

Méndez-Alonso, D.; Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria / Integrating Basic Competences into Physical Education (Pe) in Primary Education. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 16 (62) pp.457-473
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista63/artincorporacion725.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista63/artincorporacion725.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>

ORIGINAL

INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

INTEGRATING BASIC COMPETENCES INTO PHYSICAL EDUCATION (PE) IN PRIMARY EDUCATION

Méndez-Alonso, D.¹; Méndez-Giménez, A.² y Fernández-Río, J.³

¹ Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Escuela de Formación del Profesorado Enrique de Ossó. Universidad de Oviedo (España). mendezdavid@uniovi.es

² Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España). mendezantonio@uniovi.es

³ Doctor en Pedagogía. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España). javier.rio@uniovi.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5899. Educación Física y Deporte / Physical Education and Sport

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física y Deporte comparado / Compared Sport and Physical Education; 5. Didáctica y metodología / Didactic and methodology.

Recibido 5 de agosto de 2013 **Received** August 5, 2013

Aceptado 24 de enero de 2014 **Accepted** January 24, 2014

RESUMEN

El objeto de este estudio fue evaluar la percepción de los maestros de Educación Física (EF) del Principado de Asturias sobre el proceso de incorporación de las competencias básicas (CCBB) en el currículo del área. Un total de 151 maestros de EF (46,6% de la población) contestaron a un cuestionario *ad hoc* compuesto por 12 ítems mediante una escala Likert de 6 puntos. Los resultados mostraron una plena incorporación de las CCBB a las programaciones, sin embargo, el nivel de desarrollo en la práctica resulta ser más bajo. Ser mujer, joven y contar con una elevada formación específica emergieron como factores diferenciales del trabajo competencial. Las competencias de carácter transversal fueron valoradas de mayor relevancia que las relacionadas con determinadas áreas curriculares. Se discute la profundidad

del cambio emprendido por los docentes y el supuestamente requerido. Finalmente, se abordan sus implicaciones de cara al tipo de formación específica.

PALABRAS CLAVE Competencias básicas, educación física, Educación Primaria, programación docente.

ABSTRACT

The purpose of this study was to assess Primary Education Physical Education (PE) teachers' perspectives of the process of incorporating the Basic Competences (BBCC) into the curriculum of the Principality of Asturias. A total of 151 PE teachers (46.6% of the whole population) answered an ad hoc questionnaire of 12 items using a 6-point Likert scale. The results showed a full incorporation of the BBCC in the PE program. However, the degree of development in practice turned out to be lower. Being female, young, and having a high-level and specific training emerged as differentiating factors. Cross-cutting skills were valued more than those related to the specific curricular areas. The depth of change undertaken by the teachers compared to the required changed are discussed. Finally, implications to address specific training are also introduced.

KEY WORDS Basic Competences, Physical Education, Primary Education, teaching program.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales aportaciones curriculares que incorporó la vigente Ley de Educación (LOE, 2006) fueron las competencias básicas (CCBB) entendidas como: “aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (RD 1513/2006, p. 1). Su incorporación al currículo oficial pretende poner el acento en los aprendizajes que se consideran imprescindibles, a partir un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

Una vez determinadas aquellas competencias que deben ser integradas en los currículos oficiales (DeSeCo, 2005; LOE, 2006) numerosos trabajos han profundizado, desde el ámbito general, en cómo incluir y desarrollar las competencias en el currículo y cómo programar por CCBB (Espinós, 2002; Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana, 2012; 2013; Moya, 2008; Serramona, 2000). En el ámbito concreto de la Educación Física (EF) esta temática también ha despertado un enorme interés, dando lugar a estudios que han abordado cuatro cuestiones fundamentales. En primer lugar, la contribución de la EF al desarrollo de las CCBB (Lleixá, 2007; Méndez-Giménez, López-Téllez

y Sierra, 2009; Molina y Antolín, 2008; Navarro, 2009; Solé, 2003; Vaca, 2008; entre otros). En segundo, la elaboración de programaciones tomando como eje vertebral las competencias (Belenguer, Ibor, Julián y López, 2009; Blázquez y Sebastiani, 2010; Contreras y Cuevas, 2011; Ibor, López, Julián, y Belenguer, 2010; Lleixá, 2007; Navarro, 2009; Solé, 2003; Vaca, 2008). En tercer lugar, la evaluación como elemento del proceso de enseñanza aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2012; Polo, 2012; Tortosa, 2011). Finalmente, el desarrollo de las CCBB desde diferentes enfoques metodológicos (Calderón, Martínez y Méndez-Giménez, 2013).

Sin embargo, la investigación sobre el proceso de implantación del marco competencial en el currículo es limitada. Gordon et al. (2009) y Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta y Mañana-Rodríguez (2013) subrayaron la necesidad de investigar el proceso de implantación real de las CCBB y analizar la repercusión que este nuevo marco está teniendo en el aprendizaje de los estudiantes, en las dinámicas de los centros educativos, así como en las percepciones de los encargados de liderar esa implantación: los propios docentes. Más concretamente, hasta la fecha no se ha dirigido ningún trabajo específico que aborde cómo se está produciendo la implantación de las CCBB en los diferentes elementos del currículo de la EF en la etapa de Educación Primaria. Esta laguna motivó la presente investigación, que desde un primer momento se interesó por las posibles variables relativas al docente que pudieran influir en ese proceso de incorporación.

La introducción de las CCBB en el currículo, así como de cualquier elemento educativo innovador (Fullam, 2002), supone un proceso complejo en tanto en cuanto implica el compromiso personal y la participación activa de los miembros de la comunidad educativa. Se requieren, además, procesos formativos innovadores que, en palabras de Hernández (2007), solo resultarán útiles en la medida en que estén vinculados a proyectos de mejora e involucren a todos los docentes del centro educativo. Asimismo, la inclusión de las CCBB en las programaciones de los docentes debe implicar conjuntamente un cambio metodológico consustancial para que su implantación sea plena (De Miguel, 2006; Fernández, 2006; Sánchez, 2007; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2013). En dicho cambio, las instituciones y centros educativos desempeñan un papel clave para la formación específica de los docentes. Ciertamente, uno de los elementos imprescindibles en la implantación de planteamientos educativos innovadores es la formación docente. Díaz-Barriga (2010) considera que la tarea de llevar a la práctica los cambios educativos planteados por el legislador, en demasiadas ocasiones, se deja en manos de los docentes sin el apoyo de una formación adecuada, lo que la convierte en una tarea difícil de llevar a buen puerto. En varios estudios, los propios docentes han manifestado que la formación específica relativa al desarrollo de las CCBB no se está produciendo de manera adecuada o declaran niveles escasos de formación (Ramírez, 2011; Zapatero, González y Campos, 2012). Estas dificultades podrían ser la raíz de cierto grado de indiferencia docente respecto a las bondades de las CCBB así como de incertidumbre sobre cómo incluirlas eficazmente en las programaciones

(Castañeda, 2010; Méndez-Giménez et al., 2013; Sierra-Arizmendiarieta et al., 2012).

El proceso de formación genérica del docente respecto a las CCBB, iniciado en las Facultades o Escuelas de Magisterio, debe complementarse con programas de formación permanente que minimicen el desajuste entre la teoría y la realidad de las aulas. Cómo se realice ese proceso de formación competencial del docente, el tipo de programa empleado podría condicionar la percepción del docente hacia las CCBB. En el marco de la formación continua se han fomentado procesos de formación específica, tanto personales (Salinas, Miranda y Viciano, 2006), como grupales y cooperativos (Calderón y Martínez, 2014; Fullam, 2002) en escenarios de aprendizaje que potencien una reflexión real de los docentes sobre su práctica diaria (Imbernón, 2005). Es fundamental que sean los propios profesores los que compartan y asuman colectivamente las finalidades de los procesos formativos (Monereo, 2010).

Por otro lado, Hargreaves (2003) considera que todo cambio realizado en los contextos educativos lleva asociado una resistencia por parte de los agentes involucrados. El género del docente ha sido expuesto como un factor condicionante de los cambios en el marco educativo, de manera que la mujer suele presentar una mayor inquietud para su desarrollo profesional y para vincular la teoría a la práctica, y tiende a sentirse más preocupada por el aprendizaje a lo largo de la vida (Romero, Vegas y Zimarrón, 2011). Igualmente, suele ser más crítica y posee mayor espíritu emprendedor hacia nuevos planteamientos que el hombre (Corominas, Tesouro, Capell, Teisido y Cortada, 2006). Por otra parte la edad y experiencia del docente pueden ser otros factores que condicionen el proceso de implantación de las CCBB en las aulas. Los docentes de menor edad y los que se encuentren más próximos al momento de su inserción laboral suelen presentar mayores preocupaciones por aprender, buscar nuevas experiencias y ser más críticos (López, 1999), frente a los de mayor edad, que suelen mostrar una pérdida de confianza acompañada de una mayor incertidumbre hacia las nuevas actuaciones (Darby, 2008). Por tanto, el género y la edad también serán variables a tener en cuenta en esta investigación.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El objetivo principal de esta investigación es evaluar la percepción de los maestros de EF del Principado de Asturias sobre el proceso de incorporación efectivo de las CCBB. Asimismo, se pretende comparar las percepciones de estos docentes sobre dicho proceso de implantación competencial en función de las siguientes variables de segmentación: género (varón vs. mujer), formación académica inicial (diplomatura, doble diplomatura, diplomatura + licenciatura), formación específica relativa a las CCBB (baja, moderada, alta), trabajo conjunto realizado en los centros (bajo, moderado, alto) y relevancia otorgada a cada competencia básica.

Teniendo en cuenta la literatura y los antecedentes expuestos, se formularon las siguientes hipótesis:

H1. Los cambios declarados por los docentes en la práctica real del aula serán menores a los informados en el plano teórico.

H2. Las mujeres valorarán más alto que los varones tanto el proceso de incorporación de las CCBB como los cambios producidos derivados de éstas.

H3. Los docentes más jóvenes se mostrarán más sensibles al proceso de incorporación de las CCBB.

H4. La formación y cualificación profesional incidirá de manera diferencial en la percepción de los docentes sobre la incorporación de las CCBB en el currículo.

H5. Cuanto mayor sea esa formación de los docentes sobre las CCBB más alta será la percepción de haberlas implantado en la práctica.

H6. Los docentes en cuyos centros cuenten con experiencias colectivas sobre la aplicación de las CCBB serán más receptivos al proceso de implantación.

H7. En general, los docentes otorgarán mayor importancia a las competencias de carácter transversal que a aquellas con mayor relación directa con alguna de las áreas curriculares.

MATERIAL Y MÉTODOS

Muestra

El tamaño del universo muestral fue de 324 sujetos, según datos pertenecientes a la plantilla de maestros de EF para el curso 2011/12 suministrados por la Consejería de Educación y Universidades del Principado de Asturias. La muestra final fue de 151 participantes (46,60%), ya que fueron desestimados los casos de los docentes con doble función (tutor y especialistas). La muestra presentaba las siguientes características socio-demográficas: 116 mujeres (76,8%) y 35 varones (23,2%); con una *M* de edad de 40,87 años y una *DT* = 7,33. La antigüedad media en los centros educativos era de 11,42 años (*DT* = 7,28). Su nivel de formación académica fue clasificado en tres grupos: los que solo poseían la diplomatura de Magisterio con la especialidad de EF; (*N* = 62; 41,05%), los titulados en más de una especialidad de Magisterio (*N* = 38; 25,16%) y aquellos que poseían la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, además de la diplomatura de Magisterio especialidad de EF (*N* = 50; 33,11%).

Instrumento

Debido a la inexistencia de instrumentos validados para la valoración del objeto de estudio del trabajo se elaboró un cuestionario *ad hoc*. La primera versión del cuestionario fue desarrollada por uno de los investigadores tras una revisión exhaustiva de la literatura y teniendo en cuenta los antecedentes descritos en la introducción. Esta versión fue revisada y modificada por los otros investigadores del proyecto. Una segunda versión del cuestionario fue probada en una muestra muy pequeña de maestros de EF, los cuales examinaron las preguntas valorando su comprensión y eficacia. Sus comentarios fueron utilizados para crear la versión final del instrumento de evaluación que fue denominado "Cuestionario de Percepción de la Práctica Docente basado en Competencias Básicas". En una primera parte, el cuestionario se compone de una serie de preguntas que recogen aspectos sociodemográficos y profesionales: género, edad, años de antigüedad en el mismo centro, formación inicial general, formación específica referida a las CCBB (alta, moderada, baja). En segundo lugar, se incluyen 12 ítems de valoración personal del propio desempeño docente y el trabajo competencial conjunto realizado en los centros educativos (e.g., "¿Consideras importante la docencia basada en las CCBB?", "¿Las CCBB han supuesto algún cambio metodológico en tu labor?"). Estos ítems son valorados mediante una escala Likert de 6 puntos utilizando los siguientes anclajes y cuantificadores de frecuencia: 1 = *casí nunca*, 2 = *ocasionalmente*, 3 = *ordinariamente*, 4 = *con frecuencia*, 5 = *muchas veces* y 6 = *siempre* (Cañadas y Sánchez, 1998), al objeto de cuantificar el grado de desacuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems de esta variable. Finalmente, se contempló un ítem que pretende valorar la importancia otorgada por los docentes a cada una de las CCBB. Los participantes debían ordenar de 1ª a 8ª cada una de las ocho competencias según la relevancia otorgada en el currículo.

Procedimiento

Se enviaron un total de 324 cuestionarios a todos los centros públicos de la comunidad considerando el número de maestros de Educación Primaria registrados en el curso 2010-2011; a tal efecto se tuvieron en cuenta los datos suministrados por la Consejería de Educación del Principado de Asturias. El sobre enviado a cada centro contenía una carta de presentación junto con los objetivos básicos del estudio, y el cuestionario elaborado, así como las instrucciones para su cumplimentación. Una vez cubiertos los cuestionarios, los participantes los devolvieron al investigador principal mediante correo ordinario para el volcado de los datos, análisis e interpretación.

Análisis de datos

El análisis estadístico de todos los datos fue realizado con el paquete estadístico IBM SPSS, v19. La fiabilidad del cuestionario medida por el Alfa de Cronbach fue de .92, lo que indica una alta consistencia interna del mismo. Se

solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de todas las variables, obteniéndose valores de *Sig.* < .05 en casi todas ellas. Este dato señala que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas, en concreto, la prueba de Kruskal Wallis para *k* muestras de medidas independientes y la prueba *U* de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares, tomando cada uno de los *ítems* del cuestionario como variables dependientes y considerando las variables de segmentación como factores.

En concreto, se solicitaron las siguientes comparaciones para cada una de las variables de segmentación: género: varón vs. mujer; edad fragmentada: 25-35, 36-46 y 47-57 años (los valores 25 y 57 coinciden con el mínimo y el máximo de la muestra), formación inicial: diplomatura de EF, varias diplomaturas, y diplomatura de EF + licenciatura en EF, formación específica en CCBB: baja, modera y alta, y trabajo coordinado en los centros para desarrollar las CCBB: bajo, moderado, alto.

RESULTADOS

En la Tabla I se muestran los estadísticos descriptivos de la muestra total y en función del género. Los valores más altos se produjeron en el ítem 3. La práctica totalidad de los maestros de EF declara haber incorporado las CCBB en sus programaciones docentes. Seguidamente, los docentes valoraron muy alto el potencial del trabajo basado en competencias para mejorar el rendimiento académico (ítem 6), así como la relevancia de este marco (ítem 2). Sin embargo, el trabajo competencial efectivo en las aulas reflejó niveles algo más bajos que los manifestados sobre el papel de las programaciones (ítem 4). En cuanto a los valores más bajos, los docentes informaron de una percepción por debajo de la media respecto a su percepción de cambio en el área a tenor de la incorporación del marco competencial (ítem 9). Además, el trabajo conjunto en los centros para desarrollar proyectos coordinados entre docentes para el desarrollo de las CCBB fue valorado como ocasional (ítem 8). Finalmente, la valoración más baja se refiere a la percepción de un trabajo por igual de todas las CCBB (ítem 11).

TABLA I. Estadísticos descriptivos de la muestra total y en función del género.

	Total		Varones		Mujeres	
	M	DT	M	DT	M	DT
1. ¿Has recibido formación específica sobre el trabajo de CCBB?	4,55	0,99	4,31	1,10	4,62	0,95
2. ¿Consideras importante la docencia basada en CCBB?	4,94	0,87	4,61	0,99	5,03*	0,82
3. ¿Has incorporado las CCBB a tu programación docente?	5,35	0,70	5,39	0,72	5,36	0,70
4. ¿Llevas a cabo actividades basadas en CCBB?	4,87	1,00	4,31	1,05	5,04**	0,93
5. ¿Han supuesto cambios en el quehacer del docente?	3,61	1,10	3,08	0,95	3,77**	1,10
6. ¿Suponen mejoras en el rendimiento académico?	5,01	0,90	4,60	0,97	5,13**	0,84
7. ¿Han supuesto algún cambio metodológico en tu labor?	4,60	1,13	4,08	1,19	4,75**	1,06
8. ¿En tu centro habéis realizado trabajo conjunto de CCBB?	2,68	0,88	2,32	0,84	3,05*	0,86
9. ¿Tienes la percepción de cambio hacia el trabajo en CCBB?	2,85	0,83	2,37	0,73	3,00**	0,81
10. ¿Te han condicionado las CCBB a la hora de programar?	4,37	1,17	3,88	1,32	4,52**	1,08
11. ¿Consideras que se están trabajando todas por igual?	1,97	0,25	1,91	0,28	1,99	0,24
12. ¿Has introducido cambios en tu programación para las 8 CCBB?	4,41	0,96	3,94	1,13	4,56**	0,86

Nota: Nivel de significación en las diferencias (* $p < .05$; ** $p < .001$)

La Tabla II recoge los resultados de los estadísticos de contraste en la comparación por género de los ítems del cuestionario. Los datos muestran diferencias significativas en 9 de los 12 ítems de la encuesta, que como se puede apreciar en la Tabla I, se dan a favor de la mujer. Se observa pues una predisposición más positiva de las mujeres al proceso de incorporación competencial que en los varones.

TABLA II. Estadísticos de contraste en función del género.

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
U de Mann-Whitney	12305	14524	10309	10345	11784	13567	11564	12456	11498	11123	18451	1359
Z	-2,13	-3,42	-3,32	-4,81	-4,51	-3,64	-4,43	-3,37	-4,19	-4,24	-,301	-4,35
Sig. Asin. (bilateral)	0,00	0,04	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,69	0,00

La Tabla III recoge los resultados de los estadísticos de contraste en la comparación por edad fragmentada de los ítems del cuestionario. Puede observarse que la edad del docente se manifiesta como un factor condicionante del trabajo competencial. Los maestros más jóvenes (25-35 años) parecen más sensibles al trabajo en CCBB y manifiestan valores significativamente superiores a los de edad más avanzada (47-57) en la práctica totalidad de los ítems de la encuesta.

TABLA III. Estadísticos descriptivos en función de la edad fragmentada

Ítem	25-35 años (N=34)		36-46 años (N=79)		47-55 años (N=38)	
	M	DT	M	DT	M	DT
1.	5,03 ^a	0,75	4,77 ^a	0,87	3,68 ^b	0,90
2.	5,24 ^a	0,69	5,01 ^a	0,79	4,55 ^b	1,05
3.	5,41 ^a	0,82	5,43 ^a	0,63	5,16 ^a	0,71
4.	5,09 ^a	0,75	5,05 ^a	0,90	4,32 ^b	1,21
5.	3,82 ^a	0,75	3,77 ^a	1,08	3,11 ^b	1,26
6.	5,21 ^a	0,77	5,13 ^a	0,83	4,61 ^b	1,02
7.	4,85 ^a	0,89	4,75 ^a	1,08	4,08 ^b	1,28
8.	3,21 ^a	0,84	3,19 ^a	0,86	2,55 ^b	0,79
9.	2,97 ^a	0,93	2,94 ^a	0,75	2,58 ^b	0,85
10.	4,53 ^a	0,86	4,56 ^a	1,10	3,87 ^b	1,39
11.	1,91 ^a	0,28	2,01 ^b	0,25	1,95 ^{ab}	0,22
12.	4,50 ^a	0,66	4,56 ^a	0,90	4,05 ^b	1,22

Nota: Superíndices distintos entre grupos señalan diferencias significativas a nivel .05

Del mismo modo, para el contraste de las puntuaciones en función de las franjas de edad fragmentada se empleó, en primer lugar, la prueba de Kruskal Wallis para 3 muestras de medidas independientes (25-35, 36-56 y 47-55 años de edad) seguido de la prueba *U* de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares. La Tabla IV muestra los estadísticos de contraste para cada uno de los ítems del cuestionario. En la tabla III se emplean superíndices distintos para mostrar las diferencias significativas entre grupos en dicha prueba. De manera consistente, en 10 de los 12 ítems se observa una tendencia a puntuar la incorporación de las competencias de manera más baja en la franja de mayor edad.

TABLA IV. Estadísticos de contraste en función de la edad fragmentada

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
χ^2	23,29	18,49	24,26	17,94	13,34	15,80	12,22	13,61	3,714	13,49	1,910	10,49
<i>gl</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig, Asin	0,04	0,01	0,00	0,04	0,00	0,00	0,04	0,02	0,04	0,00	0,38	0,03

La Tabla V recoge los estadísticos descriptivos en relación a la formación académica inicial del docente de EF (diplomatura de EF, varias diplomaturas y diplomatura de EF + licenciatura en EF). Al aplicar la prueba de Kruskal Wallis, solo se encontraron diferencias significativas en dos ítems del cuestionario ($p < .05$). Los maestros que además disponían de una licenciatura puntuaron más bajo que los diplomados con una o varias diplomaturas en los ítems 3 y 10. La Tabla V también recoge los estadísticos descriptivos en relación a la formación específica percibida en relación a las competencias. Una vez solicitadas las pruebas de contrastes (Tabla VI), los resultados muestran puntuaciones más altas en casi todos los ítems según aumenta el nivel de formación específica percibido.

Tabla V. Estadísticos descriptivos en función de la formación inicial recibida y el nivel percibido de formación específica sobre CCBB.

Ítem	Diplomatura EF (N=62)		Doble diplomatura (N=38)		Diplomatura+ Licenciatura (N=50)		Baja (N=3)		Moderada (N=67)		Alta (N=81)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
1.	4,63 ^a	,94	4,47 ^a	,80	4,56 ^a	1,18	2,00 ^c	0,12	3,72 ^b	0,45	5,35 ^a	0,47
2.	5,08 ^a	,68	4,95 ^a	,77	4,80 ^a	1,12	2,67 ^c	0,57	4,42 ^b	0,70	5,47 ^a	0,57
3.	5,45 ^a	,56	5,55 ^a	,55	5,10 ^b	,89	4,67 ^c	0,57	5,04 ^b	0,76	5,64 ^a	0,50
4.	5,03 ^a	,83	4,87 ^a	,84	4,72 ^a	1,26	2,00 ^c	0,02	4,31 ^b	0,87	5,44 ^a	0,61
5.	3,63 ^a	1,06	3,58 ^a	,95	3,64 ^a	1,29	1,67 ^c	0,54	3,19 ^b	1,03	4,04 ^a	0,96
6.	5,16 ^a	,79	5,00 ^a	,80	4,86 ^a	1,07	2,30 ^c	0,14	4,60 ^b	0,88	5,43 ^a	0,63
7.	4,76 ^a	,97	4,68 ^a	,99	4,38 ^a	1,37	3,12 ^c	0,03	4,06 ^b	1,07	5,15 ^a	0,80
8.	3,08 ^a	,89	3,00 ^a	,77	3,02 ^a	,96	2,00 ^b	0,58	2,66 ^b	0,84	3,38 ^a	0,76
9.	2,89 ^a	,81	2,79 ^a	,78	2,88 ^a	,92	2,51 ^b	0,09	2,66 ^b	0,78	3,05 ^a	0,83
10.	4,68 ^a	,99	4,42 ^a	,92	4,00 ^b	1,43	1,33 ^c	0,89	3,93 ^b	1,14	4,86 ^a	0,84
11.	2,00 ^a	,31	1,95 ^a	,22	1,96 ^a	,20	2,25 ^a	0,27	1,96 ^a	0,20	1,99 ^a	0,29
12.	4,53 ^a	,74	4,42 ^a	,95	4,30 ^a	1,20	3,16 ^c	0,45	4,03 ^b	0,95	4,83 ^a	0,70

Nota: Superíndices distintos entre grupos señalan diferencias significativas a nivel .05

TABLA VI. Estadísticos de contraste en función de la formación específica de CCBB

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
χ^2	124,1	67,52	29,30	61,30	31,93	40,74	44,22	30,11	11,74	34,36	,390	36,18
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. Asin	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,82	0,00

La tabla VII muestra los estadísticos descriptivos en relación a la variable de segmentación “trabajo coordinado en los centros para desarrollar las CCBB”. Al solicitar las pruebas de contraste (Tabla VIII) se observa que aquellos docentes en cuyos centros se ha llevado a cabo un alto o moderado nivel de trabajo percibido en común para desarrollar programas competenciales muestran resultados significativamente superiores ($p < .05$) a aquellos en los que el nivel de trabajo común competencial ha sido bajo.

Tabla VII. Estadísticos descriptivos en función de la valoración del trabajo competencial conjunto en los centros educativos.

Ítem	Baja (N=35)		Moderada (N=111)		Alta (N=21)	
	M	DT	M	DT	M	DT
1.	3,74 ^b	0,95	4,79 ^a	0,83	5,00 ^a	0,14
2.	4,23 ^b	0,94	5,16 ^a	0,74	5,20 ^a	0,44
3.	4,97 ^b	0,82	5,47 ^a	0,61	5,60 ^a	0,89
4.	3,97 ^b	1,12	5,14 ^a	0,80	5,40 ^a	0,54
5.	2,63 ^c	0,77	3,89 ^b	1,01	4,40 ^a	1,14
6.	4,23 ^b	0,84	5,24 ^a	0,77	5,40 ^a	0,89
7.	3,54 ^b	1,12	4,91 ^a	0,92	5,20 ^a	1,09
8.	1,80 ^c	0,40	3,32 ^b	0,47	5,20 ^a	0,44
9.	2,06 ^b	0,63	3,06 ^a	0,71	3,80 ^a	0,83
10.	3,37 ^b	1,23	4,67 ^a	0,97	5,00 ^a	0,70
11.	2,03 ^a	0,38	1,95 ^a	0,20	2,00 ^a	0,02
12.	3,60 ^b	1,11	4,67 ^a	0,77	4,60 ^a	0,54

Nota: Superíndices distintos entre grupos señalan diferencias significativas a nivel .05

TABLA VIII. Estadísticos de contraste en función de la valoración de trabajo competencial conjunto en los centros educativos

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
χ^2	29,28	25,79	12,36	29,79	40,58	33,20	35,05	103,26	46,57	28,33	1,27	26,71
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. Asin	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,52	0,00

Finalmente, la Tabla IX recoge los estadísticos descriptivos de los ítems que valoraron la importancia que los docentes de EF otorgan a cada una de las CCBB. Se aprecia una tendencia a valorar más alto las competencias de carácter transversal (i.e., autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana y aprender a aprender), frente a aquellas competencias más relacionadas con áreas concretas del currículo (matemática, comunicación lingüística). Esta tendencia es independiente de las variables de segmentación: género, edad formación académica, formación específica y trabajo coordinado en grupos.

Tabla IX. Estadísticos descriptivos de la importancia concedida a las CCBB.

	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Competencia Comunicación lingüística	3,84	2,54
2. Competencia Matemática	2,74	1,66
3. Competencia Conocimiento e interacción mundo físico	3,74	2,19
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4,64	1,86
5. Competencia social y ciudadana	6,04	1,82
6. Competencia cultural y artística	3,92	2,17
7. Competencia de aprender a aprender	4,64	1,77
8. Autonomía e iniciativa personal	6,38	1,70

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten confirmar todas las hipótesis planteadas menos una. En relación a la primera hipótesis, los datos muestran cómo la práctica totalidad de los maestros de EF del Principado de Asturias había incorporado las CCBB a sus programaciones docentes, como es prescriptivo por el Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y al Decreto 56/2007 que regula el currículo de Educación Primaria en esta comunidad. Sin embargo, existe cierto desequilibrio en las respuestas docentes al pasar del plano teórico al práctico. Estos elevados resultados descienden ligeramente cuando se les consulta sobre el desarrollo real de su labor docente basada en las competencias. Un primer declive se aprecia cuando se les pregunta si realizan actividades enmarcadas en las CCBB. Un segundo descenso se refiere a tasas más modestas en relación a posibles cambios en la metodología, en la labor docente o en las programaciones, que haya podido suponer la incorporación de este marco competencial. Pese a hacer una mención específica a las CCBB en las programaciones didácticas, los docentes declaran realizar en menor medida algún tipo de modificación adjunta en las mismas que pudiera requerirse tras su incorporación. Sorprende que la percepción de los

docentes sobre posibles cambios a la hora de integrar las CCBB en su labor diaria sea tan ligera.

Esta percepción de escaso requerimiento de cambio de los docentes contrasta con la concepción de Sierra-Arizmendiarieta et al. (2013) sobre las exigencias del marco competencial. Según los autores la inclusión de las CCBB en el currículo exige que éstas se constituyan en el eje que dé sentido y articule el resto de los elementos curriculares. A efectos prácticos, esto debería llevar a concebir las programaciones desde un nuevo enfoque y no a incorporar simplemente un apartado más. De este modo, los diferentes aspectos o capacidades a desarrollar de cada una de las competencias deben estar ligados en cada momento tanto a objetivos, contenidos y actividades, y evaluación, mediante una metodología más interdisciplinar y globalizada. Todos estos elementos curriculares, por ende, deberían sufrir una modificación no sólo a nivel organizativo formal, sino estructural, por cuanto se transforma el planteamiento mismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es significativo el bajo nivel declarado por los docentes respecto a la realización de trabajos conjuntos sobre las CCBB en los centros educativos. La literatura específica (Rodríguez, 2009; Zabala y Arnau, 2007; Calderón y Martínez, 2014) hace hincapié en la necesidad de realizar un trabajo docente conjunto, cooperativo e interdisciplinar para abordar las CCBB. Sin embargo, en la realidad parece que el trabajo llevado a cabo sigue una dinámica que va de lo específico a lo general (Pérez-Pueyo, 2012). Se parte de las áreas curriculares, en este caso de la EF, hacia las CCBB (Escamilla 2008), y no de un enfoque global y de conjunto del profesorado de un mismo nivel, ciclo o etapa, que de manera interdisciplinar o globalizada, aborda las competencias y las depura en las áreas curriculares. En general, los maestros de EF trabajan las CCBB de manera aislada, sin conectar su área con el resto, lejos del carácter globalizador que este marco debería tener (Zabala y Arnau, 2007). Sólo esta labor, desde todos los ámbitos de la comunidad educativa, será la que permita transformar las instituciones educativas teniendo como punto de partida el trabajo competencial (Rodríguez, 2009).

En relación a la segunda hipótesis, las mujeres valoraron más alto que los varones tanto el proceso de incorporación de las CCBB como los cambios producidos derivados de éstas. Estos resultados son consistentes con los postulados de Romero et al. (2011) y Corominas et al. (2006) en relación a la tendencia de la mujer a ser más crítica y mostrar un mayor espíritu emprendedor hacia nuevos planteamientos. La resistencia a la aplicación de innovaciones docentes con la edad también fue confirmada en esta investigación. Este fenómeno puede ser debido a la situación de vulnerabilidad, junto con la falta de seguridad, que el desarrollo de nuevas competencias docentes conlleva (Lansky, 2005) o a la pérdida de confianza expresada por Darby (2008) así como de mayor incertidumbre hacia nuevas actuaciones.

En relación a la cuarta hipótesis, no se encontraron diferencias significativas en la mayoría de los ítems del cuestionario entre maestros con

mayor o menor número de titulaciones. Sin embargo, la quinta hipótesis del estudio relativa a la formación específica (competencial) sí fue apoyada. A diferencia de los resultados obtenidos por Ramírez (2011), donde la formación específica recibida basada en CCBB fue considerada como escasa, los maestros asturianos de EF de este estudio declararon niveles medios de formación específica. Además, los docentes con formación moderada y alta valoraron en mayor medida todas las variables de implementación de las CCBB frente a los de formación baja. De ahí que la formación específica se concibe como un elemento fundamental en las percepciones y actitudes positivas del docente hacia el trabajo competencial. Nuevamente, la formación (inicial y continua) se revela como factor clave para elevar la calidad del sistema educativo (Villamando, 2010).

Junto con la formación específica, los docentes en cuyos centros se cuenta con proyectos colectivos de aplicación de las CCBB se manifestaron más receptivos al proceso de implantación. Este dato puede dar una idea del carácter que deben tener los programas de formación específicos sobre competencias, con aplicaciones colectivas, cooperativas entre docentes, mediante las cuales se facilite la toma de conciencia del valor educativo de este marco. Finalmente, en cuanto a la valoración de la importancia que los docentes de EF asignan a las distintas CCBB, los resultados señalaron desigualdades. Las competencias de carácter más transversal (social y ciudadana, aprender a aprender, cultural y artística) fueron valoradas como más importantes que aquellas asociadas directamente a áreas curriculares (matemática, lingüística). Este hecho puede ser explicado por el carácter actitudinal que posee la EF. En la última década numerosos trabajos han destacado el potencial que la EF para el desarrollo de las actitudes y estilos actitudinales (Prat y Soler, 2003; Pérez-Pueyo, 2005).

En conclusión, el profesorado de EF de Educación Primaria del Principado de Asturias está cumpliendo con la labor administrativa de integrar las CCBB en su programación; sin embargo, este cumplimiento preceptivo no indica necesariamente que se estén realizando cambios sustanciales en la práctica para implementar el marco competencial con éxito. Las mujeres y los docentes de EF más jóvenes se muestran más receptivos a la incorporación de las competencias así como a los cambios que implican. Los niveles más altos de formación específica sobre CCBB junto con experiencias colectivas de aplicación en los centros también incrementan la percepción y la actitud positivas del maestro de EF hacia la implantación de las CCBB. Parece necesario potenciar la formación específica inicial y permanente de los docentes al objeto de garantizar una aplicación práctica y eficaz del marco. Por ello, se sugiere que desde los distintos órganos educativos se promueva y potencie el desarrollo de las competencias a través de un trabajo conjunto y cooperativo. Futuras investigaciones deberían corroborar estos resultados en otras muestras poblacionales y en distintas etapas educativas. Asimismo, se debería evaluar cómo los nuevos contextos legislativos pueden afectar al proceso de implantación de las competencias.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Belenguer, A.; Ibor, A.; Julián, J.A. y López, N. (2009). *Planificación y programación de la Educación Física escolar en educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de competencias básicas desde una perspectiva de equilibrio en el desarrollo de competencias específicas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2010). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D. y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción de profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 33-38.
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Castañeda, A. (2010). Competencias básicas para la vida. *Participación educativa*, 13, 170-179.
- Contreras, O. y Cuevas, R. (coord.) (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Zaragoza: Inde.
- Cañadas, I., y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teisido, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación primaria en el Principado de Asturias (B.O.P.A. nº 140, sábado 16 de junio de 2007).
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. [Consultado el 28/04/2012 en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367>].
- Díaz-Barriga, F.** (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y Propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Espinós, J.L. (2002). Las competencias básicas en la educación obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 116, 71-76.
- Fullam, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., Putkiewick, R. y Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: opening*

- doors for lifelong learns across the school curriculum and teacher education. Warsaw: CASE. Center for Social and Economic Research. Recuperado el 04 de marzo de 2012, de <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de pedagogía*, 374, 34-39. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Ibor, A., López, N., Julián, J.A. y Belenguer, A.I. (2010). Planificación y programación de la educación física escolar en educación infantil, educación primaria y educación secundaria, orientada a la adquisición de competencias básicas desde una perspectiva de equilibrio en el desarrollo de competencias específica. Zaragoza: Gobiernos de Aragón, dirección general de políticas educativas.
- Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. núm. 106, jueves 4 de mayo de 2006).
- Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem: didáctica de la educación física*, 23, 31-37.
- Méndez-Giménez, A.; López-Téllez, G. y Sierra-Arizmendiarieta, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deporte y Recreación*. 16, 51-57.
- Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248>
- Molina, JP. y Antolín, L. (2008). Las Competencias básicas en Educación Física: Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 81-86.
- Monereo, F. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Navarro, A. (2009). *Educación Física y el desarrollo de las competencias básicas: gestionar lo aprendido*. Murcia: Consejería de Educación.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del Planteamiento Actitudinal del Área de Educación Física De La Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE. Una Propuesta Centrada en una Metodología Basada en Actitudes*. Universidad de León. León. Tesis Doctoral inédita.
- Pérez-Pueyo, A (2012). Las competencias básicas en EF ¿Evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 60-74.
- Polo, I. (2012). La evaluación compartida de las competencias básicas: el valor de las diferentes áreas-materias. *Aula de innovación educativa*, 213-214, 63-67.

- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Ramírez, A. (2011). Conocimiento de las competencias básicas y valoración del profesorado de Educación Primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 329-346. DOI [10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11285](https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11285)
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (B.O.E. núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Rodríguez, D. (2009). Competencias básicas: reto para la dirección escolar y excusas para la transformación de las instituciones educativas. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 2, 22-27.
- Romero, C., Zagalaz, M.L. y Romero, M. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los maestros de Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas tendencias en la Educación Física y el Deporte*, 19, 63-68.
- Salinas, F., Miranda, M. T., y Viciano, J. (2006). La planificación de la educación física en su etapa de formación inicial. Estudio comparativo de los docentes de Murcia y España. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(2), 3-12.
- Sánchez, E. (2007). La universalización de las competencias culturales. Más allá de una visión descriptiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 82-86.
- Serramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Solé, G. (2003). *El área de educación física en las competencias básicas*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Tortosa, F. (coord.) (2011). *Aprendizajes para la programación y evaluación de competencias básicas*. Murcia: Consejería de Educación y Empleo, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- 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.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zapatero, J., González, M.D., y Campos, A. (2012). La formación de los docentes de educación física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 17.

<http://es.scribd.com/doc/107955392/Numero-17-Emasf>. Consulta 8 de junio de 2013.

Número citas totales / Total references: 60

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 0