprobar la triangulación de los datos entre el trabajo motriz y el desempeño del alumnado, analizaremos a continuación la información resultante de cruzar las variables “Únicamente ámbito motriz” y “Percepción de éxito del alumnado”.

Así y en relación a la coherencia existente entre las tareas que se demandan al alumnado y la lógica interna de su ejecución:

“Es la primera vez que el docente explica con tiempo las determinadas fases de ejecución que tiene que tener un test. Las fases tienen que ser secuenciadas, el movimiento nace desde los pies... Los chicos tenían dos intentos y antes de lanzar practicaban hasta que les tocara. Sin embargo, sigo sin ver la lógica que tiene abordar estos contenidos de esta manera. Las chicas tienen que lanzar menos que los chicos (con un balón

de menos peso)... Pero es que a esa edad hay chicas más corpulentas y con más fuerza que lanzan más" [...] **(DP1º)**.

"Yo la verdad nunca lanzaré muy lejos el balón medicinal" [...] "Aunque me des el de menos peso siempre habrá chicas que lancen más que yo" **(GD1º)**

En este sentido y en cuanto a la percepción de los profesores, observamos una linealidad en las respuestas aunque con varias matizaciones:

"Tiene que existir una justicia en la calificación del alumnado, y está lógicamente tiene que estar en consonancia con el ámbito motriz" [...]. "Si tienes una nota en las pruebas prácticas que has realizado, pues esa nota irá en la calificación [...]. "Con las personas más limitadas físicamente siempre haces alguna excepción y favoreces un poco" [*Investigador*] "*¿No crees que esto es algo injusto?*" Injusto por qué? Cada uno al final tiene la nota más justa posible, y eso es en base a los baremos estandarizados, no lo digo yo. ¿No tiene que superar también unos mínimos el alumno en Lengua o en Matemáticas? Con el que no llega o tiene más problemas le suspenderán e irá a Septiembre, nosotros que trabajamos lo motriz tiene que ser lo mismo" **(EPEF1º)**.

"Yo sí que llevo a cabo los test físicos, te dan un reflejo del nivel que tiene el alumno y de donde hasta será capaz de llegar". [...] "Soy consciente de que a algunos alumnos les costará más que a otros, pero eso también sucede en otras asignaturas y no nos alarmamos". "Creo que también hay que respetar unos mínimos, facilitando en la medida de lo posible pero siempre que exista un esfuerzo". **(EPEF3º)**.

“Nuestra materia es diferente, y el que no lo quiera ver que no lo vea. A partir de la práctica surgen otras muchas cosas que deberán intentar reflejarse en la evaluación” [...] “Los alumnos me aprecian, y eso es importante, y además creo que están conformes con la nota que tienen” **(EPEF4º)**. “Desde el principio cuando el profesor nos da los baremos de las marcas, sé que no voy a poder superar el mínimo, ya que son pruebas que he hecho otros años”. “Cuando estás en cursos más bajos, no te cuestionas tanto las cosas, pero ahora, la verdad es que sí que piensas la necesidad de repetir test idénticos todos los años sin mejorar el resultado” **(GD4º)**.

Siguiendo con la variable de ámbito motriz, y habiendo relacionado toda la información recogida en relación a este aspecto con la percepción que tiene el alumnado, analizaremos ahora uno de los aspectos que más nos interesan a la hora de desarrollar las actividades y las tareas en el aula, la existencia o no de aprendizaje.

Así, y en cuanto a la justificación y coherencia establecida en la impartición y desarrollo de tareas, sea en una sesión o en una UD, son varios los aspectos encontrados:

“Tampoco se les explicó a los alumnos por qué tenían que correr, y el desarrollo de otras capacidades se vio claramente limitado. Cada uno lo hacía de manera individual y sin tener en cuenta a los demás o el carácter motivacional. Éste solamente existía cuando el profesor se dirigía al grupo para decirles que controlaran su respiración” **(DP1º)**.

“El profesor me comenta que como mejor se desarrollan los deportes es practicando. El alumno solamente corre detrás de la pelota. De vez en cuando

para la clase para dar alguna corrección en general de lo que ve que se está haciendo mal”. **(DP1º)**.

Estos hechos se relacionan directamente con lo observado en el aula y la metodología utilizada por el profesor, comprobando cómo el docente tiene una buena relación con los alumnos a través de un trato cordial, sin embargo, no existe una coherencia en las actividades que se plantean. Esto se corrobora con la entrevista realizada:

“Creo que no es necesario reflejar lo que uno hace en la programación. Yo sé que les tengo que pedir que hagan un mínimo, sea en baloncesto, fútbol, abdominales...[...] Si bajamos ese mínimo creo que al final repercute en nuestro prestigio, pasamos las consecuencias” **(EPEF1º)**. [...]

“Claro que para mí es fundamental que los alumnos aprendan, pero esto no tiene nada que ver con que estructuramos más o menos las cosas [...] De hecho, he tenido, y seguro que tú también, compañeros que llevan demasiado estructuradas las cosas que tienen que hacer, y al final... No sé si aprenden demasiado” **(EPEF1º)**.

Sin embargo, si nos centramos en el curso de tercero y a pesar de que la profesora otorgue también una gran importancia al desarrollo de la condición física, la linealidad en las tareas abordadas y la justificación es muy diferente:

“Se explica desde el comienzo en que va a consistir la UD de atletismo, qué tipo de actividades se van a trabajar [...], aunque falta de comentar cómo va a ser la evaluación. El feedback no es individual, sino que las correcciones se realizan de modo general”. **(DP3º)**.

Por el contrario, esta coherencia en la justificación de las tareas desciende en el momento que hay que poner la nota, normalmente mediante test:

“Hoy es el día en el que toca que los alumnos recuperen los test que tienen suspensos. El resto de la clase tiene tiempo libre [...]. Se ve cómo se hacen pruebas a alumnos de todos los trimestres. El alumno repite y repite hasta obtener el 5 en el mejor de los casos. Al final por mucho que se haya explicado a lo largo de la asignatura prima el aspecto motriz, esto junto a la realización de pruebas teóricas” **(DP3º)**.

Atendiendo al cuarto curso, la coherencia existe entre lo que el profesor dice y posteriormente hace, pero no tanto en los contenidos que lleva a cabo en el día a día:

“El profesor cree fielmente en la realización de la batería Eurofit, considera que es fundamental y que es nuestro principal objetivo en la EF. Comenta que si no lo realizamos nosotros quién lo va a llevar a cabo, sería incoherente. La estructura de trabajo gira a partir de la medición del perfil antropométrico del alumnado y el resultado de las pruebas realizadas” **(DP4º)**.

“De nuevo se realiza otro test, no sé ya ni el número de veces que los van realizando. Esto crea desconexión y desorganización en la clase, ya que por un lado se encuentra el sector del aula que está con el profesor realizando el test y tomando las marcas, y por el otro los que ya lo han hecho y no tienen problema para superar la marca y dedican a incordiar, jugar a lo que no deben y/o juego libre. ¿Qué sentido tienen así las clases? ¿Qué se aprende verdaderamente con todo esto? El profesor defiende encarecidamente esta manera de actuar, incluso desprestigiando a los que no utilizamos la EF para estos fines”. **(DP4º)**

En este sentido, el aprendizaje que obtiene el alumnado a lo largo del curso se encuentra dirigido al conocimiento de sus capacidades en relación al rendimiento

“Mi concepción del trabajo se basa en la utilización de los test físicos, es una manera de comprobar cuál es el verdadero nivel del alumno”. “Les enseño cómo hacerlos, pero lo que sí que te digo es que respeto los estándares mínimos a los que tiene que llegar el alumno”. “Ya sabes que cada chico sabe cuál es su percentil de trabajo en cada una de las pruebas que les hago, realizando sus propias gráficas” (**EPEF4º**).

Sin embargo, al finalizar este curso el alumnado reflexiona:

“Está muy bien conocer los resultados que puedes obtener en cada una de las pruebas, cuál es tu límite [...], pero creo que también podríamos haber aprendido otras muchas cosas”. “Ha sido mucho más interesante saber cuáles son los diferentes músculos implicados en el calentamiento, actividad, que únicamente realizar test y pruebas”. “Para mí es sencillo obtener una buena nota porque motrizmente soy bueno, pero entiendo que este tipo de trabajo para gente puede ser frustrante” (**GD4º**).

Se comprobó que otros docentes tienen una percepción del aprendizaje de la EF más global:

“El problema surge cuando nosotros creemos que nuestra asignatura es diferente por el hecho de que tenemos que realizar test físicos, y que no existe más aprendizaje que el meramente físico. Creo que lo verdaderamente interesante es reflexionar sobre para qué sirven nuestras prácticas y la funcionalidad de nuestra enseñanza a todos los niveles” (**EPEF2º**).

Por último, y con el fin de otorgar coherencia a esta variable que relaciona aspectos vinculados a la competencia motriz, parece lógico relacionar la información recogida entre la vinculación que existe entre ésta y la utilización de test físicos:

“Los chicos se colocan en fila y tienen que ir saltando una serie de vallas mediante la técnica adecuada. Parecen ejercicios demasiado complejos para desarrollarlos de esta manera [...] Hay alumnos que tienen verdaderos problemas para poder superar las vallas [...] Para explicar algunos ejercicios el profesor saca de muestra a alguno que lo sepa hacer bien....esto crea más impotencia a los demás. Esto cuestiona de nuevo la existencia del verdadero aprendizaje. En la segunda parte 3 alumnos realizan el test de velocidad” **(DP1º)**.

La exclusión de aquellos alumnos menos “hábiles” viene a ser una constatación, asumiendo el docente en la mayoría de casos que se trata de una consecuencia inherente de la propia idiosincrasia de la asignatura. En este sentido y en base a la coherencia de la utilización de test físicos de manera continuada:

“De nuevo se realiza otro test, no se ya ni el número de veces que los van realizando. Esto crea desconexión y desorganización en la clase, ya que por un lado se encuentra el sector del aula que está con el profesor realizando el test y tomando las marcas, y por el otro los que ya lo han hecho y no tienen problema para superar la marca y dedican a incordiar, jugar a lo que no deben y/o juego libre [...] ¿Qué sentido tienen así las clases? ¿Qué se aprende verdaderamente con todo esto? [...] El profesor defiende encarecidamente esta manera de actuar, incluso desprestigiando a los que no utilizamos la EF para estos fines” **(DP4º)**.

En este sentido, y reflexionando acerca de la percepción que tienen los docentes sobre la realización o no de los test físicos en el aula y la proposición de otras alternativas de trabajo:

“¿Los test de EF desmotivan? (risas)...yo no sé si desmotivan pero lo que es evidente es que algo tendremos que pedir al alumno, no?” [...] “Lo que no podemos hacer es levantar la mano y dar la misma nota al que se ha esforzado menos. “Los criterios son claros, si llegas a tantos abdominales o a tantos metros lanzados, tanto tienes...”.”Además creo que cada vez los mínimos son más bajos, y luego nos quejamos de la obesidad, [...] creo que esto es un problema de todos y nosotros somos los principales responsables” **(EPEF1º)**.

Lo mismo sucede en otros cursos, en los que el docente vincula el trabajo de los test con la obtención de una mayor objetividad en el proceso:

“Mi concepción del trabajo se basa en la utilización de los test físicos, es una manera de comprobar cuál es el verdadero nivel del alumno” [...]. “Tienen que cumplir unos estándares mínimos, ya que al final cada alumno al finalizar el tercer trimestre conoce el percentil en el que se encuentra” **(EPEF4º)**.

En este curso en concreto y en relación a este tema, se muestra una inflexibilidad evidente a la hora de buscar estrategias metodológicas que complementen a la realización y calificación de los test:

“¿Qué interesa al fin y al cabo? El nivel de condición física se mide por la ejecución de test físicos, y eso es algo que no lo digo yo, sino que está establecido de esta manera” [...]. “Nuestra materia tiene un carácter diferente a las demás, solo pero el hecho de que no están sentados” [...] “Habrá otras alternativas y

metodologías, pero para valorar esto no nos podemos salir de pruebas objetivas” **(EPEF4º)**.

Sin embargo, de nuevo se corrobora la diferente percepción que existe en el departamento en relación a esta temática:

“En nuestra asignatura existe más aprendizaje que el meramente físico, y eso es lo que a veces cuesta concebir por nuestro gremio [...]”Creo que lo verdaderamente interesante es reflexionar sobre para qué sirven nuestras prácticas y la funcionalidad de nuestra enseñanza a todos los niveles” **(EPEF2º)**.

IV.3.2.2.- Disparidad de criterios entre docentes

En esta variable se recogen los aspectos de concordancia que han mostrado los docentes a lo largo del curso. Es fundamental observar el grado de acuerdo que se existente entre los cuatro profesores en relación a lo establecido en la PD y, lo que es más importante, cómo esto se refleja en el aula.

En relación al grado de coherencia en el proceso, también se profundizará en la linealidad del criterio seguido entre la información obtenida en cada uno de los instrumentos, siendo la entrevista inicial, el diario de observación de clase y los grupos de discusión de los alumnos, elementos clave de contraste de opiniones y tipo de actuaciones.

Como categoría añadida a esta variable, se encuentra el tipo de material y el espacio utilizado en las clases, comprobando en qué medida este factor es recurrente en el día a día y si influye o no en el cumplimiento de los objetivos marcados en el análisis.

Del mismo modo y centrando un especial interés en su análisis, se atenderá en esta variable a los comentarios que acontecen en la actuación docente diaria. Ésta, además de ser registrada, será clasificada en función de varios prismas de análisis: tipo de información y momentos de la clase en las que

se producen, grado en el que sirve para mantener un feedback con el alumno, nivel de aceptación por parte del alumnado...

En esta línea, y como uno de los factores más incidentes en la metodología y en el trabajo de las competencias, se analizará de manera exhaustiva las actividades de evaluación que cada profesor lleva a cabo en el día a día. Será entendida no solamente como una calificación, sino como el grado en el que se permite que el alumnado aprenda de una manera estructurada; realización de actividades, presentación de trabajos, registro de trabajo en grupo... También se atenderá al grado de reflexión que muestre el docente sobre su propia práctica.

Así, contrastando los datos observamos algunas incoherencias entre lo que se dice lo que se hace:

“Entiendo que a las competencias básicas cuesta contribuir ahora en un comienzo [...]. “No obstante yo procuro trabajar contenidos de otras asignaturas, variar la metodología, que el alumno busque información, trabaje en grupo... **(EPEF3º)**. Se vuelven a trabajar aspectos similares a los que se desarrollaron en el 2º trimestre. Fundamentalmente aspectos deportivos donde el alumno tiene exámenes prácticos y teóricos **(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” [...]. “La programación es algo que está ahí, pero sinceramente yo no la hago caso” [...]. “A mí lo que me interesa es que hagan deporte. **(EPEF1º)**”.

“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...” **(DP1º)**.

Continuando con esta línea de análisis, y en base a las diferentes categorías que constituyen esta variable, obtenemos datos relevantes a la hora de analizar los desacuerdos entre los miembros del departamento y el grado de coherencia que muestran en relación a la contribución de las CCBB:

“Le he preguntado por qué no ponerse de acuerdo con otros profes de otros cursos para no repetir contenidos....tampoco ha prestado mucha atención a este aspecto...diciendo que estaría bien pero que a la hora de la verdad es imposible. [...]. Las intervenciones orales que se realizan no están en conexión con tareas demandadas como exposición de trabajos...lo que hace que cada uno intervenga cuando le venga en gana” **(DP1º)**.

En este sentido, los cuatro profesores que integran este departamento asumen que se utiliza como referencia una PD algo incompleta que no se sigue de manera literal, algo que se percibe y demuestra en la investigación. En este sentido y en función de las entrevistas realizadas, observamos como la creencia de contribución a las competencias que tiene cada profesor es bastante dispar, fruto en gran medida de la ausencia de una propuesta por parte del centro:

“Es fundamental entender las competencias de manera global, como algo a lo que hay que contribuir a lo largo de la etapa de manera conjunta, no aisladamente” [...] **(EPEF2º)**

“Al final puedo decirte que la matemática porque trabajan con tiempos y pulsaciones o la digital porque buscan información en internet, aunque no creo que esta sea la vía más lógica y concreta”. Al final, y en

función de lo que comentabas el otro día creo que es necesario la implicación del centro para caminar todos en la misma línea. Pero en ningún centro de los que he estado se ha hecho esto nunca” **(EPEF3º)**.

“Antes de contribuir a las CCBB deberíamos ponernos de acuerdo en cuáles son y cómo desde nuestra área podríamos contribuir” [...] “Sigo pensando que nuestro fin es físico y por eso la contribución tiene que ser diferente [...] Además si es imposible ponerse de acuerdo entre un departamento como para hacerlo a nivel de centro, lo veo inviable” [...] **(EPEF4º)**.

En relación a las tareas y actividades que se desarrollan en el día a día en el aula bajo la concepción de las CCBB:

“Yo, ni creo que nadie, diseñamos nuestras tareas y actividades enfocadas a la evaluación en función de las CCBB, sino de los contenidos a desarrollar y de los objetivos que nos hayamos propuesto” [...]. “La coherencia con los elementos del currículo debe ser elevada, pero si te soy sincera eso es muy teórico, a la hora de la verdad es poca la intencionalidad práctica que se aborda con el currículo” **(EPEF3º)**.

“En lo que sí que estoy de acuerdo es en el rol importante que debería tener la PD para dar cabida y recoger aspectos comunes del área” [...] “Al final cada uno trabaja de manera muy independiente, y sin atender demasiado a lo que podría ser más fácil, yo el primero” **(EPEF4º)**.

No obstante y con el fin de manifestar la relación que se encuentra entre ese desacuerdo de opiniones y la coherencia en el seguimiento de las competencias a lo largo del estudio de caso, nos hemos encontrado con:

“Partir de criterios comunes no estaría mal del todo, pero sinceramente me cuesta ver cómo podría llevarse eso a cabo de manera real. Para mí ya es difícil muchas veces determinar cómo vamos a estructurar las UDD a lo largo del curso en el departamento como para poderme poner de acuerdo con otros profes de otras asignaturas, para mí eso es imposible, aunque te lo reconozco suena muy bonito” [...]. **(EPEF1º)**.

“La verdad es que yo voy un poco a mi bola y a la PD la hago poco caso, más bien nada...(risas). Se observa como el tratamiento de las clases es un tanto improvisado, no cumpliendo con lo que tocaría desarrollar a estas alturas según lo programado” **(DP1º)**.

Se comprueba a lo largo del curso que este docente no tiene un planteamiento coherente en relación a las competencias, y su grado de seguimiento de la PD es verdaderamente escaso, algo que él mismo reconoce. Sin embargo, comprobamos cómo esta percepción es diferente al compañero de segundo curso:

“Contribuyo a las CCBB menos de lo que quisiera, ya que considero que es un elemento que puede aportar mucho al trabajo del día a día [...]” Si cada departamento hace la guerra por su cuenta y no se decide conjuntamente a que aspectos en concreto se va a contribuir en cada uno de los cursos, no tendremos criterios fiables y coherentes que nos permitan valorar la adquisición que verdaderamente realiza el alumno” **(EPEF2º)**.

“Existe una coherencia en los contenidos que se abordan, siguiendo una programación de aula estructurada [...]. Las actividades desarrolladas son

variadas, y en ellas se ve cómo el alumno tiene que elaborar tareas para sus compañeros, utilizar la expresión oral [...] Sin embargo, lo que realiza en el aula no mantiene una linealidad con lo que se establece en la programación, realmente nadie del departamento sigue la PD”. **(DP2º)**.

Estos aspectos se confirman a la hora de observar la discrepancia de opiniones y puntos de vista que tienen los profesores sobre el trabajo de contenidos comunes en cada uno de los cursos:

“Aunque se comparta PD, el día a día te hace perder la coherencia de trabajo conjunto. Al final, cada uno trabaja lo que quiere. Hay que confiar en la profesionalidad del profesorado, aunque a veces... (risas) “[...] “Es cierto que deberíamos ponernos más veces de acuerdo, aunque en multitud de ocasiones por no discutir cada uno hace lo que considera” **(EPEF3º)**.

En este sentido, y relacionando la disparidad entre los criterios docentes y los comentarios que surgen en el día a día así como el tipo de materiales utilizados, observamos cómo en la mayoría de los casos existe una justificación de lo que se hace, independientemente de que se contribuya más o menos en la PD:

“Hay muchas actividades que probablemente no contribuyan a nada de lo que comentas, pero a mí me funcionan, no requieren de un uso excesivo de material y los chicos están contentos” **(EPEF1º)**.

¡No se observa ninguna relación y trabajo conjunto en el departamento [...]. Cada uno hace caso omiso a lo que figura en la Programación! **(DP1º)**. “Siempre trabajo bajo pautas fundamentales de respeto a los demás, y al final cada uno determina qué es lo que

tiene que trabajar y cuando tiene que trabajarlo, toque o no toque en la programación” **(EPEF4º)**.

Del mismo modo, se observa como la situación personal laboral del profesor influye de manera directa tanto en su propia concepción del trabajo como en las posibilidades existentes en el día a día:

“Soy consciente de que el trabajo que realizo no va en la línea ni de lo que se establece en la Programación ni en la concepción que quizás tenga el departamento “[...] “Considero que para trabajar las competencias es fundamental que se trabaje en grupo, pero...¿qué puedo hacer yo si mi contrato dura únicamente 9 meses? Al final lo más razonable parece desarrollar las UUDD que tengas más consolidadas para que el alumno aprenda” **(DP2º)**.

Continuando con el análisis de la categoría “Disparidad entre los criterios docentes”, parece lógico cruzar las variables del grado en el que se aborda lo establecido en la PD y la coherencia con el planteamiento de contribución a las CCBB. Este aspecto nos aporta información sobre el nivel de cohesión común entre las decisiones y el tipo de trabajo que realiza el departamento de EF en el centro:

“Le he preguntado por qué no ponerse de acuerdo con otros profes de otros cursos para no repetir contenidos [...] tampoco ha prestado mucha atención a este aspecto, diciendo que estaría bien pero que a la hora de la verdad es imposible **(DP1º)**.

De nuevo volvemos a trabajar el tema de los test. Se observa la necesidad en el profesor de querer obtener unas notas. Al final trabaja contenidos tan aleatorios que no sabe a lo que verdaderamente le va a dar una nota. Le falta una estructura y secuencia coherente en el aprendizaje. Los alumnos se divierten y practican, pero” [...] **(DP1º)**.

“Cada alumno viene a la zona del examen mientras el resto práctica en la zona correspondiente. Son muchos los que quieren hacerlo cuanto antes. Se refleja claramente la autonomía que tienen los alumnos en la realización de las tareas” **(DP2º)**.

“De nuevo se corrobora como en tercer curso toda la evaluación se encuentra totalmente parcelada, de tal modo que un porcentaje es para la teoría otro para la práctica y otro para la parte actitudinal, algo que no se refleja con el resto de docentes” **(DP3º)**.

Al atender a los instrumentos de recogida de datos de las entrevistas y de los grupos de discusión, observamos cómo los resultados obtenidos en la práctica son consecuencia en muchos casos de la falta de percepción común que tienen los profesores del departamento:

“Sinceramente no creo que el alumnado se implique más o menos hacia el aprendizaje por el hecho de trabajar o no las competencias o seguir un tipo de metodología en concreta” **(EPEFº1)**.

“Es más lógico trabajar en base a las competencias, ya que existirá una coherencia curricular y además contribuiremos a fines comunes. Mi caso quizás sea un poco más particular, ya que formo parte de un grupo de trabajo que publica y trabaja con este elemento curricular, y parto de la base de una secuenciación con la que ya funcionan varios centros tanto de primaria como de secundaria” **(EPEFº2)**.

“Yo, ni creo que nadie, diseñamos nuestras tareas y actividades enfocadas a la evaluación en función de las CCBB, sino de los contenidos a desarrollar y de los objetivos que nos hayamos propuesto. Si te soy

sincera, creo que sería bueno poder llegar a hacerlo, pero”... **(EPEF3º)**.

“¿Competencias Básicas? Creo que antes hay muchas otras cosas por trabajar en relación a la EF, aunque está visto que la gente no colabora” **(EPEF4º)**.

Toda esta manera de abordar el proceso tan dispar desde el departamento de EF es percibida por los alumnos en los diferentes cursos de la ESO, ya que en algunos casos se cuestionan el aprendizaje obtenido y la verdadera utilidad que tiene la EF:

“Se observa como en cuanto la EF va un poco más allá de la reproducción de test físicos o de pruebas motrices y al alumno se le pide que interrelacione lo que ha aprendido con otro tipo de trabajo o tarea, siempre existe una queja o desmotivación inicial de los que tienen también más problemas en otras materias. Normalmente son buenos motrizmente, y con eso les ha servido en otros cursos para obtener una buena nota en EF. Sin embargo en cuanto se les exige un complemento de cada UD, ya sea buscar información, preparara actividades, hacer un diario... Creen que es excesivo y ya no lo hacen. La mayoría son alumnos que han tirado la toalla en relación al curso” **(GD2º)**.

“Una de las cosas que más valoro son las actividades que hacemos fuera del aula, excursiones a la nieve, senderismo, eso también es actividad física y lo que al final nos motiva” **(GD4º)**.

“Sinceramente no entiendo por qué hay que repetir las mismas cosas todos los años [...]. Recuerdo un profesor que tuvimos hace 2 años con el que trabajamos cosas muy diferentes y aprendimos un montón **(GD4º)**.

“Quizás en 1º de la ESO te acostumbres más a realizar juegos de todo tipo, pero creo los profes deberían ponerse de acuerdo para ver que contenidos van a dar en cada uno de los cursos [...] Por ejemplo este año en 2º están haciendo cosas muy chulas y diferentes que nosotros seguro que no vamos a hacer” **(GD3º)**.

Como ya ha quedado de manifiesto la disparidad de los criterios docentes a la hora de impartir sus contenidos en relación a la PD y a su concepción de las CCBB, vamos a cruzar estas variables con los comentarios que derivan de la actuación docente diaria. Como observamos, el tipo de actuaciones se encuentran muy vinculadas a la concepción del rol que desempeña la EF en el aprendizaje y al tipo de metodología empleada:

“Se les dice que van a hacer las pruebas relacionadas con balonmano, que se vayan preparando y que les irá llamando para realizarlas. Los alumnos que tenían más miedos o problemas le realizaban más cuestiones, los que ya lo tenían más controlado no le han preguntado nada. No se les había avisado de que se iban a hacer las pruebas, de hecho anteriormente se practicó atletismo, lo que muestra que los deportes se van impartiendo según va considerando el docente” **(DP1º)**.

“Cada alumno viene a la zona del examen mientras el resto práctica en la zona correspondiente. Son muchos los que quieren hacerlo cuanto antes...Además se refleja en el interés en los demás...ya que cuando acaban se quedan a verles [...]. Se constata la idea establecida en la entrevista sobre la importancia que se da al trabajo en grupo y a que el alumno demuestre lo que ha aprendido a lo largo de la UD” **(DP2º)**.

“El mayor tiempo de la clase se desaprovecha, ya que mientras algunos alumnos realizan las pruebas, el resto tiene tiempo libre y se dedica al juego. La exigencia que dice el profesor que tiene parece no existir tanto, ya que finalmente todos los alumnos aprueban independientemente del resultado que obtengan, ya que el éste en muchos casos es difícilmente mejorable debido a la limitaciones físicas” **(DP4º)**.

En este último caso, observamos cómo los alumnos expresan una percepción similar a lo registrado en el día a día sobre la coherencia de los contenidos impartidos:

“Hemos repetido bastantes contenidos a lo largo del curso [...], es algo que a mí no me cuadra mucho”
“Son las pruebas de siempre solo que este año las hemos realizado con gráficas, y además han durado todo el trimestre, para mí algo excesivo” **(GD4º)**.

Las últimas variables que se analizan en la categoría de disparidad entre criterios docentes son el tipo de materiales utilizados y los comentarios que derivan de la actuación diaria docente. Se observa como el uso de un material u otro condiciona de manera determinante la idea de trabajo de CCBB que tienen los docentes de EF así como el tipo de tareas, actividades y evaluación de los contenidos impartidos:

“Yo no trabajo con ningún material, al fin y al cabo lo que importa es que se muevan o hagan ejercicio [...] lo demás es secundario” **(EPEF1º)**.

“Utilizar un material u otro puede vincularse perfectamente a una evaluación más coherente de los contenidos que se realizan a lo largo del curso, aunque no es determinante” **(EPEF2º)**.

“Cuando utilizas un nuevo material o un nuevo contenido notas como la clase se motiva mucho más, solo por el hecho de ser novedoso [...] Por eso es bueno que el profesor se recicle y se actualice con nuevas ideas” **(EPEF3º)**.

“¿Nuevos materiales? Ya viste como desde primer curso pedí un pulsómetro, un cajón de flexibilidad y nadie me hizo caso [...] Te das cuenta desde el principio que todo el mundo va a su bola, con lo importante que es el desarrollo de la condición física” **(EPEF4º)**.

Entre la gran cantidad de información obtenida al cruzar estas variables, observamos cómo estas percepciones se acaban manifestando en el registro de cada una de las sesiones:

“Las actividades se repiten bastante a menudo, y el material que se utiliza no es muy variado [...] No hay implicación del alumno en su propia práctica, salvo cuando se juega a un partido de fútbol, baloncesto”... **(DP1º)**

“Se ha comprado diferente material, como por ejemplo el churro de sable-espuma, balones grandes para Kin-ball [...] Se observa cómo la implantación de contenidos nuevos lleva asociado en muchos casos una nueva utilización de material, lo que provoca una mayor motivación del alumnado hacia las tareas planteadas” **(DP2º)**.

“No se utiliza ningún tipo de material, ya que fundamentalmente las actividades que se plantean están basadas en la condición física” [...] **(DP4º)**.

En este sentido, se corroboran ideas anteriormente expuestas, como por ejemplo que los contenidos que conllevan el uso de materiales o

metodologías innovadoras provocan una predisposición positiva del alumnado hacia lo que se va a trabajar, llevando normalmente asociada una evaluación no basada únicamente en la calificación.

“Nos han gustado mucho los deportes alternativos que hemos practicado este curso, ya que eran muy divertidos y además han hecho que todos hayamos jugado y nos hayamos organizado” (GD2º).

“Me ha parecido muy interesante como hemos diseñado el montaje final en el trabajo de Parkour, ya que además entre todos nos evaluábamos para comprobar lo que habíamos hecho mejor o peor” (GD2º).

“Los deportes trabajados este curso me han gustado mucho, ya que a pesar de que eran muy exigentes, hemos aprendido bastantes jugadas usando representaciones gráficas” (GD3º).

Resumiendo, en la categoría de “Disparidad entre los criterios docentes”, parece comprobado cómo los profesores que integran el departamento muestran una falta de unanimidad evidente sobre aspectos tan básicos como la organización de la PD o los contenidos que tiene que impartir a lo largo de los cursos. Este aspecto es asumido por el profesorado desde el comienzo, argumentando que al final cada uno aborda la EF de manera muy diferente, y ese aspecto se refleja en los contenidos que propone y en la metodología que lleva a cabo.

Respecto al planteamiento de contribución a las CCBB desde el área, de nuevo la percepción que tienen los profesores es dispar, incidiendo directamente este aspecto en el tipo de trabajo que se desarrolla en el aula. En primer curso, el docente no cree nada en las competencias, argumenta que es invento nuevo del Ministro y que desde la EF lo que se tiene que hacer es contribuir al movimiento. Este hecho repercute de manera directa en el día a día a lo largo del curso, ya que el trabajo que se realiza es fundamentalmente lúdico y deportivo, no involucrando al alumnado hacia

otro tipo de actividades como la búsqueda de información, la relación de contenidos, la extrapolación de información o el carácter relacional y motivacional hacia la práctica.

En segundo curso la situación es diferente. La percepción del docente es favorable hacia el trabajo de las CCBB, aunque se reconoce que sin acuerdos comunes es inviable poder realizar un trabajo coherente. El trabajo de los contenidos es variado, implicando al alumnado en su propia reelaboración y puesta en práctica de actividades, algo que valoran positivamente a lo largo del proceso.

La jefa de departamento y profesora en tercer curso afirma que lo ideal sería que todos los docentes del área realizaran un seguimiento de la PD para dar coherencia a toda la etapa. Sin embargo, debido a la situación de la presencia de dos interinos dentro del departamento, provoca que haya que ser más flexible y dar más libertad a su trabajo.

Los contenidos que se abordan son fundamentalmente deportivos, aunque la metodología puesta en práctica no presenta un carácter tradicional basado únicamente en la calificación, sino que el alumnado participe en la elaboración de sus calentamientos, arbitraje de partidos... teniendo también un peso importante la parte teórica.

En cuarto de la ESO, el profesor tiene la creencia consolidada de que los contenidos que él trabaja en el aula deberían ser abordados por todos los cursos, ya que la condición física tiene que ser la parte fundamental de lo que se tiene que enseñar. Por tanto, el seguimiento de la PD no es el adecuado, ya que fundamentalmente la periodización del curso se basa en el trabajo de test y de gráficas para obtener los percentiles iniciales de cada alumno, realizar de nuevo las pruebas en cada trimestre para analizar el grado de mejora obtenido y el tiempo restante dedicarlo a juego y deporte libre. Este excesivo trabajo hacia la realización de los test refleja en el alumnado una desmotivación hacia el aprendizaje, asociándola en muchos casos como juego libre.

IV.3.2.3.- Grado de relación entre compañeros de aula

Esta variable incide en el análisis de la relación interpersonal existente en cada una de las aulas. Por un lado, analizando la manera en la que el docente permite el trabajo en grupos y, por otro, la autonomía y la eficacia que muestran los alumnos al desenvolverse en este tipo de dinámicas.

Paralelamente al análisis de la evaluación, tendremos en cuenta aspectos vinculados con procedimientos específicos como son la coevaluación intra e intergrupar, la autoevaluación, o la autocalificación. Se quiere comprobar si los docentes realizan o no este tipo de prácticas en el aula, y si es que lo llevan a cabo: la manera, el momento, el material adyacente utilizado o la progresión que realizan a través de este tipo de prácticas.

En este sentido y como un aspecto más ligado a la metodología, se analizará el tipo de agrupamientos que se utilizan en el aula, deteniéndonos en aspectos como: número de los mismos, criterios que se utilizan para su formación, componentes que los integran, repercusiones que acontecen a partir de su formación...

La última variable de esta categoría atiende al uso que se realiza de las exposiciones orales en el aula, entendidas como aquellos procesos en los que, a partir de determinadas actividades o tareas ligadas a la evaluación, el alumnado, de forma individual o grupal, expone a los demás parte de su trabajo. Como se observará más adelante, este tipo de trabajo se encuentra muy vinculado a la evaluación y calificación.

En primer lugar, se observó el grado de relación interpersonal que tenían los alumnos a lo largo del curso, incidiendo en el tipo de actividades planteadas, agrupamientos, actitud del docente...

“Los alumnos trabajan en grupo desde el comienzo [...]. No importa quien juegue mejor, lance más o corra más rápido, sino que siempre el docente busca un logro grupal de la clase que hace que aumente la motivación para la siguiente UD”. **(DP2º)**.

“Los alumnos se divierten pero existen muchas faltas de respeto entre compañeros [...], gastan bromas siempre a los mismos que no gustan a los demás, y que en mi opinión no son tolerables [...]. El docente no hace nada” **(DP1º)**.

“Existen grupos bien diferenciados los cuales están siempre juntos y que ignoran al resto. El sentimiento de grupo y unanimidad es escaso” **(DP4º)**.

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 no era posible” **(DP2º)**.

“A mí me gusta Educación Física, lo que pasa es que Roberto y Santi nunca paran de insultarme y el profe no les dice nada”. **(DP1º)**.

“En Educación Física paso buenos ratos con mis amigas [...] *[Investigador:] ¿Trabajáis en grupo?* En grupo, si siempre con mis amigas (risas)” **(DP4º)**.

A continuación cruzaremos las variables de “Procesos de autoevaluación y coevaluación” y la existencia de “Metodologías que fomenten la variedad de agrupamientos”, con el fin de observar si la realización de un tipo u otro de estrategias y actuaciones en el aula favorecen una mayor o menor cohesión del alumnado. Observamos cómo, en un principio, todos los docentes del departamento dan una importancia elevada al desarrollo de este tipo de procedimientos:

“¿Estrategias concretas para que el alumno se evalúe? Hombre al final somos nosotros los que ponemos la nota pero siempre está bien que el alumno se dé cuenta de lo que aprende [...] **(EPEF1º)**

“Es fundamental que el alumno forme parte de su proceso de enseñanza, para eso debemos diseñar estrategias y procedimientos de evaluación que lo faciliten y que nos den información” **(EPEF2º)**

“Es muy interesante que el alumno se evalúe y evalúe a los demás [...], yo estoy empezando a utilizar las rúbricas que nos enseñasteis en los cursos **(EPEF3º)**

“Creo que buscar estrategias para que el alumno forme parte de su evaluación no es nada nuevo. Lo que yo hago con el trabajo de los test desarrolla este tipo de aspectos, ya que el alumno conoce su resultado, sabe cómo puede mejorar” [...] **(EPEF4º)**.

En otro orden de cosas, cuando realizamos el seguimiento del día a día en el aula, nos damos cuenta de que esta percepción positiva no siempre establece relación con la metodología y evaluación empleada:

“Se está desarrollando el contenido del baloncesto, llevamos unas cuantas sesiones en las que el profesor enseña gestos técnicos y después practican juego libre. Se les comenta que se va a realizar un torneo, lo organizan y se ponen a jugar [...]. No se dedica tiempo a la formación de agrupamientos, a la delimitación de objetivos [...] Le comento otras metodologías para trabajar los deportes colectivos, desde un enfoque más comprensivo, y dice que podría ser una buena idea, pero que ya no está para cambiar las cosas a estas alturas” **(DP1º)**.

“Los chicos están en el segundo día del montaje de sable-espuma. Se encuentran organizando su trabajo y registran en su diario todos los avances y

valoraciones. Practican en función de la rúbrica con la que serán coevaluados” **(DP2º)**.

“Al finalizar el atletismo se establece una reflexión grupal sobre lo que les ha parecido el deporte [...] Es una buena idea y da mucha información, pero se podría haber realizado antes para modificar situaciones”. **(DP3º)**.

En este sentido, la motivación del alumnado hacia los diferentes contenidos está en parte relacionada con el tipo de metodologías abordadas y la manera en la que ellos pueden formar parte de su propio aprendizaje. Un aspecto que se valora de manera positiva, sobre todo en los cursos más elevados, es el conocimiento inicial de las rúbricas o planillas de evaluación sobre las que serán calificados.

“Saber desde el principio cuál es la manera en la que vas a ser evaluado es muy bueno [...] “Además sabes qué es lo que tienes que modificar para tener más o menos nota, aunque trabajar en grupo al principio es complicado” **(GD2º)**.

“Es divertido practicar muchos deportes [...] Si compites los fines de semana en competiciones te suma más puntos, pero tampoco sabes muy bien en qué deportes tiene que ser” **(GD1º)**.

“Ha estado muy bien que nos haya dejado participar en la elaboración de nuestros calentamientos, sesiones prácticas” [...] **(GD3º)**.

“Reconozco que es mucho más cómodo realizar unas pruebas (siempre que se te den bien claro) y luego ya tener tiempo libre. Sin embargo es cierto que otros años practicábamos otras cosas más interesantes” **(GD4º)**

Uno de los factores fundamentales que determina e influye directamente en las relaciones interpersonales de la clase son los agrupamientos. En el departamento de EF del centro y en la totalidad de las clases analizadas, se observa como los profesores otorgan más o menos importancia a este aspecto, realizándolos de manera aleatoria en algunos casos y, en otros, derivándose una alta intencionalidad:

“Se decide comenzar con el trabajo de los retos cooperativos para fomentar las relaciones interpersonales y destacar la importancia que tiene ayudar a los demás para conseguir algo. Todos tienen que sentirse igual de importantes. Es necesario que les quede muy claro qué es aquello que se pretende conseguir, y que se den cuenta de que lo importante es escucharse y valorar el trabajo de los demás” **(EPEF2º)**.

“El clima que se genera en el grupo, salvo excepciones, es bueno. Es una cosa a la que pongo mucha atención y me fijo a ver si existen desigualdades. Pero no puedo forzar a que alguien trabaje con alguien. Los chicos al final saben hasta donde pueden llegar, es algo que comentamos y que comentan entre ellos. No hay problema en que los chicos se coloquen como quieran [...]. En un principio lo habitual es que se diferencien entre chicos y chicas, pero luego eso cambia más adelante cuando no se despegan” (risas) **(EPEF4º)**.

En este sentido, es necesario establecer la diferenciación entre la atención en la realización de los agrupamientos y la participación en las actividades que se plantean en el día a día.

“Se ha obligado a los alumnos a que se coloquen en grupos mixtos para realizar el trabajo de

Acrosport, y se observa claramente cómo hay ciertas actividades que no funcionan, ya que los chicos no quieren establecer contacto con algunas chicas y viceversa. Sin embargo el profesor se empeña en mantener estos agrupamientos aunque vea que no funcionan” **(GD4º)**. “Se da pie a que el alumno participe, proponga ejercicios, tareas aprendidas en UD anteriores y las plantee a los compañeros. Además estas actividades se estructuran para que las vayan preparando de manera grupal, aunque sin establecer procedimientos y estrategias concretas de autoevaluación, coevaluación...”**(GD3º)**.

Cruzar las categorías de “Metodologías que fomentan la variedad de agrupamientos” y la de “Actividades de evaluación abordadas en el aula”, además de corroborar los datos establecidos con anterioridad, permiten dar respuesta al grado de interacción entre la metodología utilizada en EF y el tipo de actividades que se desarrollan para evaluar o calificar las UUD.

“Hoy se ha realizado algo diferente a lo habitual, ya que se ha originado un pequeño debate no organizado acerca de lo realizado en clase durante el trimestre. Los alumnos han expresado sus opiniones, y como era de esperar hemos observado discrepancias entre los que han realizado todo sin problemas y aquellos que han tenido más dificultades [...] El clima de la clase es bueno, sería idóneo diseñar algunos procedimientos de evaluación que permitan obtener una mayor información durante el proceso y como consecuencia establecer un feedback con el alumnado” **(DP1º)**.

“Los chicos en grupos tienen que pensar y elaborar una sesión grupal para sus compañeros en las que planteen una serie de actividades cooperativas para

los demás... Es necesario que el docente les vaya asesorando durante el proceso” **(DP2º)**.

“Se sigue realizando el trabajo de test de condición física asociado a una calificación pero se aborda desde un ámbito más orientado y regulado en el aprendizaje. La profesora está muy perceptiva al cambio metodológico y a la toma de ideas para incluir en sus clases, pero reconoce que le cuesta dar el salto” **(DP4º)**.

Es realmente interesante comprobar cuál es la valoración que realiza el alumnado al preguntarle sobre el tipo de metodología empleada y el aprendizaje obtenido:

“En clase nos divertimos bastante y hacemos juegos que están muy bien, [...] aunque muchas veces se repiten”. “Al final la nota si haces todo lo que te pide es buena, aunque muchas veces no sabes la diferencia entre un 6 y un 8.” **(GD1º)**.

“Al principio no nos gustaban mucho la clases porque David nos mandaba trabajar mucho y no estábamos acostumbrados” [...] “Al final las clases molaban ya que hemos hecho cosas que nunca habíamos practicado **(GD2º)**.” “Lo que más nos ha gustado ha sido la organización de los campeonatos, ya que nosotros arbitrábamos las victorias, las derrotas y decidíamos con quien nos queríamos enfrentar [...]. Sin embargo, realizar únicamente deportes y exámenes de esos deportes era un poco aburrido” **(GD3º)**.

“Ha sido interesante conocer cuál es tu máxima capacidad en relación a los test [...] pero creo que es un poco exagerado hacerlo todo el tiempo de manera repetitiva. “Al final piensas que es lo que has

aprendido en el curso, y salvo dónde están determinados músculos y huesos no mucho más” **(GD4º)**.

Por otro lado, y continuando con la categoría del “Grado de relación entre los compañeros del aula”, es interesante comprobar la información obtenida en las variables del trabajo en grupo y de las exposiciones orales en clase. Estos dos aspectos se encuentran muy relacionados con CCBB como la de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender y a su vez no son utilizados en gran medida por el área de la EF, debido a su planteamiento en muchos casos únicamente motriz. Observamos cómo los datos son variantes en función del contenido impartido y de la manera en la que se desarrolla, cambiando en muchos casos la perspectiva que tiene el docente de lo que hace a lo que realmente trabaja en las clases:

“En clase es importante el trabajo en grupo pero tampoco es necesario forzarlo para que se realice [...] También hay deportes individuales en los que el alumno tiene que saber que participa solo sin ayuda de los demás” **(EPEF1º)**.

“A lo largo de las sesiones se observa cómo el trabajo grupal es escaso. Esto repercute en una falta de clima positivo en el aula, por lo que todavía al final de curso todavía existen insultos, faltas de respeto” ... **(GD1º)**

“Que el alumno sepa comunicarse a través del uso de exposiciones orales es fundamental, ya que por mucho trabajo motriz que realice si no es capaz de comunicarlo, expresarlo o ser capaz de transmitirlo nos estaremos dejando gran parte del trabajo por el camino. Se ve claramente como los alumnos al finalizar las UUDD tienen que exponer delante de los demás la sesión realizada, el montaje final...”**(EPEF2º)**.

Llama la atención en este sentido comprobar cómo en tercero y cuarto de la ESO, a pesar de abordarse contenidos de carácter similar, la realización de actividades que requieren trabajo en grupo es totalmente diferente, así como la percepción de cada uno de los profesores:

“Si te soy sincera hace unos años no trabajaba nada el tema grupal en clase [...], ya que entendía que el trabajo de los deportes tenía que ser individual, con diferentes matices en los deportes colectivos” “Ahora la verdad es que estoy probando otras metodologías como las que me contaste” **(EPEF3º)**. “Hoy se ha trabajado la temática del balonmano, y se aprecia como la profesora utiliza diferentes procedimientos [...] ya no solamente les califica por destrezas motrices sino que utiliza representaciones gráficas” **(GD3º)**. “Ahora sé que existe mucha moda de que en la EF se trabaje en grupo, de manera cooperativa [...] pero con ese trabajo muchas veces se pierde la esencia motriz [...] Podría valer de manera puntual para desarrollar algún juego” **(EPEF4º)**.

“De nuevo se observa como los alumnos son meros ejecutores [...] realizan el test que corresponde y el tiempo restante es juego libre sin ninguna intencionalidad por parte del profesor” **(GD4º)**.

Por tanto, para finalizar esta categoría es preciso analizar la medida en la que las actividades de evaluación inciden en el grado de cohesión del aula. Entendemos evaluación no únicamente como calificación final, sino como todo feedback que se le otorga al alumnado con el fin de obtener información, siendo esta válida y fructífera para su aprendizaje:

“Creo que el contacto con el alumno es fundamental, ya que darle información sobre lo que tiene que realizar y la manera de enfocararlo es algo básico para que vaya siendo consciente de su aprendizaje” **(EPEF1º)**.

“Aunque sin utilizar una metodología de trabajo concreta en el aula, el profesor mantiene una relación muy buena con la clase, ya que en la explicaciones siempre propone ejemplos que captan la atención del alumno. Sin embargo el clima de grupo no es del todo positivo [...] Es algo a lo que el profesor debería dar más importancia” **(GD1º)**.

En segundo curso la situación es diferente, ya que se plantean diversos procedimientos e instrumentos de evaluación a través de los que se obtiene una variada información sobre el aprendizaje obtenido por el alumno. Sin embargo, es destacable cómo en un inicio algunos alumnos muestran algunas reticencias sobre este tipo de dinámicas a las que no están muy acostumbrados:

“Si solamente diseñamos actividades de evaluación con el fin de obtener una calificación final, ¿qué es lo que aprende el alumno a lo largo de las sesiones?” **(EPEF2º)**.

“Se observa una utilización de recursos de evaluación variados, como por ejemplo coevaluación intergrupales, intragrupalas [...] El alumno evalúa a los demás lo que hace, y eso es algo que inicialmente les choca” **(DP2º)**.

“Al principio nos parecía un poco aburrido tenernos que parar a pensar, escribir, evaluar [...] al final esta guay poder valorar a tus compañeros con plantillas que nos da el profesor” **(GD2º)**.

La profesora de tercer curso realiza una gran cantidad de actividades de calificación, con el fin de obtener muchas notas y poder sacar medias. Ella parte de la idea de que cuantas más notas tengas más fiable será la calificación final, pero los alumnos no tienen una percepción positiva de esto:

“Estamos continuamente realizando exámenes prácticos, y al final es algo que cansa un poco [...]” La metodología de clase- prueba- clase-prueba se hace un poco monótono” “Lo mejor es cuando practicamos diferentes deportes y podemos organizar nuestros propios campeonatos, arbitrar a compañeros” [...] **(GD3º)**.

Como ya hemos comentado, en cuarto curso el trabajo se centra fundamentalmente en la realización de test y pruebas físicas. Sin embargo, el profesor no lo aborda desde la perspectiva de realizar muchas pruebas y obtener muchas notas, sino de orientar al alumnado a lo largo del proceso para ver cómo lo puede llevar a cabo. Dedicar mucho tiempo a explicar cómo se han de realizar las pruebas, pero lo que es evidente es que los resultados no mejoran por esto. La clase se encuentra muy desintegrada, existiendo varios grupos muy marcados que prácticamente no se relacionan los unos con los otros:

“Es muy importante asesorar al alumnado a lo largo del proceso, por eso yo no solamente califico el resultado final, sino que atiendo también a la mejora que van teniendo los alumnos a lo largo del curso [...] Esto les hace a ellos darse cuenta de la importancia que tiene entrenar y mantenerse físicamente activos” **(EPEF4º)**.

“La clase se ve totalmente desestructurada, hay descontrol, poca organización [...] Se establecen grupos muy claros de amistades en los que una vez que se realiza la prueba individual, vuelven inmediatamente a su grupo para hablar” [...] **(DP4º)**.

“Hay que reconocer que la asignatura se aprueba fácil pero es bastante monótono con la realización continua de test y pruebas [...] “Por ejemplo cuando hacemos partidos cada uno siempre se pone con sus amigos, al final la gente pasa de jugar” [...] **(GD4º)**.

IV.3.2.4.- Coherencia con los contenidos desarrollados

En la cuarta variable se analizarán aspectos relacionados con los propios contenidos que se desarrollen a lo largo del curso, observando la coherencia de su desarrollo o secuenciación.

En primer lugar se atenderá al currículo, comprobando en qué grado se realiza un tratamiento específico de cada uno de los cuatro bloques de contenidos. Además y en función de los contenidos que se apliquen, se extraerá información sobre las UDD que los integran, la evaluación que se realiza, el peso que tiene cada uno de ellos o la metodología utilizada en cada caso.

Del mismo modo, el desarrollo de contenidos interdisciplinarios es otra categoría específica de análisis, indagando y reflexionando sobre el tipo de interrelación que existe con los contenidos de otras materias. Se especificará, entre otros aspectos, el tipo de trabajo que se realiza, la secuencia que tiene a lo largo de las sesiones y el grado de relación conjunta que existe entre los docentes. Lo mismo sucede con los contenidos comunes, muy vinculados tanto a la metodología como a los procedimientos de evaluación y de calificación utilizados por cada docente.

Por último, se verá el número y tipo de actividades complementarias y/o extraescolares que se realizan a través del departamento de EF. La primera fuente de análisis será el grado de relación que tienen éstas con los contenidos abordados en clase, viendo en qué medida lo enseñado en el aula repercute en las destrezas, el nivel de autonomía o la predisposición de la que requiere la actividad. Por otro lado, se observará el grado de aceptación que tiene este tipo de actividades por parte del alumnado, para finalmente registrar la respuesta y satisfacción de la actividad⁷⁹.

Habiendo comprobado en qué medida se han desarrollado diferentes actividades de evaluación vinculadas al trabajo y cohesión de grupo, a continuación analizaremos la medida en la que se desarrollan tareas

⁷⁹ El propio investigador participa en algunas de las actividades complementarias y extraescolares que se llevan a cabo desde el departamento.

vinculadas a los cuatro bloques de contenidos de los que consta el currículo de EF para el área de Secundaria. En primer curso, se observa una alta predominancia de impartición de contenidos relacionados con el juego y con los deportes:

“No se trabajan UUDD en relación a determinados contenidos, todo parece regularse en función de las apetencias del profesor”. “Llevaban 2-3 días de trabajo del contenido del voleibol, sin embargo y como este fin de semana hay competición provincial, manda practicar a los chicos determinadas disciplinas deportivas” **(DP1º)**.

“A lo largo del curso se han desarrollado diferentes contenidos, que van desde la Condición Física y salud desde la perspectiva de la resistencia hasta las actividades en el Medio Natural mediante el trabajo de la orientación” **(DP2º)**.

“El trabajo fundamental se enfoca hacia el ámbito deportivo y hacia el tema de la condición física, aunque también se han desarrollado algunos contenidos pertenecientes al ámbito de la expresión corporal como las acrobacias” **(DP3º)**.

“El trabajo del profesor se enfoca única y exclusivamente hacia el bloque de contenidos de la condición física, que es de donde se obtiene la calificación” **(DP4º)**.

Habiendo quedado claro qué tipo de contenidos se realizan en el departamento a lo largo del curso, y quedando reflejada la metodología que se utiliza en su tratamiento, vincularemos a continuación la percepción que tiene el profesorado sobre el desarrollo de contenidos interdisciplinares:

“Trabajar con otras áreas creo que es algo que en la teoría está muy bien pero que a la hora de la verdad es

utópico” “Ya me cuesta a mí poder sacar 2 horas juntas para ir a la piscina como para encima poder trabajar con otras áreas [...] Quizás puede que tengas razón pero eso os lo dejo para los más jóvenes”. **(EPEF1º)**.

“Si queremos contribuir a las CCBB es fundamental que planteemos propuestas que vayan más allá de nuestra propia área [...] Yo por ejemplo cuando desarrollo el trabajo de zancos, es el profesor de tecnología el que los construye con los chicos, mientras que yo les enseño a andar” **(EPEF2º)**.

“Estaría bien hacerlo y sería positivo, pero sinceramente no saco tiempo” **(EPEF3º)**. “¿Con otras áreas? Ya ganaríamos mucho si colaboraríamos entre el propio departamento” **(EPEF4º)**.

En este sentido, se refleja que no existe ningún trabajo en el que se fomenten los contenidos interdisciplinares, ya no solamente en el departamento sino a nivel de centro. Sin embargo y tal y como reflejan los resultados de la parte cuantitativa, la mayoría de los centros de secundaria consideran este aspecto como positivo tanto para el aprendizaje como para contribuir a las CCBB.

Si atendemos al trabajo de los contenidos comunes, la percepción y el trabajo real varía. Recordemos que estos son: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual y tecnologías de la información y de la comunicación y educación en valores. En este caso, reflejaremos exclusivamente la valoración que hace el alumnado sobre el trabajo de estos contenidos, comprobando si la motivación aumenta o disminuye cuando no se trabajan aspectos específicamente motrices:

“Nos gustan estas clases porque es todo el tiempo jugar y practicar deporte [...] Además si participas en alguna competición te suben puntos” Hubo una vez que nos

mandó leer un texto pero al final lo comentamos entre todos” **(GD1º)**.

“Nos gusta mucho trabajar en grupo, al final todos practicamos con todos y sobre todo toda la clase conseguimos las tareas [...]

“No sobresalen los 2 o 3 de siempre” **(GD2º)**. “Siempre tenemos que revisar apuntes, imágenes y páginas webs para completar el examen [...] “Es un poco rollo pero al final aprendes más” **(GD3º)**.

“Alguna vez tenemos que redactar nuestros resultados y saber interpretarlos para cumplimentar las gráficas [...] de esta manera te enteras mucho más” **(GD4º)**.

De la información recogida deriva la idea de que el alumnado, en un primer momento, prefiere desarrollar únicamente actividades motrices como juegos y deportes que no le impliquen una mayor exigencia cognitiva o mayor cantidad de esfuerzo. Sin embargo, si se interrelacionan los contenidos de manera coherente y se permite al alumno poder formar parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en cursos superiores, los discentes muestran una mayor motivación y percepción positiva hacia el aprendizaje

En la investigación también hemos recogido datos en relación a la vinculación que existe entre los contenidos que se desarrollan y las actividades complementarias y extraescolares. En este sentido, veremos como el departamento de EF es el más activo en todo el centro, proponiendo una gran cantidad de actividades al claustro de profesores e implicando actividades practicadas en el aula. Sin lugar a dudas es el aspecto en el que más concordancia existe entre el profesorado:

“Siempre procuro realizar una gran cantidad de actividades fuera del aula: campeonatos, salidas a correr, piscinas [...]. Además todos los años vamos a la nieve y hacemos salidas. Al final el alumno tiene que

hacer deporte fuera del centro cuando acabe el instituto no?” **(EPEF1º)**.

“Es fundamental realizar salidas fuera del aula, ya que es la manera de conectar el aprendizaje desarrollado en clase con lo que se va a vivir en otros contextos” **(EPEF2º)**.

“Llevo más de 10 años organizando la excursión de 5 días a la nieve [...] Además realizamos otras como arborismo, visitas a ver un partido del Burgos....Son actividades muy interesantes que además a ellos les motiva mucho” **(EPEF3º)**.

Esta concordancia también se refleja en la predisposición positiva del alumnado hacia su realización, teniendo una media aproximada del 80% del alumnado que realiza la totalidad de las actividades complementarias y extraescolares que se proponen desde el centro:

“El viaje a la nieve es lo que más nos gusta [...] Salir fuera de clase y hacer deporte es lo mejor” **(GD1º)**.

“Este año me llevo bien con todos los compañeros de la clase, la excursión a la nieve ha sido genial” **(GD2º)**.

“La excursión ha sido muy divertida, además ir con los profes de EF ha creado un ambiente genial” **(GD3º)**.

IV.3.2.5.- Percepción del alumnado del trabajo realizado

En esta última variable se registran las percepciones, valoraciones y respuestas que tiene el alumnado en las clases a lo largo del curso. Como éstas son muy variadas, globales y en multitud de casos no atienden a una casuística concreta, se especifican distintas categorías en las que se agrupa y clasifica la información.

En primer lugar, se atenderá a la implicación que muestra el alumnado en las tareas, donde se reflejará la motivación en la clase, su grado de activación, así como su grado de relación con los demás. Además de casos individuales, se tratará la información en cuanto a grupo se refiere.

Si ya anteriormente se ha especificado una categoría en la que se analiza el tratamiento de los contenidos interdisciplinares por parte del departamento y de cada docente en concreto, se ha diseñado otra categoría en la que el alumnado mostrará su valoración y percepción sobre estos contenidos. La mayor parte de la información al respecto se extrae a partir de los grupos de discusión realizados a cada clase a la finalizar el curso.

Desde un enfoque más global e íntimo, se registrarán las preferencias del alumnado en relación a los contenidos y tipo de actividades desarrolladas en el aula. Del mismo modo, se atenderá a lo que más les disgusta. Todo ello se presentará de manera rigurosa a través de la interpretación del texto en su contexto específico y de la interrelación de categorías en las que se haya definido la información.

Estrechamente relacionado con esto y más allá de los gustos personales de cada discente, se ha diseñado una categoría de análisis en la que se presentan las percepciones del alumnado en relación a las destrezas adquiridas a lo largo del curso. Estas destrezas pueden referirse a todos los niveles: motrices, de resolución de problemas, superación de retos, autopercepción y autoconcepto...

Comenzando con el análisis y en cuanto a la relación entre los contenidos impartidos, la evaluación y la percepción del alumnado, observamos:

“Pablo lleva realizando la prueba de abdominales dos veces y no llega al 5. Se le ve desesperado, sobre todo, porque no sabe qué hacer para poder aprobar. El profesor únicamente le dice que tiene que repetirlo la semana que bien y esforzarse más...increíble” **(DP4º)**.

“De nuevo el profesor ha realizado la reflexión final de la clase y las percepciones del alumnado han sido muy buenas” **(DP2º)**.

“Hemos realizado un montón de pruebas físicas para mantenernos en forma [...], si se te da bien apruebas y sino suspendes [*Investigador:*] *¿Consideráis eso injusto?*” **(GD4º)**. “Bueno un poco la verdad. 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” **(GD2º)**.

En relación al grado de implicación del alumnado en las tareas que se proponen, vemos cómo influyen en la misma una gran cantidad de factores que van desde el tipo de información que proporciona el profesor, la manera en la que se relaciona con el alumnado, los contenidos impartidos o la propia evaluación/calificación que conlleve esa tarea. Comenzaremos con primer curso:

“Después de haber estado varios días practicando el tema de la carrera enfocado a la resistencia aeróbica, hoy, sin previo aviso, se realiza un examen de salto de altura [...] El profesor explica la secuencia básica de pasos para poder realizar el salto, los chicos practican durante 20-30 minutos y el tiempo restante se dedica a examinar si se hace bien, mal o regular [...] Al no haber estructura de aprendizaje los alumnos tampoco preguntan por el resultado, realizan el salto e inmediatamente después van a hacer juego libre” **(DP1º)**.

Por lo tanto, se observa cómo al no existir un trabajo estructurado, coherente y prolongado de los contenidos que se abordan, se genera que el alumnado no tenga esa concienciación de vínculo e implicación hacia las tareas. Esta poca implicación responde a la metodología utilizada por el docente, donde él mismo reconoce que no es necesario trabajar una serie

de UDD, sino abordar muchos contenidos para que el alumnado pueda trabajar todo:

“A mí lo que más me interesa es que los chicos vean un poco de todo, que trabajen todos los deportes y que les guste lo que hacen [...] ¿De qué sirve que estemos desarrollando durante 2 meses un mismo trabajo? Hay que ver en lo que son buenos los chicos y a partir de ahí facilitarles la participación en esos deportes. Cuantas más cosas vean más facilidades van a tener para poder ir a competir en esas disciplinas” **(EPEF2º)**.

De nuevo se corrobora cómo no existe consenso entre el profesorado para programar los contenidos a lo largo del curso, de tal modo que es muy probable que en los diferentes cursos se repitan contenidos. Además, el hecho de que el profesor entienda la EF como búsqueda de “talentos” para participar en competiciones deportivas, provoca que exista una pérdida de la identidad que debe tener la EF escolar y un olvido del tratamiento del resto de bloques de contenidos. No obstante, es curioso destacar como al alumnado muestra su satisfacción sobre esta dinámica, en parte por el seguimiento y transferencia que supone de la etapa de primaria:

“Esta guay porque hacemos un montón de juegos y practicamos mucho deporte [...] Las notas son buenas aunque si no compites en alguna competición te baja un poco” “Además si hablamos con el profe podemos hacer deportes que queramos” **(GD1º)**.

En segundo curso, la dinámica de las clases es totalmente diferente, ya que la metodología empleada se basa en el clima de grupo. Todos deben entender qué es aquello que se les va a pedir al finalizar la UD y, por ello, siempre tienen unas sesiones en la que desarrollan su trabajo para presentárselo a los demás. La estructura se basa en que el profesor enseña una serie de aspectos y luego es el alumnado el que tiene que demostrar ese aprendizaje. Además, es imprescindible que todo se enfoque desde un

clima grupal, donde cada uno de los integrantes de la clase es imprescindible para que se consigan los objetivos.

Su perspectiva de trabajo es inversa al compañero de 1º curso, es decir, es preferible realizar menos unidades y trabajarlas a fondo que llevar a cabo multitud de bloques de trabajo en los que apenas se pueda profundizar:

“¿Para qué queremos que el alumno trabaje muchas cosas si al final no se queda con nada? Creo que en este sentido y, sobre todo, a la hora de contribuir a las CCBB es necesario que cambiemos el chip [...] “Multitud de estudios demuestran que el alumnado cuando más se implica es cuando se le permite que sea partícipe de su propio proceso de enseñanza y para eso se necesita implicación del alumnado y delimitación de estrategias que lo facilite” **(EPEF2º)**.

Este aspecto, queda plasmado en cada una de las unidades trabajadas, ya que el profesor estructura el trabajo con el fin de que el alumnado tome sus propias decisiones acerca de lo que va a realizar, su grado de participación o los roles que va a desempeñar en los montajes finales:

“Se observa por ejemplo en la UD de sable-espuma cómo todos los chicos están inmersos en la realización de su lucha escénica final, y lo primero que hacen al llegar a clase es preparar el material, la música y comenzar a practicar”. “Los más hábiles motrices son más reticentes a la hora de iniciarse en el contenido de las acrobacias, quizás por no estar en contacto con los demás [...] Sin embargo, al final la motivación ha crecido exponencialmente, y ahora quieren estructurar la composición y desempeñar roles importantes en la misma” **(DP2º)**.

En este sentido, el alumnado, debido a la falta de costumbre, inicialmente muestra más reticencias a la hora de asumir que tienen trabajo para casa,

que es necesario que registren su actividad diaria o que se considera imprescindible la preparación de sus sesiones para que el grupo pueda superar la Unidad correspondiente. Sin embargo al finalizar el proceso, el grupo valora muy positivamente el trascurso de las sesiones:

“Algunas veces el profesor era un poco pesado con el tema del diario, el registro del trabajo o el control de cada una de las unidades [...]” “Al final hay que reconocer que aprendes con lo que haces y que las actividades son muy motivadoras y diferentes a otras que hemos hecho” **(GD2º)**.

En tercer curso la implicación del alumnado es elevada, sobre todo por la exigencia que tiene la profesora a la hora de impartir los contenidos. Ella asume desde un principio el alto nivel que tienen que adquirir el alumnado, ya que la EF es un área tan o más importante que las demás:

“En mi clase literalmente sobran los vagos, si vienen únicamente a jugar o a pasar el rato saben lo que les toca [...]” “Tengo alumnos que no vienen a mis clases porque ya les he cantado los 40, y sinceramente no me preocupa ya que el resto de la clase funciona mucho mejor” **(EPEF3º)**.

La exigencia de las clases queda patente a lo largo de las sesiones, siendo un aspecto que ha sido reflejado tanto en el diario del profesor como en las propias valoraciones que realizan los alumnos al finalizar el curso:

“Aunque en muchas ocasiones se deja a los alumnos que sean ellos los que diseñen sus calentamientos o incluso sus propias sesiones, las correcciones de la profesora son constantes y el nivel exigido del deporte también” **(DP3º)**.

“Hemos aprendido una gran cantidad de deportes a lo largo del curso, pero en algunos momentos no era

divertido, ya que repetíamos mucho los mismos ejercicios y jugábamos poco” **(GD3º)**.

Por último, en cuarto curso es donde se percibe una menor implicación del alumnado en las tareas propuestas. Se nota cómo el trabajo desciende en motivación y en coherencia desde el comienzo del curso hasta el final. Se hace un trabajo de condición física basado en la utilización de test físicos y de gráficas, que hace que cada miembro de la clase sepa cuál es su percentil en base al máximo que establece la batería Eurofit. Sin embargo, el establecer una calificación en función del resultado provoca en muchos alumnos gran desmotivación:

“Me he esforzado todo lo que he podido en la realización de las gráficas y estaban muy bien, pero al final he tenido un 6 en la asignatura [...] “He sido incapaz de mejorar mis resultados en las pruebas, ya que por más que intentara hacer más abdominales o hacer menos tiempo en la prueba de velocidad, me era realmente imposible.” **(GD4º)**.

Gran parte de las sesiones de clase se han centrado en la realización de pruebas físicas, por lo que el resto de contenidos no han sido apenas abordados. Este carácter individual que se ha otorgado a la asignatura, redunde significativamente en el grado de cohesión de la clase, ya que apenas socializan entre ellos:

“En cuanto los alumnos finalizan los test se van a hacer juego libre [...] “El profesor no presta apenas atención a este aspecto, pero creo que es la clave para un buen funcionamiento de la clase [...] se perciben conductas irrespetuosas hacia los compañeros, falta de organización” **(DP2º)**.

En cuanto a la percepción del profesor sobre la falta de cohesión en la clase, llama la atención que él no rehúye de este tema, es más, lo justifica

argumentando que nuestra labor no es conseguir que todos nuestros alumnos se lleven bien:

“Nos empeñamos en que toda la clase se tenga que llevar bien, cuando nuestro principal objetivo es que hacer que nuestros alumnos tengan una buena condición física, ya que es algo que en la actualidad hace falta [...]” “No nos damos cuenta, y se nos va la cabeza intentando practicar otras no sé qué cosas”. **(EPEF4º)**.

Continuando con la categoría de percepción del alumnado sobre el trabajo realizado, nos centraremos ahora en la percepción sobre las destrezas adquiridas, algo fundamental si estamos utilizando el cuerpo y el movimiento como ejes fundamentales de acción de la EF. En este sentido, y atendiendo a las entrevistas realizadas al profesorado, observamos cómo todos los docentes están de acuerdo en la importancia que tiene ya no sólo enseñar al alumnado aspectos motrices, sino crear en él una percepción positiva cuando finalice la asignatura:

“Es muy importante que todo lo que enseñemos sirva para algo al alumno, por eso, a mí no me gusta impartir mucha teoría, ya que al final los chavales se aburren y no entienden la importancia que tiene la práctica del ejercicio físico [...]” **(EPEF1º)** “La perspectiva de logro únicamente se consigue cuando en el día a día el alumno obtiene una satisfacción elevada en cada una de las tareas que hace, sea cual sea el contenido [...]” “Si el alumno se va desmotivado de clase es difícil que fuera del aula realice actividad física” **(EPEF2º)**.

“La perspectiva de logro que tienen que tener los alumnos ha de ser positiva, aunque no por ello debemos de bajar el nivel de exigencia [...]” “Hay unos mínimos que deben exigirse, aunque también hay parte conceptual y actitudinal, por lo que la nota puede ser buena en cualquier caso” **(EPEF3º)**.

“Ya sabes que todo el mundo que haga lo mínimo que se le exige en clase ya tiene un 7, con lo cual la perspectiva de logro es buena [...] “Lo que no podemos pretender es que todos los alumnos tengan que salir contentos de nuestra asignatura [...] al igual que sucede en otras” **(EPEF4º)**.

Aunque hemos visto que el profesorado considera que la perspectiva de logro que tiene el alumnado en el área es elevada, en la observación realizada a lo largo del curso queda patente que en determinados momentos y contenidos alumnos se sienten frustrados, impotentes y con serios conflictos a nivel grupal:

“Es una alumna muy buena [...], en el 3º trimestre el profesor les ha dicho que les va a subir la nota si participan en el campeonato del fin de semana [...] Ella no puede por compromiso familiar y se siente muy frustrada por aspectos totalmente ajenos a rendimiento en la clase” **(DP1º)**.

“Al preparar el examen de balonmano Emanuel tiene serios problemas para integrarse con el grupo [...] Se le ha reñido porque no paraba de molestar, pero sin embargo era el grupo el que prescindía totalmente de él [...] Al final se sentó y no realizó la clase” **(DP2º)**.

“Están practicando balonmano y hay un par de chicas que evitan a toda costa participar en el partido [...] Esto es así porque solamente se pasan entre los chicos que saben jugar y ellas son totalmente prescindibles en el juego” **(DP3º)**.

“La desmotivación de los alumnos/as que no son capaces de superar los test es elevada, ya que por más que lo intenten una sesión tras otras es imposible

obtener mejora [...] Es algo verdaderamente frustrante”
(DP4º).

Sin duda, el instrumento de recogida de datos que nos puede dar información más relevante sobre esta variable, es el grupo de discusión realizado con cada uno de los grupos. Se observa como más del 80% de las aportaciones son para manifestar la percepción positiva sobre la adquisición de destrezas. Sin embargo, son varios los alumnos los que muestran reticencia a la hora de practicar determinados contenidos, reconociendo que en EF gran cantidad de veces se han sentido frustrados, impotentes y sin ninguna motivación:

“Me gusta mucho cuando hacemos juegos en los que todos participamos, ya que nos divertimos, hacemos ejercicio [...], pero cuando tenemos que correr 20 vueltas en 10 minutos lo paso muy mal [...] intento hacer todo lo que puedo y dar el máximo, pero es imposible, me canso en la octava vuelta” **(GD1º)** “No me gusta que todo sea en grupo, ya que hace que no pueda tener más nota [...] Otros años cuando hacíamos los test siempre tenías nueves, ahora por culpa del grupo, como mucho un ocho” **(GD2º)** “Ya desde el principio el deporte no me gustaba mucho, pero este año yo creo que menos [...] En todos los deportes que hemos hecho como yo no sé jugar muy bien siempre me ponían en el equipo de los peores y nos ganaban de paliza” **(GD3º)** “Me he desesperado, he intentado superar mis marcas en cada una de las pruebas [...] Al final como he visto que era imposible me he desmotivé ya en el 2º trimestre [...] La verdad es que me parece injusto” **(GD4º)**.

El análisis de esta categoría nos ha dado una información muy valiosa acerca de la percepción que tiene el alumnado sobre el trabajo realizado, ya no solamente incidiendo en la metodología impartida y en los contenidos desarrollados, sino en satisfacción de logro que tienen sobre la asignatura. Se ha comprobado que la clase agradece la realización de actividades variadas

dentro del área, y metodologías de carácter grupal en la que la satisfacción de logro no sea solamente de unos pocos.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

V.1.- DATOS CUANTITATIVOS: PARTE DESCRIPTIVA

Realizado ya el análisis de los datos extraídos durante la investigación, a través de un tratamiento tanto descriptivo como inferencial, a continuación pasaremos a vincular los descriptivos con las ideas establecidas por autores de referencia en esta temática y que han sido expuestas en el marco teórico.

En primer lugar hemos observado cómo tres cuartas partes de los equipos directivos consideran que el tratamiento de las CCBB en el aula facilita y contribuye al desarrollo integral del alumnado, ya que supone un aprendizaje basado en el saber hacer. Este hecho se relaciona con la idea que establecen Zagalaz y Cachón (2009), los cuales destacan la importancia que las CCBB tienen para no solamente el saber, sino para el saber proceder y el saber hacerlo con otros.

Por otro lado, Vermeulen (2012) afirma que el compromiso por parte de los docentes es fundamental, y que el procedimiento para contribuir a las CCBB no tiene por qué suponer un trabajo extra para el profesor. Sin embargo, un 60% de los equipos directivos está en contra de esta afirmación, diciendo que la elaboración de material, la organización previa y el cambio

metodológico que supone el trabajo de las CCBB requiere una mayor cantidad de trabajo.

Atendiendo a un aspecto más global y en relación a la dificultad que puede encontrarse desde el equipo directivo para implantar un proceso coherente de CCBB en el centro, hemos observado en la investigación que más de la mitad de la muestra considera que es bastante difícil implantar un modelo en el centro y, solamente un 13% cree es algo poco difícil. Esta idea se vincula directamente a lo que establecen autores como Méndez, Mañana y Sierra (2012), afirmando que existe un desconcierto generalizado en los centros educativos sobre cómo llevar a cabo propuestas de trabajo de CCBB factible y coherente que permitan su desarrollo.

En relación a este aspecto y en búsqueda de propuestas que faciliten la implantación en el aula, Pérez- Pueyo (2010a, c 2012b, c) y el grupo de trabajo que dirige “Actitudes⁸⁰”, establecen una propuesta sólida de secuenciación de las CCBB a través de un modelo deductivo, mostrando la coherencia que tiene establecer ítems comunes de contribución. Así, en Castilla y León, este grupo ha desarrollado en los últimos años una gran cantidad de cursos de formación dirigidos a la inspección educativa, equipos directivos y profesorado de Secundaria y de Primaria. Estas actividades formativas, impartidas en muchos casos en la provincia de Burgos, se caracterizan por su practicidad, aplicabilidad y coherencia. Se han regulado a partir de los centros de formación del profesorado, aplicando protocolos de actuación en muchos centros con duración de varios años. La respuesta del profesorado se ha ido incrementando progresivamente, debida, en parte, a la realización de tareas de carácter práctico e interdisciplinar. Del mismo modo, proyectos como el de COMBAS o el PICBA han desarrollado propuestas de trabajo verdaderamente interesantes a nivel de aula, permitiendo al docente programar a partir de las competencias.

Trasladando esta cuestión a nuestra investigación comprobamos que el grado de acuerdo con este planteamiento es elevado, ya que los

⁸⁰ En el año 2012 se reconoció su integración dentro del grupo de trabajo de KeyCoNet

participantes del estudio demandan la necesidad de que las CCBB se trabajen mediante tareas concretas de desarrollo en el aula.

Otro aspecto relevante en el tratamiento de las CCBB es la vinculación curricular que se realiza desde los departamentos, en este caso desde el de EF. Autores como Polo (2010), destacan la importancia que tiene la PD como pieza fundamental para reflejar el grado de contribución que realiza cada una de las materias, en función de los CE de cada uno de los cursos.

En la investigación hemos preguntado por estos aspectos en dos cuestiones paralelas, con el fin de observar la coherencia y grado de relación entre las respuestas. Casi cuatro quintas partes de los docentes dicen reflejar en la PD la forma en la que la materia contribuye a las CCBB y un 40% vincula los CE con este elemento curricular, aunque en la mayoría de los casos desde un planteamiento inductivo y vinculado a la calificación.

Centrándonos ahora en la forma de proceder y en la búsqueda de la vía para implantar estos procesos de evaluación de competencias en los centros, autores como Dorner & Karpati (2010) afirman en sus estudios que la consecución de un eje competencial desde un centro educativo muestra resultados más óptimos cuando se realiza de forma cooperativa, buscando estrategias de acción conjunto entre las materias y limitando barreras entre profesorado y alumnado. Sin embargo, esta idea no queda plasmada en su totalidad en relación a la muestra del estudio, ya que apenas la mitad de los equipos directivos afirman proponer información general en reuniones como CCP o claustros de profesores acerca del tratamiento de los CCBB. Este hecho acontece en parte por la falta de formación que tienen en la manera de cómo poder abordarlo.

Siguiendo en esta línea, y con el fin de buscar un procedimiento de implantación en los centros, Scott & Lee (2013), al igual que otros autores en el ámbito español (Sierra, Méndez- Giménez y Mañana 2012; Pérez-Pueyo, et al., 2010, 2013a, b), establecen la necesidad de especificar a qué aspectos concretos se debe contribuir en cada uno de los niveles, solamente pudiendo llevar a cabo una evaluación coherente si se procede de este modo. En la investigación obtenemos resultados acordes a las ideas

que establecen estos autores, ya que casi la tercera parte de la muestra afirma necesario que los profesores de un curso (independientemente de la materia que se trate) trabajen conjuntamente, aunque consideran que no es algo fácil de realizar. Por su parte, en el estudio de caso realizado se refleja la falta de acuerdos en la forma de trabajo conjunta.

Esta idea se consolida de nuevo al comprobar cómo la mayoría de la muestra también considera necesario la definición de unos ítems comunes que estructuren el tratamiento que se realiza de los contenidos a lo largo del curso, aunque manifiestan la dificultad de trasladar esta forma de proceder a la totalidad del centro.

Otro de los aspectos fundamentales que debe regular un tratamiento coherente de implantación de CCB en los centros es la correcta y permanente información que debe existir desde la Administración, así como el feedback correspondiente por parte de cada uno de los centros (Pepper, 2011). Sin embargo, este aspecto no se vincula con la percepción que tienen los centros de la muestra, ya que no hay ninguno que este muy satisfecho con el rol de la Administración y prácticamente la mitad lo está poco o nada, lo que hace reconsiderar la puesta en práctica de actuaciones comunes para el profesorado. En este sentido, estudios como el de Jiménez-Palmero, Palmero y Palmero-Cámara (2011), establecen la sintonía que debe existir entre la política educativa y las estrategias pedagógicas.

En cuanto a la evaluación, López-Pastor (2012) plantea que ésta en las CCB debe estar más centrada en el proceso que en el producto, permitiendo valorar a lo largo del curso qué es aquello que se está haciendo bien y cómo podemos mejorarlo. En este sentido, Lund (2013) indica que uno de los problemas fundamentales que existen para el profesorado en cuanto a la evaluación de las competencias se encuentra en la falta de instrumentos concretos para llevarla a cabo. Así, si cada docente intenta evaluar las competencias respecto a sus propios criterios o creencias, nunca existirá una homogeneidad respecto a lo que el alumno deberá saber o hacer (Merino, 2007).

En este sentido, los docentes de EF de la investigación mantienen una línea de respuesta muy acorde con esta afirmación, ya que prácticamente el 90% entiende que el trabajo de las competencias debe ser abordado mediante criterios de trabajo comunes. Además, esta percepción se asocia a que el rol de las competencias no tiene que basarse en una calificación final.

En este sentido y en relación a la metodología docente y a la implantación de las CCBB en el aula, observamos cómo el 80% de la muestra considera que su trabajo supone una mayor autoevaluación del alumnado, permitiendo también una coevaluación al resto de compañeros y una mayor implicación del alumno en el aprendizaje. Esta idea coincide con lo que argumentan Forsberg & Wieland (2012), exponiendo que el trabajo de las CCBB no tiene que atender únicamente al plano cognitivo, ya que los mayores resultados en autonomía del aprendizaje los obtendremos a partir de la socialización que se establezca entre los alumnos. Barrios (2010) afirma que el ámbito competencial no solamente atañe al saber, sino que el saber hacer y el saber ser son aspectos que están implícitos en los contenidos que el docente imparte, lo que conlleva su evaluación mediante diversas tareas

En relación al uso de las TIC, González-Martínez (2012) establece la importancia que tiene su uso en el aula por parte del alumnado, ya no solo como contribución a la competencia digital sino como vía de desarrollo al resto de competencias. Sin embargo, la muestra considera que el trabajo de las competencias está más vinculado al uso de las TIC por parte del docente más que por parte del alumno, siendo más de una tercera parte los que en los dos casos consideran que la relación es poca.

Otro aspecto importante es comprobar el grado en el que el trabajo de las CCBB supone una mayor o menor objetividad en la evaluación. Tchibozo (2011) afirma que la mayor coordinación del profesorado que requiere el trabajo de las competencias, así como la relación de los procedimientos de evaluación con los contenidos desarrollados, permite evitar la realización de juicios subjetivos sin criterios definidos. En este sentido los docentes de EF plantean unas respuestas muy dispares, siendo aproximadamente la

mitad de la muestra los que consideran que el enfoque competencial puede garantizar una objetividad en la evaluación.

En relación a este mismo aspecto y tomando la interdisciplinariedad como criterio básico de actuación, Hutzler & Bar-Eli (2013) demuestran que en base a esta forma de proceder los docentes van proponiendo diferentes planteamientos metodológicos en el aula, buscando alternativas de trabajo cada vez más integradoras. Este aspecto lo hemos corroborado con los docentes de EF de la muestra, comprobando cómo la mitad considera que es necesario que ésta exista entre las materias para otorgar coherencia al proceso. Por el contrario, más de cuatro quintas partes de la muestra no cree que sea necesario cambiar aspectos relacionados con la metodología del día a día, algo que coincide con lo obtenido en la parte cualitativa. El trabajo interdisciplinar se convierte en una de las vías fundamentales para contribuir a las competencias, evitando que cada área únicamente trabaje aspectos vinculados a su campo de conocimiento (Rivera, Trigueros, Moreno y De la Torre, 2012).

Otro de los interrogantes que planteábamos al comienzo de la investigación es comprobar si en los centros se realiza un tratamiento deductivo o inductivo de las CCBB, y que tipo de trabajo se realizaba desde la EF. El 80% de la muestra afirma que en el departamento es donde nacen las propuestas, lo que refleja un planteamiento meramente inductivo. Autores como Herts y Assumpció (2011) indican que este tipo de tratamiento es el más habitual, lo que considera un error, ya que el trabajo de competencias debe abordarse desde la globalidad y siempre de manera coordinada entre los docentes de un centro. En esta línea, los modelos de contribución deductivos suponen la vía más coherente para concretar inicialmente el trabajo que se va a desarrollar sobre las competencias. La razón fundamental es que si no se decide desde el centro las líneas o ámbitos de trabajo las interpretaciones de los docentes serán variadas, y en muchos casos contrapuestas (Jones y Tanner, 2010).

Por otro lado, Li y Lerner (2013) indican que lo más importante no es el resultado que el centro obtenga sobre la adquisición de las CCBB del alumnado, sino que ese aprendizaje sea útil y válido, y que, sobre todo, se

interrelacione con el aprendizaje fuera del aula. Los centros de Educación Secundaria de la ciudad de Burgos consideran muy relevante este planteamiento, ya que más de las tres cuartas partes indican que el tratamiento coherente de las CCBB permite otorgar una mayor significatividad a los aprendizajes.

En cuanto al cómo proceder, Moya y Luengo (2009) indican que el marco curricular debe ser el lugar del que se extraigan las propuestas prácticas que llevemos a cabo en el aula, siendo esta revisión fundamental para garantizar el trabajo bajo una revisión de la inspección de los criterios establecidos. Sin embargo, una cuarta parte de la muestra considera que la información otorgada por la inspección es poca, y solamente un 30% la considera abundante. Diversos autores como Caballero (2013) o Polo (2011) establecen como principal nexo de unión con las competencias los criterios de evaluación, al ser su principal referente a la hora de determinar el tipo y grado de aprendizaje adquirido. A pesar de que esto sea correcto, es fundamental tomar también como referente algunos otros aspectos como las características psicopedagógicas del alumno o el contexto en el que se desarrolla la práctica (Pérez-Pueyo et al. 2013b; Champe & Rubel, 2012).

Un aspecto específico y que concierne a la materia de EF, es la percepción que tiene el docente sobre la necesidad de incorporar o no una competencia motriz. Más del 80% de los encuestados afirman que sería imprescindible poder contar con esta competencia en las aulas, debido a la relación directa existente con la materia. Estos resultados mantienen la linealidad sobre lo que establece Pacheco (2007), permitiendo de este modo la justificación de contenidos abordados en el aula en EF. Sin embargo y como hemos establecido anteriormente, esta forma de pensar es propia de un tratamiento inductivo (Sebastiani, Blázquez y Borrachina, 2009), tratando las competencias de un modo exclusivo por parte de cada materia y perdiendo de este modo la esencia de la globalidad.

En este sentido y bajo una perspectiva de contribución a las competencias de manera global por la totalidad de las materias, Arquero, González, & Hasall (2012) afirman que además de la implantación de propuestas de

contribución por parte de los centros, es fundamental la coordinación entre los docentes que imparten clase en un mismo nivel. Los equipos directivos de la investigación también responden en esta línea, destacando la importancia que tiene la coordinación de los docentes de un curso para contribuir a aspectos concretos de las CCBB.

Bajo esta línea de actuación, podríamos preguntarnos hasta qué punto el docente de EF considera que el trabajo de las CCBB puede contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado y a una mejora de la calidad educativa. Salvo un docente de EF, toda la muestra considera que un tratamiento de las competencias de manera coherente, permite un aprendizaje real sobre las mismas, contribuyendo al desarrollo de una mayor calidad del proceso de enseñanza. Estas ideas están en la misma línea de las que establecen autores como Cassady, Cho y Shim (2013), que demuestran cómo este tipo de experiencias llevadas a cabo a medio/largo plazo repercuten en un mayor aprendizaje por parte del alumno y como consecuencia en la calidad educativa. Además, Diseth (2007), también demuestra este hecho a través de experiencias llevadas a cabo en centros con aplicaciones de metodologías concretas.

En este sentido, y tal y como establece Maccio (2011), metodologías de carácter cooperativo en el aula favorecen la adquisición de CCBB como la de autonomía e iniciativa personal (CAI) o la de aprender a aprender (CAA), ya que requerirá que el alumnado trabaje conjuntamente y se produzca una responsabilidad tanto individual como colectiva. Esto se traduce en la percepción que tiene la muestra sobre la asociación del trabajo de las competencias con metodologías más basadas en el descubrimiento.

Asociado a la metodología se encuentra el rol de la evaluación, debiendo utilizar procedimientos que permitan al alumno ser partícipe de su resultado (Heyman & Sailors, 2010). Los docentes de EF de la muestra consideran relevante vincular el trabajo de las CCBB con procesos de coevaluación entre alumnos, asociando este factor al conocimiento de la realidad del aula. En este sentido, son diversos los autores (p.e Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 2003; Carless, Joughin, y Mok, 2006; Fernández-Balboa, 2005, 2007; Fraile, 2004, 2006,2010; Fraile y

Cornejo (2012); López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, Muros, y Webb, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín, y Capllonch, 2009; Pérez-Pueyo et al., 2008) los que exponen la necesidad de aplicar en el aula diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación, asociados a la utilización de la evaluación formativa. Permitir el feedback entre iguales y otorgar retroalimentación a lo largo del proceso son dos elementos clave para mejorar el aprendizaje del alumno (Weurlander et al., 2012).

Hasta el momento y habiendo analizado una gran cantidad de aspectos, podemos afirmar que aunque existan en algunos ítems percepciones dispares entre docentes, la creencia de la necesidad de implantar las CCBB en los centros educativos es elevada. Sin embargo estas buenas intenciones carecen posteriormente de capacidad para llevarlo a cabo en los centros, mostrando un descontento generalizado hacia la información, los recursos y el modo de proceder que proporciona la Administración.

En relación a como plantear el trabajo de las CCBB en los centros y habiendo demostrado la necesidad y coherencia de llevar a cabo un modelo deductivo, la mayoría de los docentes entienden que los pasos iniciales deben de nacer desde cada una de las materias, aunque no descartan poderlo hacer de otra manera para abordar a los cuatro cursos de la ESO. Esta idea refleja el carácter unidireccional que tienen los docentes de secundaria en el tratamiento de los contenidos, no viendo la necesidad en muchos casos de trabajar conjuntamente. Sin embargo entre los docentes de primaria existe una tendencia inversa, mostrando una predisposición más positiva hacia el trabajo conjunto mediante objetivos comunes (Fernández- Río, Cechini y Méndez- Giménez, 2014). En este sentido González y Barba (2013) proponen diferentes técnicas y trabajos de carácter autoetnográfico que permiten al docente reflexionar sobre su propia práctica, entendiendo el contexto en el que se desarrolla y comprobando lo positivo que en muchos casos tiene el trabajar conjuntamente.

Y por último, la búsqueda de aprendizajes verdaderamente funcionales que no solamente lo sean dentro del aula sino que reflejen una conexión directa con el día a día. Autores como Dabrowski & Wisniewski (2011) trabajan en

esta línea, fomentando el trabajo de autonomía que adquiere el alumnado tras pasar por este tipo de procesos y buscando la conexión de aprendizajes basados en las demandas de la sociedad.

Tras abordar esta idea en los cuestionarios, comprobamos cómo cuatro quintas partes de la muestra considera que el trabajo de las CCBB debe basarse en estas vías de desarrollo, siendo altamente importante la evaluación que se lleve a cabo. Por ello, existe también un alto grado de acuerdo entre los docentes de EF acerca de no utilizar simplemente una calificación para valorar al alumnado, sino establecer procedimientos de evaluación variados y adecuados en función de los contenidos abordados.

Finalmente y en relación al grado de dificultad para encontrar un proceso de contribución a las CCBB coherente, la muestra no lo considera como algo irrealizable, aunque también reconoce que no es un procedimiento de fácil y sencilla aplicación.

V.2.- DATOS CUANTITATIVOS: PARTE INFERENCIAL

En relación a los datos obtenidos en el análisis inferencial realizado, los centros concertados valoran más positivamente el hecho de tener proyectos de trabajo de las CCBB, considerándolo como un hecho que mejoraría la imagen del centro. Este hecho demuestra la propia autogestión con la que en muchos casos funcionan estos centros, ofreciendo gran cantidad de actividades, recursos y estrategias formativas para mantener o aumentar el alumnado (Moberg & Finch, 2008). Del mismo modo, la percepción de cada tipología de centro sobre la implicación necesaria del profesorado en el trabajo de las competencias no varía significativamente.

En este sentido, el número de alumnos que tenga el centro no influye sobre la percepción de los equipos directivos acerca de la cantidad de trabajo que requieren las competencias, ni como consecuencia en el aprendizaje que deriva. Esto rompe con una de las ideas establecidas por Miller, Craven &

Tooley (2014) referente a que los centros más pequeños, y como consecuencia con menos alumnado, suelen proponer más propuestas de trabajo conjuntas.

Es interesante reflexionar sobre la información que se proyecta desde los centros en relación al tratamiento de las CCB, ya que observamos en el estudio cómo cuanto más se aborda la temática en reuniones trimestrales más se trabaja en el campo práctico. Sin embargo esto no se transfiere a las familias. Así y tal y como establece Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo (2014) es importante que exista una conexión entre lo que se trabaja en los centros educativos y la transferencia a la comunidad educativa, ya que los proyectos así serán mucho más completos.

En relación a la importancia del ámbito interdisciplinar, se demuestra en la investigación cómo los equipos directivos que más inciden en este tema en sus centros son aquellos que más propuestas aplican en el aula, desembocando en una mayor implicación del alumno. De nuevo se corrobora la importancia que tienen las tareas de carácter interdisciplinar en el aula, convirtiéndose en un agente de motivación para el alumnado (Martínez de Ojeda, Calderón y Campos, 2012).

Tal y como establece Ha, Wong, Sum & Chan (2013) existe un cambio sobre la percepción que tienen los docentes de mayor edad hacia la aplicación de propuestas novedosas. En el estudio se ha demostrado cómo los años del profesorado no influyen directamente en su concepción sobre la necesidad de utilizar las TIC para trabajar las CCB. Tampoco es un factor determinante en el tipo de aprendizaje necesario.

Es fundamental que el profesorado busque respuestas sobre la manera en la que puede y debe contribuir a las CCB (Lennon & Reed, 2012). Sin embargo, en el estudio se ha demostrado cómo el número de docentes que tenga un centro no afecta directamente a su percepción sobre desarrollar tareas aplicadas en el aula. Tampoco sobre la necesidad de su secuenciación.

A pesar de que son varias las experiencias en el ámbito de la EF que reflejan percepciones diferentes hacia la materia en función del género (Lyu & Gill, 2011; Kyriakides & Tsangaridou, 2010) en el estudio se obtiene cómo el hecho de ser hombre o mujer no determina una mayor o menor percepción positiva hacia el trabajo de las competencias. En este sentido, esta percepción tampoco se ve afectada por la experiencia que tenga el profesorado de EF. Sin embargo, diferentes estudios en otras CCAA indican que los docentes con menos experiencia profesional, pero más formados académicamente consideran el trabajo de las competencias como algo fundamental (Méndez-Alonso; Méndez-Giménez; y Fernández-Río, 2014).

Profundizando en esta percepción óptima sobre el trabajo en competencias del profesor de EF, ésta tampoco difiere significativamente en función del curso en el que el docente imparta la materia. En esta línea, es preciso destacar que a pesar de la mayor autonomía que podamos darle a los alumnos en los últimos cursos de la etapa, el enfoque por competencias tiene que estructurarse para toda la etapa, definiendo la manera en la que el alumno contribuye (Olcott, 2013).

Por otro lado, y en relación a la implantación de proyectos de trabajo basados en competencias en los centros educativos, el que los equipos directivos tengan mayor experiencia no determina ser más o menos reticentes a elaborar una propuesta de trabajo. En esta idea inciden autores como Oke & Idiagbon (2007) que afirman la existencia de un cambio en la percepción de los directivos sobre las estrategias de aplicación en los centros educativos. En esta línea y a pesar de que en muchas ocasiones se pone de pretexto el no implantar proyectos de trabajo de competencias por la dificultad que tiene coordinar a tanto profesores, en el estudio se muestra cómo este hecho no acepta al proceso óptimo de evaluación de las mismas.

V.3.- DATOS CUALITATIVOS

Atendiendo a la fase cualitativa del estudio y tras observar la interpretación que realiza el docente sobre el trabajo de las CCBB que lleva a cabo en el aula, solamente los profesores de EF de 2º y 3º curso reconocen trabajar las CCBB en el aula. En este sentido, únicamente el profesor que imparte clase en 2º curso piensa que la EF debe contribuir de una manera diferente a las CCBB a lo que lo hacen el resto de materias. Tal y como establece Fraile (2014) lo más habitual entre el profesorado de EF es concebir el área de forma diferente a las demás, debido fundamentalmente al factor del movimiento que lleva asociado. Esta percepción responde de nuevo a un tratamiento inductivo de las competencias, en el que se piensa únicamente desde la propia área. Además, y tal y como se ha establecido a lo largo de la investigación, en este caso en el departamento se abordan pocas tareas de manera conjunta, no realizando un seguimiento exhaustivo de lo que se indica en la PD.

Hay que destacar también que la idea inicial que tiene el docente sobre lo que realiza en el aula difiere bastante de su práctica real. Esto se ha observado en la comparación de las entrevistas con los diarios de clase. A modo de ejemplo, y a pesar de que el docente afirme que trabaja los cuatro bloques de contenidos en el aula, la realidad no lo refleja. En la gran mayoría de los casos, las UDD se centran en los contenidos de EF y los deportivos. Así, Vallés (2014) refleja que tradicionalmente el profesorado de EF ha dejado de lado determinados contenidos relacionados con el medio natural y, sobre todo, con la expresión corporal.

Algo similar, aunque en menor medida, sucede con los contenidos comunes, ya que a pesar de que en las entrevistas iniciales los docentes afirman trabajar aspectos como la comprensión lectora o la expresión oral y escrita, solamente en algunos contenidos de manera aislada se fomentan actividades de este tipo entre los estudiantes. Además, se refleja una estrecha relación entre lo que sucede en el aula y lo que comentan el alumnado en los grupos de discusión desarrollados al finalizar la asignatura, mostrando su desmotivación hacia la materia cuando únicamente se realizan test físicos repetidos vinculados a una calificación. En este sentido,

el alumnado presenta una mayor motivación y predisposición cuando las tareas son innovadoras y tienen un componente de relación con otras materias. Autores como Craike (2007) indican que el alumnado en el área de EF prefiere contenidos que se impartan en condiciones de diversidad de espacios, materiales y, sobre todo, que permitan su implicación a la hora de poder modificar reglas o aspectos intrínsecos del juego. Aspectos como estos son abordados por Figueras, Calvo y Capllonch (2014) desde el trabajo de las comunidades de aprendizaje, estableciendo la necesidad de consensuar el funcionamiento y la programación de área. Del mismo modo estos autores indican las ventajas que tiene el hecho de implantar en el aula de EF metodologías que favorezcan la participación del alumnado, trabajando la educación en valores para la prevención de conflictos.

Ha quedado patente en la investigación la falta de propuestas comunes entre compañeros a la hora de organizar la temporalización y secuenciación de los contenidos a lo largo del curso. Como consecuencia de ello, en ningún caso, salvo en 2º de la ESO, se vinculan tareas a competencias como la de autonomía personal y aprender a aprender o la social y ciudadana. Se observa que en algunos cursos se repiten contenidos (sobre todo deportes), siendo mayor la exigencia en 2º curso que en 4º en multitud de casos. Este aspecto se relaciona directamente con la estructura de la clase y la metodología que se imparte.

En relación a la flexibilidad del docente en las clases, se ha observado que cuando el profesor no establece unas pautas definidas en cuanto a la estructura que se va a seguir y los objetivos que se persiguen, se pierde mucho más tiempo en las explicaciones o en la transición de tareas. Esta definición de los aspectos metodológicos por parte del docente se convierte en fundamentales para que el alumnado se implique en lo que hace, le dé un seguimiento y presente una motivación más elevada (Añel, 2009). En esta línea Méndez, Fernández-Río y Cechini (2013), establecen que para que el alumno se motive hacia las clases de EF es fundamental que el docente reflexione sobre su práctica, orientando los objetivos de la materia más hacia el ego que hacia la tarea.

Respecto a la evaluación, y como consecuencia de su escasa delimitación en la PD, cada docente sigue unos criterios diferentes. Por ejemplo en 1º curso no existen unos criterios definidos de evaluación, lo que provoca que la calificación final sea un tanto subjetiva. El alumnado ante este hecho presenta algunas quejas, aunque no demasiadas, ya que el porcentaje de aprobados es muy elevado. En 2º y 3º curso los procedimientos de evaluación quedan clarificados en la PA mientras que en 4º la calificación se vincula únicamente a la realización de test de condición física. En palabras de Gillies & Dupies (2013), el sistema de evaluación empleado en el área de la EF será uno de los principales aspectos que la otorguen identidad, por ello es fundamental que sea riguroso y clarificado de antemano. En este sentido, es muy interesante aplicar procedimientos de evaluación similares independientemente del curso en el que nos encontremos, con el fin de que el alumno los comprenda y se acostumbre a su sistemática (Yildiz, 2014). Además con criterios comunes de trabajo habrá más coherencia en el tratamiento de los contenidos. Un ejemplo práctico es el modelo comprensivo de los deportes, donde el alumno demuestra un mayor aprendizaje cuanto más los practica, tanto a nivel motriz como comprensivo (Yañéz y Castejón, 2011).

El trabajo grupal ha sido definido como uno de los aspectos fundamentales y reguladores del trabajo de las competencias. Sin embargo en el centro estudiado no se lleva a cabo en la totalidad de los cursos. Los alumnos lo perciben de manera positiva, siempre y cuando se establezcan estrategias que regulen la participación de cada uno de sus integrantes. En este sentido, Velázquez (2012)⁸¹ propone una gran cantidad de estrategias y tareas aplicadas al aula en relación al trabajo en grupo y al aprendizaje cooperativo, favoreciendo la responsabilidad del alumnado en su trabajo a lo largo del proceso de enseñanza.

También es importante destacar que desde el área de la EF se promueven la mayor parte de actividades complementarias y extraescolares del centro, lo que provoca que sea uno de los departamentos más dinámico y que más

⁸¹ Interesante revisar su tesis doctoral publicada en el año 2013 y disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>

interacción tenga con el alumno fuera del aula. Este es un aspecto que el alumnado valora positivamente, ya que se da continuidad en muchos casos a aspectos y contenidos ya trabajados. En este sentido, Serrano (2007) comenta que este factor es clave, ya que la esencia del trabajo de las CCBB radica en transferir el conocimiento a las actividades del día a día.

En relación a la manera de abordar las CCBB en el aula, hemos observado cómo en el departamento existen criterios y formas de actuación muy diferentes, fundamentadas en muchas ocasiones en la manera en la que se concibe la EF. Así, en segundo de la ESO el docente manifiesta la necesidad de trabajar interdisciplinariamente con otras áreas, mientras que en primero y en cuarto se admite no tenerlas en cuenta. Esta forma de proceder se corrobora con ideas reflejadas por Sevil et al. (2014) quien afirma que suele ser bastante habitual encontrar centros de educación secundaria en los que los profesores de EF no sepan las UUDD que imparte su compañero.

Por otro lado, y debido al seguimiento realizado a lo largo del curso escolar, se ha comprobado que las valoraciones que realizaban los docentes en un primer momento en las entrevistas iniciales no se correspondían en parte a lo que desarrollaban posteriormente en su práctica posterior. Este cambio fundamentalmente atiende al tipo de contenidos que se imparten y a la manera en la que se abordan. Así, se ha observado sobre todo una tendencia a la realización de test de condición física vinculados a una calificación y en menor medida a pruebas deportivas. Por ello, algunos autores como Capella, Gil y Martí (2014) reflexionan sobre la necesidad de generar un cambio en la metodología imperante, utilizando propuestas de trabajo que vayan más allá del ámbito meramente motriz. En este sentido, la evaluación y la forma de calificar que tienen los docentes del departamento son muy diferentes, no discerniendo muchas veces entre evaluación y calificación. Así, mientras en primer curso se califica mediante un componente bastante subjetivo, en cuarto se hace a través de pruebas estandarizadas. Por el contrario en tercer y segundo curso se utilizan una mayor variedad de procedimientos de evaluación y calificación, sobre todo en este último. En este sentido, proponer diferentes tareas y actividades que permitan que el alumno se involucre en su propia práctica favorecerá

su comprensión hacia las mismas y aumentará su motivación (Conde y Almagro, 2013).

En relación a la percepción del alumnado sobre la metodología recibida en el aula y el tratamiento de las CCBB, se observa en el estudio de caso cómo ha sido en segundo curso donde las valoraciones han sido más positivas. Algunas de las cosas más destacadas por ellos son el trabajo en grupo, el desarrollo de nuevos contenidos y la autonomía en la práctica. Sin embargo, y a pesar de que el docente de primer curso admite no trabajar las CCBB en el aula ni seguir la PD, las valoraciones que realizan los alumnos son muy positivas. Algunos de los motivos que justifican esta apreciación son la implicación elevada del docente tanto en el ámbito escolar como extraescolar y la relación y tratamiento que tiene con los alumnos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en la investigación, así como cada una de las hipótesis de las que consta cada uno de ellos, estableceremos a continuación las correspondientes conclusiones.

En relación al primer objetivo “Conocer el grado de relación existente entre la tipología y las características de los centros y las consideraciones de contribución a las CCBB por parte del equipo directivo”, derivan dos hipótesis (1 y 2).

Hipótesis 1. No existe una relación significativa entre la **tipología del centro** y la **creación de identidad del mismo**, así como con la **mayor implicación del profesor en el aula** a partir del trabajo de las CCBB.

1.

Conclusión 1. La tipología del centro influye en la percepción de los equipos directivos acerca del rol que tienen las CCBB para la creación de identidad del mismo, siendo los centros concertados los que más valoran este aspecto. Del mismo modo la tipología no define que el trabajo de las CCBB requiera una mayor implicación del profesorado en el aula. Por tanto, se **acepta parcialmente la hipótesis**.

Hipótesis 2. Los equipos directivos pertenecientes a los centros con **más alumnado en la ESO** reflejan que el trabajo de competencias requiere un

mayor trabajo del profesor en el aula así como un mayor aprendizaje del profesor en el proceso.

2.

Conclusión 2. El número de alumnado en la ESO que tengan los centros no influye ni en la percepción de los equipos directivos sobre el mayor trabajo del profesor en el aula que conlleva el desarrollo de las CCBB, ni en un mayor aprendizaje durante el proceso. Por tanto, podemos **refutar la hipótesis planteada**.

En relación al segundo objetivo, “Analizar si la realización de reuniones formativas y el tratamiento de la información acerca de las CCBB repercute en un mejor análisis de las mismas y en propuestas prácticas de desarrollo”, derivan dos hipótesis (3 y 4).

Hipótesis 3. Los centros que evalúan más el grado de contribución de las CCBB en las reuniones trimestrales realizan un mayor tratamiento informativo sobre las mismas, así como una mayor información a las familias sobre el trabajo realizado.

3.

Conclusión 3. Los centros que realizan más reuniones trimestrales para abordar la temática de las CCBB proyectan una mayor información de cómo trabajar las mismas a los docentes, pero sin embargo la información que se da a las familias es escasa. Por tanto, **podemos aceptar parcialmente la hipótesis**.

Hipótesis 4. Los equipos directivos de los centros que menos proponen la interdisciplinariedad entre las materias, también plantean un menor

número de propuestas de trabajo en el aula, una menor implicación del alumnado en las mismas, así como una menor dotación de carácter práctico a las tareas abordadas.

4.

Conclusión 4. Los equipos directivos de los centros que proponen un mayor trabajo interdisciplinar entre las materias, abordan también una mayor cantidad de propuestas de aplicación en el aula. Del mismo modo, el mayor desarrollo de la interdisciplinariedad provoca más implicación del alumnado en las tareas. Sin embargo, no existe una relación directa entre la interdisciplinariedad y el carácter práctico que se le otorga a las tareas a partir del trabajo de las CCBB. Por tanto, podemos **aceptar parcialmente la hipótesis**.

En relación al tercer objetivo, “Identificar qué factores evaluativos y metodológicos influyen en la manera de abordar las CCBB en el aula y cómo se vinculan estos con los planteamientos y las características del centro”, se plantean dos hipótesis (5 y 6).

Hipótesis 5. Los centros que menor media de edad del profesorado tienen, valorarán más la relación e interpretación de conceptos y el uso de las nuevas tecnologías por parte del alumno y menos el mero aprendizaje memorístico.

5.

Conclusión 5. La media de edad del profesorado no influye en la valoración que realiza el equipo directivo sobre la mayor relación e interpretación de conceptos que conlleva para el alumno el trabajo de las CCBB ni el derivado uso de las nuevas tecnologías. Del mismo modo, la edad tampoco es una

factor determinante a la hora de valorar el mayor o menor aprendizaje memorístico que supone el trabajo de las CCBB. Por tanto, **se refuta la hipótesis.**

Hipótesis 6. El número de docentes en la ESO que tenga el centro no influirá en la realización de una evaluación más centrada en el proceso que en el producto, la mayor variedad de alternativas de trabajo desarrolladas en el aula o la posibilidad de elaborar una estructura de contribución a las CCBB basadas en ítems comunes.

6.

Conclusión 6. El número de docentes que tenga un centro no se relaciona directamente ni con el tipo de evaluación llevada a cabo para desarrollar el trabajo de las CCBB ni con la cantidad de alternativas existentes para desarrollarlas en el aula. Del mismo modo el número de profesores tampoco determina la elaboración de una serie de ítems comunes para desarrollar este elemento curricular. Por lo tanto, **se acepta la hipótesis.**

En relación al cuarto objetivo, “Determinar si el trabajo de planificación y organización de las CCBB desde el departamento de EF guarda relación con las características y la tipología del profesorado que lo constituye” se plantea la siguiente hipótesis (7).

7.

Hipótesis 7. El sexo del profesorado de EF no influye en la variable creada percepción óptima del trabajo en competencias.

Conclusión 7. El sexo del docente de EF no es un factor que se relacione directamente con la percepción óptima del trabajo en competencias. Por lo tanto, **se acepta la hipótesis.**

8.

En relación al quinto objetivo, “Analizar la perspectiva que tiene el docente de EF sobre el trabajo de las CCBB en el área así como la contribución que se realiza a partir de las estrategias metodológicas empleadas”, se plantean 3 hipótesis (8,9 y 10).

Hipótesis 8. Los docentes de EF que tienen **más años de experiencia** en los centros estudiados tienen una **percepción óptima** más elevada hacia el trabajo de las competencias.

Conclusión 8. No existe una relación directa entre la percepción óptima que tiene el docente de EF hacia el trabajo de competencias y la mayor o menor experiencia que el docente de EF tenga en el centro de trabajo. Por lo tanto, **se refuta la hipótesis.**

9.

Hipótesis 9. Los docentes de EF con **más años de experiencia** tienen una menor **percepción óptima sobre el trabajo** en competencias.

Conclusión 9. La experiencia que tengan los docentes de EF en secundaria no se relacionará con la mayor o menor percepción que se tenga sobre el trabajo de las competencias. Por lo tanto, **se refuta la hipótesis.**

10.

Hipótesis 10. El curso de la ESO en el que los docentes de EF impartan docencia repercutirá directamente en la percepción óptima sobre el trabajo de las competencias

Conclusión 10. La percepción que el docente de EF tenga sobre el trabajo de las competencias, no está relacionado con los cursos que imparta en la etapa. Por lo tanto, **se refuta hipótesis.**

En relación al sexto objetivo, “Relacionar los procesos de implantación y evaluación de los centros educativos con las características de los mismos así como con su percepción del trabajo realizado”, se plantean tres hipótesis (11, 12 y 13).

Hipótesis 11 Los años de experiencia que tenga el equipo directivo no influye en el “proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias”

11.

Conclusión 11. Implantar en el centro un proceso óptimo de evaluación de competencias no está relacionado con el grado de experiencia que tenga el equipo directivo. Por lo tanto, **se acepta la hipótesis.**

Hipótesis 12 No existe una relación entre el número de alumnado en la ESO que presenten los centros y la percepción sobre el proceso óptimo de implantación y evaluación de competencias.

12.

Conclusión 12. Implantar en el centro un proceso óptimo de evaluación de competencias no está relacionado con el número de alumnado que el centro tenga en la ESO. Por lo tanto, **se acepta la hipótesis.**

Hipótesis 13 A mayor número de docentes en el centro mayor proceso óptimo de implantación y evaluación de las competencias

13.

Conclusión 13. El que un centro tenga más o menos docentes no se relaciona con la percepción más positiva que los equipos directivos tengan de implantación de las CCBB. Por lo tanto, **se refuta la hipótesis.**

En relación al séptimo objetivo, “Observar la interpretación que realiza el docente de EF sobre el trabajo de las CCBB y el grado de coherencia mostrado en el desarrollo de sus clases” se plantean tres hipótesis (14, 15 y 16).

14.

Hipótesis 14. El docente de EF asume que trabaja las CCBB en el aula aunque de manera diferente al que lo hacen el resto de las materias.

Conclusión 14. Solamente en los cursos de tercero y cuarto los docentes manifiestan este punto de vista. En primero de la ESO se reconoce no abordar nada las competencias y en segundo curso se realiza una contribución bajo la perspectiva común del resto de las áreas. Por lo tanto, **se acepta parcialmente la hipótesis.**

15.

Hipótesis 15. En multitud de casos, la idea previa que refleja el docente al desarrollo de sus clases difiere bastante de los contenidos que trabaja y de la manera que tiene de abordarlos.

Conclusión 15. Las pretensiones que tiene el docente al inicio, varían significativamente a lo largo del curso, tanto a nivel de tipo de contenidos como en el tiempo que se dedica a cada uno de ellos. Por lo tanto, **se acepta la hipótesis.**

16.

Hipótesis 16. La discrepancia elevada en los miembros del departamento sobre la metodología empleada y los contenidos a impartir a lo largo del curso provoca que no se determinen propuestas comunes de actuación vinculados a la evaluación de las CCBB.

Conclusión 16. Se constata que existe una falta de criterio entre los integrantes del departamento, no solo a nivel de percepción de las CCBB, sino en relación a la metodología desarrollada, el tipo de contenidos impartidos y la manera en la que éstos se evalúan y se califican. Por lo tanto, **se acepta la hipótesis.**

17.

En relación al octavo y último objetivo, “Identificar qué aspectos determina el alumnado como positivos en el trabajo de las CCBB y establecer las diferencias obtenidas entre cursos”, se plantean dos hipótesis (17 y 18).

Hipótesis 17. A mayor trabajo de las CCBB desarrollado por el docente mayor percepción positiva del alumnado en las clases de EF.

Conclusión 17. Se ratifica esta idea en los cursos de segundo, tercero y cuarto mientras que en primer curso la percepción positiva del alumnado es muy elevada aunque no exista ningún tipo de trabajo vinculado a las CCBB. Por lo tanto, **se acepta parcialmente la hipótesis.**

18.

Hipótesis 18. Cuanto más interrelaciona el docente los contenidos propios de la EF con los de otras materias, aumenta la percepción de aprendizaje recibida por parte del alumnado.

Conclusión 18. Queda de manifiesto como el diseño de procedimientos de evaluación que no atienden única y exclusivamente al ámbito motriz, producen en el alumnado una mayor percepción de aprendizaje. Por lo tanto, **se acepta la hipótesis.**

Con el fin de observar de manera más clara el resultado de cumplimiento de cada una de las hipótesis, en la tabla 105 se muestra un ejemplo de lo comentado anteriormente.

Tabla 105: Relación de la aprobación y refutación de las 18 hipótesis establecidas en la investigación.

Nº HIPÓTESIS	APROBADA/REFUTADA
1	SE ACEPTA PARCIALMENTE
2	REFUTADA
3	SE ACEPTA PARCIALMENTE
4	SE ACEPTA PARCIALMENTE

5	REFUTADA
6	ACEPTADA
7	ACEPTADA
8	REFUTADA
9	REFUTADA
10	REFUTADA
11	ACEPTADA
12	ACEPTADA
13	REFUTADA
14	SE ACEPTA PARCIALMENTE
15	ACEPTADA
16	ACEPTADA
17	SE ACEPTA PARCIALMENTE
18	ACEPTADA

—CAPÍTULO VII: LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Valorando la presente tesis doctoral en su conjunto, y atendiendo a su estructura, diseño metodológico y resultados obtenidos, se proponen las futuras líneas de investigación:

- Se pretende potenciar más el análisis cuantitativo, planteando una serie de ítems y de indicadores comunes tanto para los equipos directivos como para los docentes de EF. Esto permitiría saber en qué medida existen diferencias significativas entre ambos grupos. Del mismo modo podría realizarse un análisis de regresión múltiple con el fin de saber en qué medida cada una de las respuestas de los docentes inciden de una manera u otra en la contribución real a las CCBB.
- También se abre una vía de investigación a partir del análisis más exhaustivo acerca del trabajo de CCBB que se aborda en un mismo centro, comparando la linealidad existente entre la implantación de CCBB desarrollada en el mismo y el trabajo en el aula que llevan a cabo los docentes de EF y de otras materias.
- Se contempla la posibilidad de ampliar más la muestra en la etapa de Secundaria, no solamente abordando centros de la capital de Burgos sino extendiéndose también a la provincia, viendo si existen diferencias entre los centros de la capital y los de ámbito rural.
- Incluir en la muestra centros de otras provincias o incluso de otras CCAA, para ver si el hecho de tener una Legislación diferente puede afectar al nivel de trabajo de las competencias.
- Valorar centros que hayan recibido formación específica en relación al tratamiento de las CCBB y/o tengan protocolos de

trabajo implantados, contrastando su valoración con aquellos que no los tengan.

- Otra posibilidad sería abarcar los centros que también impartan la etapa de primaria, analizando el grado y/o tipo de trabajo que llevan a cabo cada una de las etapas.
- Una vía interesante sería realizar un pretest-postest en centros que reciban una formación acerca de cómo implantar las CCBB en los centros, comprobando en qué medida la percepción de los docentes varía una vez se hayan diseñado estrategias de actuación.
- Implicar a más agentes pertenecientes a la Comunidad Educativa, como por ejemplo las familias. Así y bajo la implantación de nuevas tareas se valoraría el modo en el que padres y madres podrían involucrarse en diversas actividades programadas por el centro educativo.
- Mostrar ejemplos de prácticas para contribuir a competencias y ver en qué medida se logran sus objetivos tras llevarse a cabo su puesta en práctica. Este tipo de tareas podrían englobar a varias materias, contrastando valoraciones del profesorado y alumnado

CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D. F. (México): Paidós.

Alvira, J.M. (2014). La LOMCE y el debate sobre la educación. *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 26(13), 15-26.

Añel, M.A. (2009). La utilidad de los recursos tecnológicos institucionales en las clases de educación física. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 143-153.

Arnau, A., y Zabala. L (1992). El proyecto curricular de centro, instrumento para la reflexión y el análisis. *El Guix. Elements d'Acció Educativa*, 182(2), 5-10.

Asberg, R., Hummerdal, D., & Dekker, S., (2011). There are no qualitative methods – nor quantitative for that matter: the misleading rhetoric of the qualitative–quantitative argument. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 12(5), 408-415.

Arquero, J. L., González, J. M., & Hasall, T. (2012). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 32(6), 1-20.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt: New York.

Bahl, S. & Milne, G. R. (2007). Mixed methods in interpretive research: An application to the study of the self concept. In R. W. Belk (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing* (pp. 198-218). United Kingdom: Edward Elgar.

Bakker, I., Voordt, T., Vink, P & Boon, E (2012). The use of questionnaires in colour research in real-life settings: in search of validity and methodological pitfalls. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 14(3), 1-15.

Barrios, T. (2010). Competencias docentes para el siglo XXI. *Neuma: Revista de Música y Docencia Digital*, 3(1), 138-157.

Berdrow, I. & Evers. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 419-434.

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blázquez, D. (2009): *Enseñar por competencias en Educación Física*. Inde: Barcelona.

Boni, A. & F. Lozano (2007). The generic competences: An opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education* 54(6), 819-831.

Bosh, C. y Domènech, J. (2009). Para un aprendizaje vivo y un currículo integrado. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 73-75.

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.

Bravo, A. (2013). Medición y evaluación de valores en contenidos audiovisuales desde un abordaje interdisciplinar. *Revista ed Investigación social*, 11, 158-204.

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.

Brophy, E. et al. (2011) Modeling maternal emotion-related socialization behaviors in a low-income sample: Relations with toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3). 352-364.

Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Bruner, J. (1970). *El desarrollo y estructura de las habilidades*. Alianza: Madrid.

Bruner, J. (1975). *Hacia una teoría de la investigación*. Uteha: Méjico.

Bruner, J. (1978). *El proceso mental del aprendizaje*. Narcea: Madrid.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113.

Burgess, R. A. & Black, S. K. (2012). Teaching skills for students: Our future educators. *Clinical Teacher*, 9(5), 312-316.

Burnett, R. N. (2008). The Delors Report: A guide towards education for all. *European Journal of Education*, 43(2), 181-187.

Caballero, J.A. (2013). La contribución del área de educación física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: revista digital de educación física*, 21, 41-58.

Camille, B. (2012). Leadership and creativity in higher education: the role of interdisciplinarity. *London Review of Education*, 10(2), 191-200.

Cañas, A., Martín-Díaz, M. J.; Nieda, J. (2007): *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Alianza: Madrid.

Capella, C., Gil, J., y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 116, 33-43.

Carless, D., Joughin, & Mok. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.

Cassady, J. Chong, Y. & Shim, S. (2013). Goal Structures: The Role of Teachers' Achievement Goals and Theories of Intelligence. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 84-104.

Castejón, J., López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado?: un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.

Champe, J., & Rubel, D. (2012). Application of Focal Conflict Theory to Psychoeducational Groups: Implications for Process, Content, and Leadership. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37(1), 71-90.

Chilisa, B. (2012). *Indigenous methodologies*. Thousand Oaks: SAGE.

Coiduras, J., Espuny, C. y Gisbert, M. (2010). La dinamización de las TIC en las escuelas. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 32, (3), 34-46.

Colina, M., & Haigh, M., (2012). Creating a culture of research in teacher education: learning research within communities of

practice. *Studies in Higher Education*, 37(8), 971-988. doi: 10.1080/03075079.2011.559222

Coll et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Connelly, R. V. et al. (2012) Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts From Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Written Communication*, 29(3), 278-302.

Conde, C., y Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.

Comisión de Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf.

Consejería de Educación (2011). *Orientaciones para valorar las competencias básicas al término de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra. [en línea]. Recuperado de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/48/48100_Orientaciones_evaluacion_2010_Castellano_mar_.pdf.

Consejo de la Unión Europea (2000). *Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales*. [5680/91 EDU 18].

Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.

Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo sobre los "futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación" [5680/91 EDU 18]*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf.

Consejo de la Unión Europea (2002a). *Informe del Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones Presidenciales. [SN 100/2/02 REV 2]*. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/PressData/es/ec/70829.pdf

Consejo de la Unión Europea (2002b). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación de Europa. [2002/C 142/01]. En *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:ES:pdf>.

Consejo de la Unión Europea (2000). Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales. [5680/91 EDU 18]. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.

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.

Consejo de la Unión Europea (2014). Informe sobre la formación del docente eficaz. Recuperado de <http://blog.educalab.es/intef/2014/05/26/conclusiones-sobre-formacion-docente-eficaz-consejo-union-europea-mayo-2014/>

Consejo de la Unión Europea (2014). Proyecto empresa global (GEP). KeyCaseNoTe. Key Competence Network on School Education. Recuperado de <http://www.globalenterpriseproject.eu/>

Coll, C. (1986). *Psicología y curriculum*. Laia: Barcelona.

Costley, C., & Gibbs, P. (2006). Researching others: care as an ethic for practitioner researchers. *Studies in Higher Education*, 31(1), 89-98. doi: 10.1080/03075070500392375

Craike, M. (2007). The Influence of Leisure Preference, Life Priority and Making Time on Regular Participation in Leisure Time Physical Activity. *Annals of Leisure Research*, 10(2), 122-145.

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.

Del Carmen, L. Zabala. A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares del centro*. Centro de publicaciones: MEC. Madrid.

Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2007). *Collecting and interpreting qualitative materials* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Díaz-Hernando, C. (2008). La Competencia Social y Ciudadana en la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 9, 12-19.

Dillon, G. V. & Underwood, M. (2012). Parental Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorders Transitioning From Primary to Secondary School in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 111-121.

Diseth, A. (2007). Students' Evaluation of Teaching, Approaches to Learning, and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 185-204.

Dabrowski, M. & Wisniewski, J. (2011). Translating Key Competences into the School Curriculum: Lessons from the Polish Experience. *European Journal of Education*, 46(3), 323-334.

Dominguez, G. y Hermosilla, J. M. (2010). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *XXI. Revista de educación*, 12, 63-80.

Dorner, H. & Karpati, A. (2010). Mentoring for Innovation: Key Factors Affecting Participant Satisfaction in the Process of Collaborative Knowledge Construction in Teacher Training. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(4), 63-77.

Drake, P. (2010). Grasping at methodological understanding: a cautionary tale from insider research. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 85-99.

Elliot, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escamilla, A. (2008). *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Grao: Barcelona.

EURYDICE/Comisión Europea (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Dirección General de educación y Cultura.

Escabosa, T., Pérez-Serrano, J. C. y Santaflorientina, L. (2013). *Revista FEAE sobre organización y gestión educativa*, 7, 21.

European Commission (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" work programme. Working group on Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework.*

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.

Expósito, J., Olmedo, E. y Fernández-Cano, A. (2014). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 10(2), 185-209.

Fabregas, J., Maria, G. & de la Parra, P. (2012). *Developing Flexible Dual Master's Degree Programs at UPAEP*, 22(4), 223-238.

Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, & J.M. Fernández-Balboa (coords.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.

Fernández-Balboa, J. M. (2007). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R.A. Goldstein (ed.) *Useful Theory: Making Critical Education Practical* (pp. 105-128). New York: Peter Lang Publishing.

Fernández- Río, F.J., Cechini, J.A y Méndez- Giménez, A. (2014). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de Educación Primaria. *Infancia y*

Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 37(1), 57-89. doi: 10.1080/02103702.2014.881650

Ferrándiz, V. M (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 7-26.

Figueras, S., Calvo, J., y Capllonch, M. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173.

Fisher, R.L. (2012). When Schools and Colleges Work Together. *Action in Teacher Education*, 10(4), 63-66.

Forsberg, E & Wieland, W. (2012). Knowledge sources and autonomy: German and Swedish teachers' continuing professional development of assessment knowledge. *Professional Development in Education*, 38(5), 741-758.

Fraile, A. (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Unas experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6-7, 213-234.

Fraile, A. (2004). El profesor de educación física como investigador de su práctica. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 15, 37-49.

Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 57-72.

Fraile, A. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Revista Ser Corporal*, 3, 6-18.

Fraile, A. & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43. Disponible: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.

Gairín, J. (2007). Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 24-27.

Galán, M. (2012). Formación complementaria del profesorado de secundaria para la innovación y mejora de la práctica docente. *Repositorio general Re-unir, trabajo de fin de master*. Universidad de la Rioja: Rioja.

Gillies, F. & Dupuis, S. (2013). A framework for creating a campus culture of inclusion: a participatory action research approach. *Annals of Leisure Research*, 16(3), 193-211.

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.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

González y Barba (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, ciencia y deporte*, 24, 171-182.

González-Martínez et al. (2012). Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de investigación educativa*, 30(2), 287-302.

Grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes". (2010). Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/>

Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, y J. A. Haro, (Coords.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora (México): Colegio Sonora.

Gutiérrez-Díaz, D. (2011). Desarrollo del pensamiento táctico en edad escolar. *Revista Apunts: Educación física y deportes*, 103, 112.

Grubb, W. N. (2012). *Basic Skills Education in Community Colleges*. Kentucky: Routledge.

Hans-Ake, S. (2013). Quantifying qualitative data using cognitive maps. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 67-81.

Heras, C. (2012). *Las competencias básicas como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación* (TRIT pendiente de publicar).

Herra, A., y Paredes, J. (2008). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Toronto: McGraw-Hill.

Ha, A., Wong, A., Sum, R., & Chan, W. (2013). Understanding teachers' will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: the implications for teacher development. *Sport, Education and Society*, 13(1), 77-95. doi :10.1080/13573320701780746

Harris, R., Holmes, H. M. & Mertens, D. M., (2009). Research ethics in sign language communities. *Sign Language Studies*, 9, 104-131.

Halasz, M. & Alain, M. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation. *European Journal of Education* 46(3), 289-306.

Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287-305.

Harsh, C & Martín, G. (2013). Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(3), 281-307.

Heyman, J. & Sailors, J. (2010). Peer assessment of class participation: applying peer nomination to overcome rating inflation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 631-645.

Heras, C. (2012). Las competencias básicas como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación. Trabajo de investigación tutelado. Universidad de Valladolid.

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, 35-58.

Hernando, C. (2008). La Competencia Social y Ciudadana en la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 9, 47-56.

Hernández, L. J., Díez, J., y Pacheco, L. (2008). Contribución de la materia de educación física en la adquisición de competencias básicas en la etapa secundaria obligatoria. Actas del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física.

Hernando, A., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2012). Los 3 mosqueteros. Una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del

estilo actitudinal. Actas del VIII Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas.

Herraiz, M., Martínez, A y Rodríguez, F.J. (2012). *Las competencias básicas y la programación didáctica*. Universidad de Cuenca. Junta de Castilla La Mancha.

Herts, A. y Assumpció, M. (2011). Nuevos modelos de formación para el trabajo por competencias. Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado.

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed method research; Merging theory with practice*. New York: Guilford Press.

Hortigüela, D., Hernando, A y Pérez-Pueyo, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. Actas del VIII Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas.

Hortigüela, D. (2012). Experiencia de evaluación formativa en educación física y su didáctica en la facultad de humanidades y de educación de Burgos: "cuando el alumno se involucra en el proceso". VII Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria.

Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2014). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. *Enseñanza & Teaching* (admitido).

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.

Hozgan, D. (2009). Key Competences for the Development of Lifelong Learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, 46 (1). 196-207.

Hutzler, Y. & Bar-Eli, M. (2013). How to Cope with Bias While Adapting for Inclusion in Physical Education and Sports: A Judgment and Decision-Making Perspective. *Quest*, 65(1), 57-71.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Janmaat, J. G. (2011) Ability grouping, segregation and civic competences among adolescents. *International Sociology*, 26(4), 455-482.

Jones, S. R., Torres, V. & Arminio, J. (2006). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education: Fundamental elements and issues*. New York: Routledge.

Jiménez-Palmero, A., Palmero, C., y Palmero-Cámara, A. (2011). Educación, economía y construcción europea. nuevos retos derivados de la influencia de la distancia psíquica en educación sobre los flujos de inversión directa del sur al este de Europa. *Bordón* 63(4), 65-81.

Jones, S., y Tanner, H. (2010). Teachers' Interpretations of Effective Whole-class Interactive Teaching in Secondary Mathematics Classrooms. *Educational Studies*, 28(3), 265-274.

Jover, D. (2012). Educar, trabajar, emprender. Cuadernos de esperanza. *Crítica*, 62(980), 42-55.

Koro-Ljungberg, M., Mazzei, L. & Ceglowski, D. (2013). Diverse ways to fore-ground methodological insights about qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 131-144.

Kyriakides, L. & Tsangaridou, N. (2010). Towards the development of generic and differentiated models of educational

effectiveness: a study on school and teacher effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807-838. doi: 10.1080/01411920802041467

Lather, P . (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad de Aragón en educación primaria. En F. Lagardera (Ed.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Lleida: Universitat de Lleida. Servei de Publicacions.

Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de Educación Física debería tener el alumnado al finalizar Sexto Curso de Primaria? *Tándem: Didáctica de la educación física*, 29, 45-63.

Lawale, S. & Bory, A. A. (2010).The decade of education for sustainable development: Towards four pillars of learning. *Psychology*, 53(4), 547-550.

Leijen, A. et al. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203-217.

Lennon, M., Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 14(3), 285-308. doi: 10.1080/14613808.2012.685462

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24 de diciembre).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

Li, Yi., & Richard, L. (2013). Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.

Lyu, M., & Gill, D. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(2), 247-260. doi: 10.1080/01443410.2010.545105

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.

López-Pastor, V. M (2010). La evaluación por competencias en la docencia universitaria: Posibilidades de la Evaluación Formativa y Compartida. Evaluación de competencias en los nuevos grados. Actas del VI Congreso Intercampus. Madrid.

López-Pastor, V.M (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.

López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4, (1), 117-130.

López-Pastor, V. M. y Palacios, P. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.

López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.

Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.

Lozano, A., et al. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.

Lund, J. (2013). Authentic Assessment: Its Development & Applications. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(7), 25-28.

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.

Maccio, M. (2011). Graduate Social Work Students' Attitudes Toward Service-Learning. *Journal of Teaching in Social Work*, 31(2), 163-177.

Martínez-Otero, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa. *Revista Complutense de educación*, 17, 51-64.

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193.

Martínez, L., Martín, M., & Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.

Martínez de Ojeda, D., Calderón, A. y Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 21, 163-172.

Mauri, T (1991). Objetivos y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 32-37.

Macho, P.J (2010). Inspección Educativa: un modelo para el siglo XXI. *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 8-13.

McInerney, D. M. (2012) Conceptual and Methodological Challenges in Multiple Goal Research among Remote and Very Remote Indigenous Australian Students. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 61(4). 634-668.

MEC (1992a). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

MEC (1992b). *Materiales para la Reforma*. Educación Física. Secundaria. Madrid: Servicios de publicaciones.

MEC (1992c). *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular. Primaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

MEC (1992d). *Materiales para la Reforma. Orientaciones didácticas. Infantil*. Madrid: Servicio de publicaciones.

MEC (1993a). *Orientaciones Didácticas (2º Ciclo de Primaria)*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

MEC (1993b). *Proyecto Curricular y Temas Transversales*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

MEC (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

MEC (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster* (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación). Madrid: MEC.

MEC (2007). *PISA, 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

Méndez, A. (2009). Educación Física, Competencias Básicas y enseñanza bilingüe. *El busgosu*, 8, 78-83.

Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2014). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (admitido).

Méndez, A. y 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., 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., Fernández-Río y Cechini (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.

Merino, R. (2007). Pathways from school to work: can the competences acquired in leisure activities improve the construction of pathways? *Journal of Education and Work*, 20(2), 139-159.

Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta Moebio*, 27, 27-33.

Miller, S. & Fredericks, M. (2006). Mixed methods and evaluation research: Trends and issues. *Qualitative Health Research*, 16, 567-579.

Miller, P., Craven, B., & Tooley, J. (2014). Setting up a free school: successful proposers' experiences. *Research Papers in Education*, 29(3), 351-371. doi: 10.1080/02671522.2014.885734

Ministerio flamenco de educación y formación. (2012). Objetivos transversales finales@2010. *KeyCaseNoTe. Key Competence Network on School Education*. Recuperado de <http://www.flanders.be/en/publications/detail/education-in-flanders-a-broad-view-of-the-flemish-educational-landscape2008>

Ministerio de Educación y Ciencia Noruego (2012). Ampliación del plan nacional de 2006. *KeyCaseNoTe. Key Competence Network on School Education*. Recuperado de <https://iktsenteret.no/english>.

Ministerio de Innovación Educativa eslovaco. Formación temática integrada. *KeyCaseNoTe. Key Competence Network on School Education*. Recuperado de <http://www.zspa.sk/index.php/skola/projekty/integrovanе-tematicke-vyucovanie-itv>

Molina, A. y Antolín, J.L. (2008). Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 8, 81-86.

Moberg, P., & Finch, A. (2008). Recovery High Schools: A Descriptive Study of School Programs and Students. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 2(4), 128-161. Doi: 10.1080/15560350802081314

Mogensen, F. & Schnack, F. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74.

Montanero, L. M. (2009). Introducción a las Competencias Básicas. *Actas de curso CPR. Badajoz*.

Mora, M. C. et al. (2012). An E-Assessment Approach for Evaluation in Engineering Overcrowded Groups. *Computers & Education*, 59(2), 732-740.

Morales et al. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: una guía práctica*. Madrid.

Moya, J y Luengo, F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Moya, J. y Luengo, F. (coords) (2011). *Teoría y Práctica de las Competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Muñoz, J. (2010). Las competencias básicas: Desarrollo a través de una unidad didáctica de Educación Física. *Revista digital de educación física*, 3, 19-39.

Muñoz-Díaz, J.C. (2007). La educación física en la Ley Orgánica de Educación. *Lecturas Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 105.

Nebot-Cegarra, J., Campillo, M., y Pérez, J. (2003). Influencia de la metodología docente en la adquisición rápida de conocimientos. *Educación Médica*, 6(1), 31-37.

Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417. doi: 10.1080/0307507022000011525

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

OECD (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf>.

OECD (2005). La definición y selección de las competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutive.summary.sp.pdf.

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 (2012). Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo. Igualdad y Calidad en la Educación: cómo apoyar a los alumnos y centros de enseñanza desfavorecidos. Recuperado de <http://www.todofp.es/dctm/todofp/panoramaocde2012.pdf?documentId=0901e72b81416fd3>.

Oke, A., & Idiagbon, M. (2007). Implementing Flexible Labour Strategies: Challenges and Key Success factor. *Implementing Flexible Labour Strategies: Challenges and Key Success factors*, 7(1), 69-87. doi: 10.1080/14697010701254912

Olcott, D. (2013). Nuevas líneas de aprendizaje: potenciar el uso de recursos educativos abiertos para reforzar la educación no formal. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 151-169.

Onorati, M., & Bednarz, F. (2010). Learning to Become an Intercultural Practitioner: The Case of Lifelong Learning Intensive Programme Interdisciplinary Course of Intercultural Competences. *China Education Review*, 7(6), 54-62.

Orden EDU/1132/2003, de 3 de septiembre, por la que se redistribuyen en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria los criterios de evaluación del primer ciclo establecidos en el currículo de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 176.

Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la educación secundaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL nº 176.

Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre evaluación en Educación secundaria obligatoria. BOE nº 214.

Pacheco, J. J. (2007). El desarrollo de la competencia motriz en la educación física escolar: El caso de Canarias. *Acción motriz*, 7, 30-37.

Panayiotis, A. (2012). The short- and long-term effects of secondary schools upon students' academic success and development. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 621-639.

Palomares, R. A, y Garrote, R. D. (2010). Competencias básicas y nuevo modelo de evaluación. Actas del VI Congreso Intercampus.

Plauborg, H. (2012). Opportunities and limitations for learning within teachers' collaboration in teams: perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 6(1), 25-34.

Peñalve, C., y Sotés, P. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las Leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. Actas del XV Coloquio de la Historia de la Educación.

Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum-And Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

Pérez-Cañado, M.L. (2013). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León: León.

Pérez- Pueyo, A., Vega, D., Casanova, P., y Herrán, I. (2007). Caminando hacia la LOE. Aspectos relevantes para la Educación Física. Actas del VII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Badajoz.

Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de Educación Física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, 81-92.

Pérez-Pueyo, A.; Tabernero, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal: propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Cep.

Pérez Pueyo, A. (2010). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, 32, 25-35.

Pérez-Pueyo, A. (2012a). Las competencias básicas en EF. ¿Evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 37-49.

Pérez-Pueyo, A y Casanova, P. (2010a). *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP.

Pérez-Pueyo y Casanova, P. (2010b). *La programación de las Competencias Básicas en colegio de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP

Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2012c). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397. 13-36.

Pérez- Pueyo, A., López-Pastor, V.M y Castejón, J. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado?: un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.

Pérez-Pueyo, A. (2012b). 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....Muñoz, M. (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A. (coord.), Heras, C.; Barba, J. J., Casado, O. M.; 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.

Pérez, F. M, y Pantoja, V. A. (2006). Opinión del profesorado de secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos. *Revista de investigación educativa*, 2, 497-518.

Pharo, E & 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.

Piajet, J. (1981). *Problemas de psicología genética*. Ariel: México.

Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

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.

Polo, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 13-22.

Power, S. K. (2006). Education for the future: An international perspective. *Educational Research for Policy and Practice*, 5(2), 165-174.

Powell, K. (2012) Improving cultural competence education: the utility of an intersectional framework. *Medical Education*, 46(6), 545-51.

Proyecto Atántida (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Recuperado de: <http://www.proyectoatlantida.net/>

Raisanen, A., & Rakkolainen, M. (2009). Social and Communicational Skills in Upper Secondary Vocational Education and Training. *US-China Education Review* 6(12), 36-45.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1 de Marzo de 2014).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE de 5 de enero de 2007).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2007).

Rivera, E., Trigueros, C., Moreno, A., y De la Torre, E. (2012). El papel de la autoevaluación en el proyecto interdisciplinar "formar docentes, formar personas ": una mirada desde la óptica de los estudiantes. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 17-28.

Ritchie, S., & Rigano, D. (2010). Researcher–participant positioning in classroom research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(6), 741-756. doi: 10.1080/09518390110078413.

Roy, L. (2010). Engaging LIS Students in Reference Work Through Online Answer Boards. *The Reference Librarian*, 51(2), 97-107.

Ruíz-Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao.

Sánchez, J., y Gràcia, B. V. (2011). Educar por competencias en la escuela del siglo XXI. Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

Santos, M.L y Martínez-Muñoz, F. (2011). Aprendizaje integrado de las actividades en el medio natural desde las competencias en la ESO. *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, 36, 53-60.

San Fabián, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.

Sarama, J. A. et al. (2011). The impacts of an early mathematics curriculum on oral language and literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 489-502.

Sarramona, J. (2004). Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria. Barcelona: CEAC.

Serrano, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(27), 241-252.

Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.

Scott, W & Lee, F. (2013). Adapting Cognitive Task Analysis to Explore Young Children's Thinking Competence. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 208-223.

Sears, K. P. (2012). Improving cultural competence education: the utility of an intersectional framework. *Medical Education*, 46(6), 545-551.

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.39-62). Barcelona: Inde.

Sevil, J. et al. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 108-113.

Shavelson, R. J. & Towne, L. (Eds.). (2002). *Scientific research in education. Committee on Scientific Principles for Education Research*. Washington: National Research Council.

Sheridan, S. et al. (2011). Preschool Teaching in Sweden--A Profession in Change. *Educational Research*, 53(4). 415-437.

Sierra, B., Méndez, A., y Mañana, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(12), 33-46.

Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del "profesor quemado" en educación secundaria. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 115-138.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Soler, P., y Enrique, A.M. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18(2), 878-888.

Stewart, M., Makwarimba, E., Barnfather, A., Letourneau, N., & Neufeld, A. (2008). Researching reducing health disparities: Mixed methods approaches. *Social Science & Medicine*, 66, 1406-1417.

Syrakos, D. (2010). A reassessment of the werner plan and the Delors report: Why did they experience a different fate. *Comparative Economic Studies*, 52(4). 575-588.

Suárez, M., et al. (2012) Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Psychology Universal* 11(1), 293-309.

Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competence-based education in European education systems: an overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4(3), 193-205.

Thomsett-Scott, B. (2011). Creating a Formal Program to Train LIS Students for Reference Services. *Teaching Reference: Strategies and Philosophies*, 53(1), 41-59.

Torre, S.; Pujol, M.A. (Coords.). (2007): *Transdisciplinarietà y Ecoformación*. Una nueva mirada sobre la educación. Madrid: Universitas.

Trainor, A. & Ahlgren, K. (2013). Exploring and developing reciprocity in research design. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 986-1003.

Ulrich, S. W. (2001). The quest for competence in systemic research and practice. *Systems Research and Behavioral Science*, 18(1), 3-28.

Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 26, 52-61.

Vallés, C. (2014). El trabajo de las emociones en los contenidos de Educación Física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 88-108.

Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 39, 75-84.

VVAA (2011). Aportaciones de la educación física al desarrollo de la competencia básica: autonomía e iniciativa personal. *Revista Tándem: didáctica de la Educación Física*, 37, 69-77.

Vermeulen, M et al. (2012). Measuring student teachers' basic psychological needs. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453-467.

VVAA (2007a). *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.

Vygotski, L. S (1996). *Psicología del adolescente*. Madrid: L.S. Visor.

Wang, X. (2013). The construction of researcher–researched relationships in school ethnography: doing research, participating in the field and reflecting on ethical dilemmas. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(7), 763-779.

Watts- Taffe et al. (2013). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *Reading Teacher*, 66(4), 303-314.

Weurlander et al. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760 doi: 10.1080/02602938.2011.572153

Yañéz, J. y Castejón, F.J. (2011). La utilización de la transferencia para el aprendizaje de la táctica colectiva deportiva en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 95-107.

Yildiz S. (2014). Service quality evaluation in the school of physical education and sports: An empirical investigation of students' perceptions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(2), 80-94.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zagalaz, M^ªL.; Cachón, J. (2009). Educación física. En M^ªL. Zagalaz et al (Eds.), *Desarrollo cultural en la enseñanza básica. La mediación del profesorado a través de las distintas materias* . Torredonjimeno: Logos.

Zascerinska, J. (2010). *Communicative Competence: Existing Concepts and Prospects for Further Development. International Scientific Conference "Man in the Space of Language"* Kaunas: Lithuania.

ANEXO I: Cuestionario equipo directivo

TIPOLOGÍA DE CENTRO				
Público	Concertado	Privado		
ANTIGÜEDAD DE AÑOS DEL CENTRO				
- de 10	Entre 10 y 15	Entre 16 y 25	Entre 26 y 35	+ de 35
AÑOS DE EXPERIENCIA EQUIPO DIRECTIVO				
- De 3	Entre 3 y 5	Entre 6 y 8	+ de 8	

Nº DE ALUMNOS ESO				
- de 100	Entre 100-200	Entre 201-300	Entre 301-400	+ de 400
Nº DE DOCENTES ESO				
- de 15	Entre 10 y 30	Entre 31 y 45	Entre 45 y 60	+ de 60
MEDIA DE AÑOS DEL PROFESORADO				
Entre 25 y 35	Entre 36 y 45	Entre 46 y 55	Más de 56	

NÚMERO DE DOCENTES DE EF				
1	2	3	4	+ de 4
Se tiene en cuenta en el centro la contribución a las Competencias Básicas? (CCBB)				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
¿Se establece algo de información en el Proyecto Educativo de Centro? (PEC)				

NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
---------	------	----------	-------	---------

¿Se comenta algo de esta temática en los claustros de profesores?				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
¿Se evalúa el grado e contribución de las CCBB de los alumnos en las sesiones de evaluación trimestrales?				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Refleja si consideras las CCBB como importantes para:				
Creación de identidad del centro				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Buen clima de trabajo entre docentes				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Una mayor implicación del profesor en el aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Un mayor trabajo del profesor en el aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Un mayor aprendizaje del profesor en el proceso				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Contribución a las exigencias curriculares				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Más facilidad de aplicación de los saberes adquiridos				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Aprendizaje significativo del alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Desarrollo integral del alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Indica si en las reuniones del equipo directivo se aborda información en relación a:				
Charlas informativas sobre CCBB				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Planillas de registro para su evaluación				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Información a las familias para su trabajo				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Proyectos generales para todas las áreas				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Propuestas de interdisciplinariedad entre áreas				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Relación y vinculación con elementos curriculares				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Señala si a lo largo del curso se han utilizado algunos de los siguientes procedimientos de actuación				
Documentación Administrativa				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Propuestas de trabajo generales				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Contribución a la mismas				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Coordinación de seguimiento por cursos				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Documentación de seguimiento para el docente				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Propuestas de trabajo en el aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Refleja sin en las CCP se dan las siguientes consignas a los jefes de departamento				
Evaluación del trabajo en competencias				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Inclusión en la PD de las mismas				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Trasladar el trabajo de competencias al aula por los docentes				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Implicación del alumno en las propuesta que se plantean				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Planteamientos de trabajo en grupo y de carácter cooperativo				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Dotar de carácter práctico a las tareas del aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Valora si consideras necesario el uso de las siguientes metodologías para contribuir a las CCBB				
Que impliquen cognoscitivamente al alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Que le hagan trabajar autónomamente				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Que vinculen el aprendizaje a la realidad práctica				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Que fomenten el diálogo y la participación				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Valora si es importante utilizar los siguientes instrumentos para evaluar las CCBB				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Diario de alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Registro de Anécdotas del profesor				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Plataformas virtuales				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Cuaderno de notas del alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Realización de pruebas orales				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las CCBB				
Permite potenciar el aprendizaje del alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Permite que la evaluación sea más consensuada y rigurosa				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Permite más variedad de alternativas de trabajo en el aula				

NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
---------	------	----------	-------	---------

Permite que el alumno sea más participe de su propio aprendizaje				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Permite que el alumno evalúe el trabajo de los demás				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
La evaluación se centra más en el proceso que en el producto				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Valora la importancia de las siguientes cuestiones				
La secuenciación de las CCBB				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
La coordinación de profesores que impartan un mismo curso				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
La relevancia que tienen todas las competencias para el aprendizaje del alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

El trabajo de las competencias tiene una dimensión dentro y fuera del aula				
--	--	--	--	--

NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
El rendimiento académico del alumno no está en consonancia con la contribución a las CCBB				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
El tratamiento de las CCBB requiere de trabajo extra del docente				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Indica el grado de satisfacción en relación a la información de la Administración sobre el trabajo de las CCBB				
Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Mucho
Indica el grado de satisfacción en relación al trabajo que realiza el centro en relación a la evaluación de las CCBB				
Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Mucho
¿Consideras difícil encontrar una propuesta para ser llevada a cabo por todo el centro?				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

ANEXO 2: Cuestionario docente de EF

SEXO				
Masculino	Femenino			
EDAD				
- de 30	Entre 30 y 40	Entre 41 y 50	Entre 51 y 60	+ de 60
AÑOS DE EXPERIENCIA				
- De 5	Entre 6 y 12	Entre 13 y 18	Entre 19 y 25	+ de 25
CURSOS DE LAS ESO EN LOS QUE SE IMPARTE DOCENCIA				
1º	2º	3º	4º	

Desde el centro se establecen líneas de actuación				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Existe un trabajo conjunto entre departamentos				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Se proponen ítems de contribución común				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Consideran que desde el departamento se realiza lo siguiente:
Reflejar en la PD la contribución a las CCBB

NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Relacionar las UDD con los CE del curso				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Revisar en las reuniones de departamento la evaluación de CCBB				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Vincular los CE a las CCBB				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Propuestas de contenidos que se relacionen con las CCBB				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Formas de contribución para cada uno de los cursos				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones				
Permiten potenciar el aprendizaje del alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Permite que la evaluación sea más consensuada y rigurosa				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

La evaluación se centra más en el proceso que en el producto				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Permite mayor variedad de alternativas en el aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Favorece la autoevaluación del alumno				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Sería adecuado la incorporación de una competencia motriz				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Para la contribución a las CCBB consideras necesario				
Trabajar los contenidos de manera cíclica en cada uno de los cursos				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Buscar la interdisciplinariedad con otros contenidos				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Proponer contenidos innovadores				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Uso de las nuevas tecnologías				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Permitir una evaluación formativa y compartida en el curso				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Utilizar procedimientos de evaluación variados y adecuados				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Utilizar metodologías cooperativas en el aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Vincular el aprendizaje a una única calificación				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Implicación del docente en el día a día				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Respecto al trabajo en el aula y las CCBB, consideras:				
Que con tu forma de trabajo se contribuye muy bien a las mismas				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Que deberías hacer algunos cambios con la metodología					
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE	
	La formación permanente del docente es fundamental				
NO	NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
	Que desde la EF se puede contribuir perfectamente				
	NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
	Que lengua y matemáticas son las que más pueden contribuir				
	NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

	Que es posible que desde un área se contribuya a todas				
	NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
	Que su evaluación debe realizarse desde cada uno de los cursos				
	NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
	Solamente en primero y en cuarto se debe hacer esta contribución				
	NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Refleja tu grado de acuerdo en relación a estas afirmaciones				
Secuenciación de las CCBB para cada uno de los cursos				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Coordinación de los profesores que imparten en el mismo curso				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Las CCBB tienen ventajas que superan a los posibles inconvenientes				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

El trabajo de las CCBB facilita la innovación metodológica en el aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Permite elaborar actividades adaptadas a alumnos de necesidades				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
La contribución de la EF debería ser diferente al resto de áreas				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Se requiere de la utilización de nuevos recursos de aprendizaje				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE

Puede estar relacionado con la práctica de AF fuera del aula				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
Contribuye al aprendizaje y a la calidad educativa				
NO/NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NO SABE
¿Consideras difícil encontrar una propuesta de trabajo para el departamento				
Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Mucho

ANEXO 3: Ejemplo de entrevista inicial al docente de EF de 2º curso

Sexo: Masculino

Años de experiencia: 3

Años en el centro: 1

Curso: 2º

¿CÓMO CREES QUE CONTRIBUYES A LAS CCBB EN EL AULA?

Desgraciadamente menos de lo que quisiera, simplemente por el hecho de que para hacerlo es necesario utilizar un procedimiento deductivo, es decir, que sea desde el centro el lugar donde se planteen las propuestas y los procedimientos a seguir. Si cada departamento hace la guerra por su cuenta y no se decide conjuntamente a que aspectos en concreto se va a contribuir en cada uno de los cursos, no tendremos criterios fiables y coherentes que nos permitan valorar la adquisición que verdaderamente realiza el alumno. No hace falta ser muy pretencioso y decir que todos vamos a contribuir a un montón de aspectos de cada una de ellas, sino que es preciso delimitar ítems por parte del equipo directivo y posteriormente que cada departamento incluya en la programación didáctica los aspectos concretos de trabajo.

De esta manera y mediante una secuenciación en cada curso de cada una de las competencias básicas, podremos diseñar actividades coherentes con los objetivos establecidos y los contenidos a trabajar, que reflejen fehacientemente esa contribución.

Mi caso quizás sea un poco más particular, ya que formo parte de un grupo de trabajo que publica y trabaja con este elemento curricular, y parto de la base de una secuenciación con la que ya funcionan varios centros tanto de primaria como de secundaria.

Por ello y dependiendo del curso en el que esté impartiendo clase y de los contenidos que tenga que tratar, procuro abordar ciertos de estos ítems en cada uno de los cursos, con el fin de obtener una coherencia con la evaluación empleada.

Algunos ejemplos que están implícitos en gran parte de las UUD que llevo a cabo en cada uno de los cursos son por ejemplo las relacionadas con la de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, ya que los alumnos desde primer curso se involucran en las tareas que realizan, llevando a cabo procesos de autoevaluación y un registro del trabajo diario que les permita regular su proceso. También con la social y ciudadana, ya que la clase, trabajando en grupos, emplea sistemas de coevaluación a los compañeros, reparte tareas entre ellos y buscan estrategias de trabajo mediante el uso de la responsabilidad tanto individual como grupal.

Existe una gran cantidad de posibilidades para trabajar en el aula cualquiera de los aspectos relacionados con cada una de las competencias básicas, pero evidentemente lo que se necesita es saber a qué tenemos que contribuir y cuál es la manera que podemos usar para hacerlo. Recordemos que las competencias no se califican, sino que tenemos que contribuir a las mismas, por lo que será fundamental establecer procedimientos e instrumentos de evaluación en cada una de las unidades en la que estos aspectos ya se encuentran implícitos.

2-¿CONSIDERAS QUE EL ÁREA DE LA EF TIENE UNA LABOR FUNDAMENTAL PARA ESTE FIN?

Absolutamente. Es evidente que nuestra área tiene un contexto diferente al resto y que utiliza el cuerpo y el movimiento como los ejes fundamentales de la misma. Del mismo modo, el medio que utilizamos es más diverso y como consecuencia los contenidos también, lo que no quiere decir que en gran cantidad de casos no podamos trabajar interdisciplinariamente, incluso deberíamos. Tenemos que olvidarnos de la idea de que en la EF únicamente tenemos que trabajar el ámbito motriz, porque si no nos estamos dejando una gran cantidad de aspectos por el camino. ¿De qué sirve que el alumno únicamente corra o salte sino aprende cómo se hace o para qué sirve? Este hecho unido a la única búsqueda de resultados, provoca en mi opinión que la EF no avance, debemos centrarnos más en el proceso y en lo que nuestra materia aporta al desarrollo integral del alumno.

Si en lengua o matemáticas un alumno aprende determinadas cosas, tenemos que plantearnos qué se aprende con la nuestra y dejar de repetir deportes y contenidos. Lo interesante es impartir cursos en los que verdaderamente se hagan progresiones coherentes que atiendan a la globalidad.

No hay que interpretar las competencias cómo elementos especialmente teóricos, sino cómo aspectos prácticos, transversales y que están en conexión directa con lo que alumno va a necesitar en su día a día. Así, el alumno no solo aprenderá a realizar más deporte o actividad física, sino que también existe un base cognitiva, social y afectivo motivacional muy elevada que puede aplicarse en su día a día.

Por ello y no entendiendo las competencias como aspectos de profundización de cada materia de manera aislada y sí como aspectos comunes a los que todas las áreas tendremos que contribuir a lo largo de la etapa, estaremos en la línea que se nos presenta en la

Legislación. Independientemente de que exista o no una competencia motriz y de que en los currículos debamos conseguir objetivos y tratemos contenidos diferentes, existen más puntos en común que dispares para justificar el tratamiento conjunto de las competencias básicas.

¿LA METODOLOGÍA ES UN ASPECTO RELEVANTE Y DECISIVO PARA SU CONTRIBUCIÓN? ¿PODRÍAS PONER UN EJEMPLO?

Considero la metodología como la piedra angular de todo el proceso, ya que en función de las estrategias de actuación que utilicemos como docentes a la hora de abordar contenidos y desarrollar diferentes tareas, alcanzaremos más o menos éxito en el aula. Si estamos destacando la gran relevancia que tienen las CCBB como elemento curricular al que todas las áreas deben contribuir, parece ser necesario delimitar estrategias docentes que determinen ese grado concreto de adquisición.

Un ejemplo claro lo podemos observar claramente acerca de la utilización de del tipo de evaluación. Muchas veces en nuestra área somos demasiado resultistas, y únicamente nos interesa un resultado final, obteniendo una nota que al final es la que figurará en actas. Sin embargo y si entendemos la evaluación como no solamente una mera calificación, el proceso cobra entonces mucha más riqueza. Esto lo podemos hacer independientemente del área en la que trabajemos, estableciendo por ejemplo un feedback continuo con el alumno en la entrega de trabajos, estableciendo un proceso de reflexión de mejora y de cambio, que le permita mejorarlo hasta la entrega final. Un aspecto gradual a lo largo de los cursos puede observarse en el tema de la ortografía, donde se irán realizando correcciones hasta entregar un documento sin faltas.

Utilizar planillas de autoevaluación o coevaluación con los alumnos es un proceso que se puede llevar a cabo por todas las materias, y que

además permite delimitar criterios concretos a los que el alumno debe llegar, facilitándoselos de antemano para así saber qué es lo que tiene que hacer para obtener una nota u otra.

¿ES IMPORTANTE LA RELACIÓN CON DOCENTES DE OTRAS MATERIAS? ¿LO HACES?

Importante no, considero que es fundamental si pretendemos que el trabajo de las CCBB sea real y coherente. Es necesario trabajar interdisciplinariamente con otras áreas, ya que los contenidos trabajados de manera conjunta tienen mucha más coherencia y posibilidades de aprendizaje. Lo hago todo lo que puedo, pero es evidente que es necesario contar con un apoyo y predisposición positiva de los compañeros. Fundamentalmente y desde EF trabajo con el área de tecnología para la construcción de zancos y con la de Educación Plástica. No hace falta que se desarrollen una gran cantidad de UDD de manera interdisciplinar, sino que en las que lo hagamos sea de manera significativa y coherente, profundizando en los contenidos.

Si pensamos en la importancia que tiene el desarrollo de las 5 capacidades en el alumno, parece más viable poder trabajarlas si el aprendizaje es diverso y requiere de diferentes fuentes de información para su adquisición, siendo de nuevo la metodología un aspecto fundamental que tiene que ver con esto.

Creo que al fin y al cabo, todo buscamos una percepción positiva en el alumno y que nuestra asignatura les motive, si esto además sucede en otras asignaturas compartiendo metodologías y aspectos vinculados a la evaluación, sin duda el aprendizaje será más eficiente.

El problema surge cuando nosotros creemos que nuestra asignatura es diferente por el hecho de que tenemos que realizar test físicos, y que no existe más aprendizaje que el meramente físico. Creo que lo

verdaderamente interesante es reflexionar sobre para qué sirven nuestras prácticas y la funcionalidad de nuestra enseñanza a todos los niveles.

Es cierto que en muchos aspectos somos un área muy peculiar, trabajando cada uno en función de lo que consideramos importante y haciéndolo además de un modo muy dispar. La PD no puede ser un documento que únicamente exista en el departamento y nadie lo utilice, sino que en él tienen que figurar aspectos de qué se va a realizar en cada momento, evaluación....No debe importar si un docente utiliza una metodología u otra, pero si debe existir una coherencia en lo que se hace para contribuir así a los ítems definidos en cada uno de los cursos.

En relación a otras áreas, es evidente que cada una utilizará unos materiales diferentes, aunque en muchos casos pueden compartirse o servir para adquirir esos objetivos propuestos. Esto sucede en el trabajo de los zancos, de dramatización o de sombras.

¿CREES QUE A TRAVÉS DE SU IMPLANTACIÓN EN EL AULA EL ALUMNADO SE IMPLICA MÁS HACIA EL APRENDIZAJE? ¿MEJORA SU RELACIÓN INTERPERSONAL?

Considero que sí, ya que fundamentalmente la metodología que utilizo requiere de una realización de agrupamientos grandes, tendiendo ciertos tintes de metodología cooperativa. Existen los montajes finales, donde la clase en grupos tendrá que demostrar delante de los demás lo que ha aprendido, siendo cada integrante totalmente imprescindible para su realización. Este trabajo en grupo crea sin duda una motivación y disposición positiva en el aula. Este hecho, aplicado de manera flexible y unido a la variedad metodológica es fundamental para la contribución de las competencias.

Por ejemplo, mucha gente piensa que en EF no es necesario realizar otro tipo de actividades que no sea moverse. En mis clases los chicos siempre realizan exposiciones orales delante de los demás, explicando lo aprendido o a través de presentaciones de Power Point...

Estos aspectos junto a otras estrategias de actuación permiten que el alumno sin duda se involucre en las tareas del día a día. A pesar de que lo más importante sea cómo abordo los contenidos en lugar de qué contenidos sean, creo que es muy importante trabajar los 4 bloques de contenidos, y no enfocarlos únicamente al desarrollo de la condición física y de la salud. La expresión corporal también existe y hay una gran cantidad de propuestas interesantes que así lo demuestran. Lo mismo sucede con el medio natural, donde en la mayoría de los casos ponemos una gran cantidad de excusas para no realizar tareas que son perfectamente modificables con algo de imaginación y ganas de trabajar.

Por tanto, creo que el hecho de trabajar o no las CCBB no va a hacer que los alumnos se relacionen más o menos, pero si no modificamos o no nos planteamos cambiar algo de lo que normalmente hacemos, será prácticamente imposible.

Otro aspecto por ejemplo es el tratamiento de los contenidos comunes. Sabemos que están ahí desde la LOE pero: ¿trabajamos verdaderamente en EF la comprensión lectora? ¿y la expresión oral y escrita? Algo parecido sucede con las nuevas tecnologías....A veces decimos que trabajamos la educación en valores porque el deporte....pero al final faltan criterios específicos y consensuados que hagan reflejo verdadero de cómo y para qué los utilizamos.

Otro de los aspectos que por ejemplo se configuran como fundamentales para contribuir a las CCBB es la realización de actividades complementarias y/o extraescolares. Aunque

directamente dependan de consejo escolar y de claustro de profesores, en nuestra mano cabe poder integrar determinados conocimientos en otros contextos. Hay una gran variedad de actividades deportivas para poder realizar fuera del aula, y no tiene que ser durante mucho tiempo o muy lejos, simplemente se trata de buscar la vinculación con lo que estamos trabajando.

Es importante la implicación del alumnado en las tareas, y para ello creo que hay 3 factores claves: 1º que los contenidos sean atrayentes, 2º que la relación con el profesor sea cercana y clara, 3º que el alumno vea que lo que se le propone es asequible para él, no siendo ni demasiado fácil, ni demasiado difícil. El alumno normalmente tiene una percepción positiva del trabajo en el aula cuando ha visto que es capaz, y cuando ha quedado demostrado que su capacidad se ha manifestado en una competencia, que es lo que buscamos, aprendizajes visibles y efectivos.

ANEXO 4: Ejemplo de registro del diario de observación de clases de 2º curso

MIÉRCOLES

10 Octubre

Objetivos de la sesión: Inicio y desarrollo de los juegos cooperativos.

Actividades: Trabajo con el quitamiedos, surf, pasar por encima de la cuerda

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Es el primer centro de la capital en el que trabajo. Decidí comenzar con el trabajo de los retos cooperativos para fomentar las relaciones interpersonales y destacar la importancia que tiene ayudar a los demás para conseguir algo. Todos tienen que sentirse igual de importantes. Fue un contenido que no habían trabajado con anterioridad y en un primero momento les impactó. Intento que les quede muy claro que es aquello que pretendo conseguir, y que se den cuenta de que lo importante es escucharse y valorar el trabajo de los demás.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Es un contenido que no se encuentra tratado en la PD. Sin embargo creo que son muchas las ventajas que encontramos a la hora de impartir estos contenidos.

Relación de trabajo interdisciplinar: Aunque no de manera directa e intencionada hablé con la tutora todo este tipo de contenidos, ya que era un grupo que a ella le daba mucha guerra. Le agradó que desde la EF tratáramos este tipo de contenidos.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Es fundamental que en este contenido exista comunicación oral, exposición, escucha...Algunos alumnos tenían miedo en un primer momento a dejarse caer...al final todos lo han logrado, esa es la clave del éxito.

Reflexión/evaluación: A pesar de que en algunas fases de la clase existió un gran alboroto y poca organización, se terminó con una reflexión final destacando los puntos fuertes y débiles de lo que habíamos llevado a cabo.

24 Octubre 2012

Objetivos de la sesión: Continuación de retos cooperativos:

Actividades: actividad de salto, caída libre, misión imposible...Se ha intentado mostrar una coherencia entre cada una de las tareas planteadas, siendo el riesgo emocional un aspecto fundamental para que el alumno quiera probar y practicar.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Se intenta de nuevo que todos logren, que sean capaces de sentirse imprescindibles en la consecución de los objetivos. Existen alumnos que dejan para el final su intervención por miedo a la mirada del otro. El resto de compañeros ya no obliga, sino que entiende que tiene que animar o dejar que su compañero se decida.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: A pesar de que todavía cuesta que los alumnos razonen, se escuchen y no se peleen por tonterías, se ha observado una clara mejoría en las órdenes de intervención, el respeto del turno de palabra o el atrevimiento a la hora de realizar las tareas que se proponen.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Creo que ahora el alumno se preocupa más por el éxito grupal que por el meramente individual. No sirve con que yo sea el mejor, sino con que mi grupo entienda lo que se tiene que hacer

Reflexión/evaluación: Los chicos en grupos tienen que pensar y elaborar una sesión grupal para sus compañeros en las que planteen una serie de actividades cooperativas para los demás...es necesario que el docente les vaya asesorando durante el proceso.

7 de Noviembre de 2012

Objetivos de la sesión: Inicio del trabajo de sable-espuma

Actividades: Presentación al alumnado del material a utilizar, vídeos en relación al sable-espuma y comienzo de aspectos técnicos básicos. Se realizó las actividades de marchar, romper, fondos...se dieron cuenta de que es un trabajo más exigente de lo que parece y que los aspectos técnicos junto a la coordinación se convierten en aspectos fundamentales en el trabajo.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Al ser un contenido desconocido por parte del alumno, se hace necesario que todo sea muy visual...se visualizan vídeos de otros años donde los alumnos realizan montajes relacionados con el sable espuma. En un principio les impresiona mucho, diciendo que esos tenían que ser actores. Finalmente se demostró que ellos poco a poco también iban a ser capaces de llevarlo a cabo.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Tras haber tenido en cuenta la importancia que tiene para el alumno trabajar en grupo, es adecuado implantar un deporte de adversario con implemento, con el de adecuar movimientos, trabajar sobre deportes alternativos...

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Lo importante es que el alumno sepa que el trabajo se realiza con un fin determinado, que no se tienen que hacer ejercicios por hacer, sino que todo tiene un fundamento claro de cara a ese montaje final que tienen que realizar los alumnos...es una consigna que se les explica desde el comienzo.

Reflexión/evaluación: Es un contenido altamente motivante, y una vez comprendido que los sables son solamente para practicar la disciplina y no golpear al compañero el trabajo toma más coherencia.

21-Noviembre de 2012

Objetivos de la sesión: Preparación del montaje final en parejas o grupos.

Actividades: Teniendo ya la música elegida y sabiendo cuales son los criterios que tiene que tener la composición, cada pareja o grupo toma un espacio y comienza a preparar su montaje. Es necesario que el profesor pase por cada uno de los grupos asesorando, guiando cada uno de los movimientos. Tienen la planilla de coevaluación que van a utilizar....con lo que están actuando en base a criterios objetivos.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Es necesario hacer ver que cada integrante del grupo tiene una serie de roles que debe cumplir. Revisar la aportación que hace cada uno y como consecuencia hacer ver que su implicación tendrá una consecuencia en el trabajo final. Llevaremos a cabo un reparto de notas de manera sencilla (notas a mayores).

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Creo que es una de las UDD estrella, tanto por el propio contenido en sí como por la metodología empleada en la que se establece una evaluación formativa a lo largo del proceso en la que a partir de lo aprendido elaborarán un montaje final, del que tendrán los criterios definidos, podrán coevaluar y compartir con las familias y el centro.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: A excepción de un grupo que no trabajaba como el resto, los chicos se han implicado mucho en su aprendizaje. El trabajo cooperativo desarrollado con anterioridad ha sido fundamental para desarrollar contenidos ahora. Los chicos están muy implicados y no paran de trabajar y ensayar su montaje.

Reflexión/evaluación: Creo que la composición final va a quedar muy bien, ya que los alumnos están muy implicados y motivados hacia los contenidos. No paran de mostrárselo a los demás. Hay algún alumno despistado pero nada que altere el funcionamiento de la clase.

5 Diciembre 2012

Objetivos de la sesión: Inicio de trabajo de zancos

Actividades: Se ha enseñado a los alumnos a andar en zancos, respetando las primeras pautas que todos tienen que llevar a cabo. Es un trabajo de índole cooperativo ya que uno tiene que encintar, el otro ayudarle a subir

Grado de coherencia de los contenidos abordados: La satisfacción del alumnado es realmente elevada, ya que no solamente aprenden a andar con ayuda del compañero, sino que se sienten útiles para conseguir que sus compañeros anden gracias a ellos.

Relación de trabajo interdisciplinar: Se ha realizado un trabajo interdisciplinar con el área de tecnología, de tal modo que el profesor de esta materia ha hecho los mismos con los alumnos y el yo les enseñó a andar.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Son varios los conceptos que aprenden en relación a los apoyos, posiciones...es importante que regulen la manera de andar...que no todo vale a la hora de realizar las tareas ya que pueden caerse. Lo mismo a la hora de aprender a caer, colocarse y quitarse la cinta de embalar....

Reflexión/evaluación: Se concluye con una reflexión con toda la clase en la que se abordan los aspectos más interesantes. Hay algunos alumnos que no han hecho por miedo, pero la estructura organizativa está diseñada para que al final todos practiquen.

19 Diciembre 2012

Objetivos de la sesión: Finalización del trabajo de zancos y demostración de habilidades desarrolladas.

Actividades: Demostración de diferentes habilidades en zancos, realizando distintas tareas propuestas tanto por parte de los docentes como por parte de los propios alumnos. Utilización de diverso material e indagación a partir de tareas de diversa índole.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Se ha explicado con detalle qué es lo que el alumno tiene que hacer en la sesión, y se ha

recordado las pautas iniciales de colocación de los zancos. Como ya controlan más, a veces se les olvida que las pautas se tienen que seguir cumpliendo pase lo que pase.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Todo lo practicado con anterioridad tiene reflejo en esta sesión, ya que cada grupo debía organizarse para poder practicar. Se delimitaron zonas de actuación, y finalmente todos han terminado andando en zancos.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Se ha reflexionado sobre toda la UD, y los chicos han entregado un documento en el que establecen su opinión de la UD, qué les ha parecido, qué han aprendido..., qué les ha costado más...

Reflexión/evaluación: Las valoraciones han sido positivas, salvo alguno que decía que le había costado...les he enseñado los vídeos que hemos hecho, algo que les encanta y que luego suben a YouTube.

9 de Enero 2013

Objetivos de la sesión: Comienzo del trabajo de parkour.

Actividades: Es un contenido que he incorporado este año, debido a la demanda actual que tiene este contenido y a la motivación que presentan los alumnos por su desarrollo. Se les ha planteado el visionado de una serie de vídeos, explicando los riesgos que puede tener este tipo de trabajo...y ya he comenzado a hacer una serie de progresiones en relación a los elementos de trabajo. Estas se les envían por correo a los chicos y cada día saben lo que tenemos que trabajar. Sin duda el trabajo de zancos ha facilitado al alumno la capacidad de decisión y atrevimiento

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Tiene que ser muy visual, y permitir a los alumnos generar confianza. Se establece que los ejercicios solamente se realizarán bajo la supervisión del profesor....no pudiendo realizarlos en cualquier otro ámbito...

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Este contenido aún a los aspectos vinculados con la capacidad de riesgo subjetivo ya trabajado con los retos cooperativos y el desarrollo de las habilidades motrices trabajado en sable-espuma. La idea siempre acaba buscando el desarrollo de un trabajo final.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Como siempre el alumno no solamente trabaja lo motriz, y el parkour se vincula al desarrollo de otras capacidades como le relación interpersonal, inserción social...tienen que decidir qué elementos van a incorporar y quién va a hacer el qué en la estructura temporal que se determine.

Reflexión/evaluación: Muchos alumnos estaban alterados ante la realización de cada una de las tareas, pero la clave es saber reconducirlos y orientarles a que lo más importante no es quién más haga o cuantas veces lo haga sino el beneficio que esto va a suponer al grupo.

23 de Enero 2013

Objetivos de la sesión: Elaboración del montaje de parkour.

Actividades: A partir de todas las tareas explicadas al alumno y de las consignas que tiene que tener el recorrido, los alumnos elaborarán por grupos un montaje final en el que deben incluir al menos de los elementos explicados. Estos pueden ser repartidos en función de lo que se le da bien a cada uno.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Hoy apenas ha habido explicaciones, ya que cada grupo se ha puesto a funcionar de manera autónoma. El requisito es que al final de la sesión se debe exponer al menos un trocito del montaje para que el profe lo vea y asesore su guiado

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Creo que tras todo lo trabajado con anterioridad, el alumno tiene la capacidad suficiente como para elaborar este trabajo final en el que se demuestre todo lo que el alumno ha aprendido y es capaz de hacer.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Estoy muy contento con el trabajo de los alumnos, ya que hasta el momento es el contenido por el que más motivación muestran

Reflexión/evaluación: Esto me hace plantearme y convencerme de nuevo de que los contenidos que más motivación crean en el alumno están relacionados con los que le hace sentirse capaz y más conexiones con su práctica en el día a día.

6 de Febrero 2013

Objetivos de la sesión: Inicio de las acrobacias.

Actividades: Indagar sobre los giros en el plano longitudinal y primeros invertidos.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Lo primero que hay que hacer ver al alumno es que es capaz de realizar lo que se le pide independientemente de sus características físicas. El bloque emocional y la mirada del otro es lo que le limita.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Se empieza por poco, para que el alumno gane confianza...la metodología actitudinal es la clave...al alumno no se le presiona...va realizando porque quiere. Habiendo pasado por los retos cooperativos con este trabajo tenemos más terreno ganado.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: El ámbito motriz es solamente un medio para conseguir otras muchas cosas...

Reflexión/evaluación: Hay alumnos que todavía les da más vergüenza o miedo, pero lo van superando.

20 de Febrero 2013

Objetivos de la sesión: Continuación de trabajo de acrobacias

Actividades: Invertido sobre portor de pie y subir de pie encima de la ingle

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: La clase ya va mejor...se justifican los elementos no solo por aspectos motrices. Las explicaciones a veces son más densas o menos en función de lo que se quiera conseguir en el alumno.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Todas las tareas acaban con una demostración grupal de que los elementos pueden llevarse a cabo. Esto hace al alumno sentirse más capaz. Todavía hay alumnos que terminan su tarea y se desentienden, algo que carece de sentido.

Reflexión/evaluación: En el invertido hubo quizás un poco más de miedo por el alumnado...pero tras haber hecho el de portor en cuadrupedia no hay problema. Cada vez se confía más en los portores.

6 de marzo 2013

Objetivos de la sesión: Exposición del montaje grupal por la clase

Actividades: Se ha realizado en 2 grupos, de tal modo que uno presenta y el otro coevalúa en función de la planilla de la que dispone el alumno.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Solamente se observa y analiza lo que sucede.

Reflexión/evaluación: Al igual que en la exposición de otras sesiones el trabajo grupal es fundamental y la síntesis que realice la clase sobre lo realizado también.

20 de Marzo 2013

Objetivos de la sesión: Continuación del trabajo de resistencia

Actividades: Ya tienen sus tiempos óptimos de paso, por lo que hoy correrán a ese ritmo durante alrededor de unas 10 vueltas...poco a poco van prescindiendo del cronómetro.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente Tiene que ser detallada, ya que algunos se lían,...hay que corroborar que todos los tiempos estén bien

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Muy coherente al relacionar lo que corrió la primera vez de manera irregular con los tiempos óptimos medidos hasta el momento.

Relación de trabajo interdisciplinar: Matemáticas, recuerdo del sistema sexagesimal.

Reflexión/evaluación. Por fin aprenden a correr con autonomía y no en base a un criterio estándar....

10 Abril 2013

Objetivos de la sesión: 2º que corren el test de Cooper

Actividades: Corren de nuevo el test. Saben lo que hacen porque han entendido la tarea y el porqué de la misma. Además han entrenado la carrera con estos tiempos

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Ya la conocen de antemano, solamente tienen que colocarse con su pareja y correr.

Reflexión/evaluación: Al final el alumno muestra su reflexión, estableciendo si ha dado más vueltas, menos, cuanto se ha cansado...el número de pulsaciones....

24 Abril 2013

Objetivos de la sesión: Inicio de trabajo del Judo

Actividades: Realización de las caídas, agarres, escapes...1º técnica de suelo.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: se explican los principios filosóficos del Judo, que no es pelea sino estudio concertado, que hay que aprender a caer...y dejarse hacer...principio de eficiencia...si tiras empujo y si empujas tiro...

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Es un deporte de contacto poco trabajado en secundaria, y que habiendo realizado ya las acrobacias permite que no haya miedo a tocarse con los demás, algo típico en esta edad.

Relación de trabajo interdisciplinar: Los alumnos buscan información sobre los principios del Judo, la procedencia de mismo y los orígenes de las artes marciales. Crearán un blog con esta información con el profesor de tecnología.

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Entienden que es más de pelea, y que es necesario un estudio consensuado entre tori y uke.

Reflexión/evaluación: Los alumnos van entendiendo la esencia del trabajo del Judo y van aprendiendo diferentes términos en japonés mediante la práctica.

8 Mayo 2013

Objetivos de la sesión: Enseñar 1 técnica más de pie y randori suelo.

Actividades: Recordamos lo trabajado en la sesión anterior e introducimos el trabajo de Judo suelo.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Los alumnos van saliendo como voluntarios a recordar las técnicas trabajadas en la sesión anterior. Se intenta que trabajen en diferentes parejas....esto hace introducir primero el randori de suelo...

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Es fundamental que cada tarea tenga una secuencia y coherencia para la realización del examen final.

Reflexión/evaluación: Es impresionante el aumento de intensidad y la precisión técnica que muestra el alumno respecto al principio.

22 Mayo 2013

Objetivos de la sesión: Realizar primera parte de exámenes prácticos.

Actividades: Cada alumno viene a la zona del examen mientras el resto práctica en la zona correspondiente. Son muchos los que quieren hacerlo cuanto antes...Además se refleja en el interés en los demás...ya que cuando acaban se quedan a verle.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Se consigue una estructura coherente a lo largo de la UD, en un contenido a veces difícil de abordar como es el Judo.

Reflexión/evaluación: El examen tiene unas partes delimitadas que el alumno conoce...hoy hacen el examen la mitad y el siguiente día el resto.

5 Junio 2013

Objetivos de la sesión: Trabajo de representaciones gráficas traídas por los alumnos de balonmano.

Actividades: Primero el profesor es el que les facilita las representaciones a los alumnos, y ahora son ellos los que han traído las suyas, el profesor las examina, y selecciona aquellas más interesantes para que las trabajen en grupos.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Es fundamental que entiendan que todo el grupo ha de enterarse de en qué consta la planilla, ya que deberán ser capaces de exponérselas a los demás y de dibujar en un folio en blanco lo que realicen sus compañeros.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Utilizamos un enfoque comprensivo de implicación del alumno en las tareas...se prioriza la táctica por encima de la técnica....

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: Es muy interesante porque puede vincularse a cualquier otro tipo de deporte...es la manera práctica de que el alumno se implique de verdad...ya que todas las sesiones acaban con juego condicionado.

Reflexión/evaluación: Al principio les ha costado un poco entenderse...sobre todo que en la planilla todo el grupo ocuparan las diferentes situaciones que en ella figuran.

19 Junio 2013

Objetivos de la sesión: Prueba final balonmano.

Actividades: Cada grupo presenta las 5 jugadas que ha tenido que elaborar. El profesor puede preguntar a cada miembro de grupo para que modifique la jugada.

Explicación de la sesión al alumno por parte del docente: Cada grupo ocupa una portería y van practicando sus jugadas hasta que les voy llamando y van haciendo su examen.

Grado de coherencia de los contenidos abordados: Dentro de una estructura de examen, ellos van decidiendo lo que tienen que hacer cómo van a elaborar su jugada, si incluyen o no portero, cuáles son las posiciones...

Vinculación con otro tipo de aprendizajes: No solamente se quiere que el alumno juegue al balonmano, sino que sepa ubicarse en el terreno, como jugar con sus compañeros, saber que posiciones puede ocupar...entender y modificar las jugadas...

Reflexión/evaluación: Creo que es una buena manera de trabajar los deportes colectivos, implicándose el alumno en sus propias tareas. Se ve

como algunas chicas que al principio corrían o huían del balón, ahora juegan y se motivan con el deporte.

ANEXO 5: Ejemplo de grupo de discusión final con los alumnos de 2º curso

1 ¿Es la EF diferente al resto de materias? ¿Por qué?

“Desde luego que la EF es diferente, y más este año en el que hemos hecho cosas tan variadas”. “Hemos pasado un poco de los test que tanta importancia tenían otros años y que a mí me aburrían”. “El profe estaba muy pendiente de lo que nos pasaba, nuestras dudas y eso es algo que se agradece”. “Hemos trabajado mediante el correo, blog, YouTube, web del instituto, y eso es algo que ayuda en las cosas”. “Grabarnos y fotos durante las clases nos ha ayudado a la hora de hacer los montajes” “Es diferente por los contenidos, los deportes, el trabajo en grupo. En otras clases solamente trabajamos de manera más individual”. “Nos ha llamado mucho la atención el tema de las coevaluaciones, repartirnos la nota o elaborar nuestras propias preguntas de examen”.

A contrario que sucedió en primer curso los alumnos hablan de experiencias y contenidos concretos que justifican el por qué el área de EF es diferente. Se observa una clase más abierta y ordenada, también teniendo en cuenta que era yo quien realizaba las preguntas. Los alumnos agradecen que se les permita trabajar en grupo, es una cosa que interpretan y valoran de manera positiva aunque en el comienzo no a todo el mundo gustaba, Esto desemboca en que al final los alumnos funcionan como una verdadera clase, permitiendo y no importando trabajar con otros compañeros de clase aunque no sean sus amigos. Este tipo de valoraciones se corresponde con la implicación que los alumnos han tenido en las tareas, mucha más elevada llevando a cabo este tipo de metodologías.

2- ¿La EF influye en que fuera del aula realicéis más actividad física? ¿Por qué?

“Pues sí, hemos practicado muchos deportes, y eso ayuda a que los podamos hacer fuera de clase”. “Hemos hecho otros deportes alternativos, Kin-ball, tchoukball, que no conocíamos antes y que nos hace ver la posibilidad de modificar los deportes”. “Pues a mí me gustaría haber corrido más de lo que lo hemos hecho y practicar deportes que para eso es

al gimnasio, el año pasado sí que lo hicimos.” “Es la primera vez que hacemos tantas cosas teóricas en clase, que no sé por qué también en EF hay que hacerlas, a mí por ejemplo no se me da bien hacer las gráficas pero en la carrera soy muy bueno y sin embargo solo apruebo”. “Pues yo creo que con la teoría y la práctica el trabajo es más justo, porque te permite destacar en las cosas que normalmente tienes más problemas...”. “Correr a ritmo me ha encantado ya que es la primera vez que no tengo que dar un número de vueltas determinado, sino que corro en base a mis posibilidades y hago las gráficas”.

Los comentarios de la clase son muy satisfactorios, y en líneas generales reflejan el bienestar y conformismo de la clase, salvo en los casos de los alumnos más pasotas, que suspenden todo, y que otros años con lo mínimo han aprobado EF. Valoran los nuevos contenidos y a pesar de que en un principio todo sea más laborioso sirve de mayor aprendizaje, que es con lo que se disfruta. Esto se observa en el trabajo de planillas, elaboración y modificación de reglas...Es uno de los aspectos que más ha permitido que en la clase exista una elevada autonomía y que los alumnos al final de curso muestren una notable mejoría en cuanto a la relación interpersonal y respeto y toma de decisiones entre compañeros, algo que ha favorecido mucho el clima en el aula. Era un curso en el que se observaba al comienzo una falta de cohesión elevada entre compañeros, discutiendo por cosas irrelevantes que desencadenaban en una falta de atención en las tareas. Parece que gracias a la metodología empleada, el tipo de contenidos abordados, la implicación del alumno en la elaboración de sus tareas y la participación en su propia evaluación se ha permitido cambiar el enfoque y una mejora considerable desde el principio.

Es cierto que algunos días, y sobre todo a últimas horas la clase estaba más alborotada, en especial cuando Andrea y Samir tenían que trabajar en grupo o hacer algo juntos...eran tiranteces ,muchas veces ya producidas en otras clases, que afectaban a la dinámica del grupo.

3- ¿Consideráis importante trabajar otros aspectos además de lo motriz (actividades orales, tareas de indagación, razonamiento)? ¿Por qué?

“Es una cosa de las que más me ha llamado la atención, nunca antes en EF habíamos hecho tareas que no fueran correr, pruebas físicas o los deportes”. “Hemos trabajado en grupo y hemos hecho cosas juntos para conseguir un mismo resultado”. “Nos hemos tenido que poner de acuerdo y eso es algo que al principio nos costaba, pero luego el resultado era mejor”. “Me encanto la composición de esgrima, ya que nos inventamos nuestros propios movimientos y utilizamos distinto material”. “También fue genial el tema de los deportes alternativos, utilizando planillas”...”Pues a mí lo de las planillas no me gustó, me gustaría haber practicado más deporte en lugar de tanto pararnos a pensar, traer planillas, explicárselas a los demás...

Hay una tendencia que se observa con total claridad, que es que los alumnos peores académicamente, con peor comportamiento, más indisciplinados y que peor rendimiento tienen en otros ámbitos y con otros profesores son los que más descontentos están con el trabajo. Analizando esta situación, se observa que en cuanto se les pide una tarea un poco más elevada o de mayor complejidad que una mera prueba física o un test ya vienen las quejas y los problemas. Dicen que para qué hacer cosas en casa, que para que les va a servir. Normalmente son buenos motrizmente, y con eso les ha servido en otros cursos para obtener una buena nota en EF. Sin embargo aquí en cuanto en cuanto se les exige un complemento de cada UD, ya sea buscar información, preparara actividades, hacer un diario... creen que es excesivo y ya no lo hacen. La mayoría son alumnos que han tirado la toalla en relación al curso.

Este hecho muestra un tratamiento y concepción del área muy distinta entre profesores del departamento y conlleva una percepción del alumnado muy distinta. Siendo realistas en ninguno de los 4 cursos se sigue la PD como tal, ya que es un documento muy descontextualizado en el que no se reformulan los elementos del currículo y se reflejan de manera muy vaga aquellos contenidos que se van a abordar. Al final cada profesor hace lo que considere, y es algo que la jefa de departamento sabe y con lo que no se mete.

El trabajo interdisciplinar también es agradecido y valorado por los alumnos, ya que les permite trabajar desde otro punto de vista e integrar

otros campos de conocimientos desde otra perspectiva distinta. El trabajo de la realización de zancos es un claro ejemplo de ello.

4- ¿Qué he aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más aprendo?

“En cada UD hemos aprendido cosas diferentes, aunque la forma de hacer las tareas ha sido parecida, es decir siempre hemos acabado con los montajes finales”. “Todavía recuerdo el tema de los juegos cooperativos, es algo que nos ayudó mucho a entender que no siempre hay que ganar o perder”. “El principal problema que otras veces hay en EF es que tienes que saltar el que más, correr el que más rápido, obtener la máxima nota y eso provoca que siempre haya competición aunque no quieras”. “Yo por ejemplo no soy bueno en los test pero este año he tenido buena nota en EF”. “He aprendido a practicar otros deportes que no conocíamos, incluso la esgrima...que dio continuación a la charla que nos dio el hombre que vino de las escuelas deportivas” “A mí lo que me ha gustado mucho es el trabajo del judo, ya que hemos hecho randoris y aprendido técnicas nuevas, o el de zancos, en que fui capaz de andar cuando nunca antes me lo había imaginado, además de practicar diferentes deportes”. “Me llamó mucho la atención la resistencia, ya que corrimos en función de lo que podíamos y no con unos límites de vueltas”. “Yo estaba acostumbrado otros años a que no duraran tanto las UDD así son más largas y da tiempo a hacer muchas más cosas”.

La clase, en términos generales está muy satisfecha con lo que hemos este año, habiendo practicado muchos contenidos. Creo que este es el mensaje que les tiene que quedar a los chicos al finalizar el curso y con el paso de los años, que el deporte es algo más que practicar porque sí. No tiene por qué existir siempre el objetivo de ganar, sino que hay otros aspectos procedimentales que hay que tener en cuenta y que el alumno los valora. No se trata de abordar mucha teoría o que los chicos estudien...sino integrar las UD que llevamos a cabo con otro tipo de procedimientos. Del mismo modo, los chicos también agradecen que desde el comienzo se les

expliquen los procedimientos de evaluación, qué es lo que se les va a pedir, cómo tienen que hacer las cosas...Es una manera de que se centren en el proceso, y que verdaderamente valoren lo que se les pide. Esta existencia de aprendizaje es por lo que deberíamos de luchar, ya que otorgará prestigio a nuestra materia y dará coherencia al trabajo que desarrollamos en el aula

|