

PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TAREAS INTEGRADAS PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ALUMNADO DE LA PROVINCIA DE SEVILLA

PARTICIPATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN INTEGRATED TASKS TO DEVELOP AND EVALUATE KEY COMPETENCES IN THE STUDENTS OF THE PROVINCE OF SEVILLE

Manuel Jesús Baena Antequera
IES San Albino

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

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo concretar la participación del profesorado de Educación Física (EF) en tareas integradas para desarrollar y evaluar las Competencias Básicas (CCBB) en el alumnado. Para tal investigación, se ha utilizado una metodología no manipulativa (no intervencionista), selectiva, correlacional y de encuesta. La muestra contó con la participación de 472 docentes de EF de enseñanza obligatoria de la provincia de Sevilla. La recogida de datos se hizo mediante un cuestionario ad hoc estructurado de respuesta cerrada, de escala Likert virtual de 1 a 5 y constituido por 40 ítems. Los resultados más relevantes que se obtuvieron nos muestran que dichos docentes si han alcanzado el diseño, desarrollo, y puesta en práctica de tareas o proyectos integrados.

Palabras clave: Educación Física, Competencias Básicas, enseñanza obligatoria, encuesta, tareas integradas.

Abstract

This study aims to realize the participation of teachers of Physical Education in integrated tasks to develop and evaluate the Key Competences in students. For this research, we used a non-manipulative (non-interventionist), selective, correlational survey methodology. The sample included the participation of 472 Physical Education teachers of compulsory education. Data collection was carried out through a structured ad hoc closed response questionnaire, using a virtual Likert 1-5 scale, and consisting of 40 items. The most relevant results that were obtained show that these teachers have reached the design, development, and implementation of integrated tasks or projects.

Keywords: Physical Education, Key Competences, compulsory education, survey, integrated tasks.

1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea de Educación establece unas competencias claves o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y anima a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección (Muñoz, 2010).

La introducción del enfoque por competencias en la escuela tiene tres implicaciones de gran importancia (Ballester y Sánchez, 2010a y 2010b). El cambio pedagógico pasa por transmitir informaciones y conocimientos, construcción de esquemas de pensamiento, una implicación activa del alumnado en los procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. Se pasa a plantear problemas en contextos lo más real posible mediante tareas auténticas. Se evalúa lo que ha aprendido a aprender. La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas. La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa y progresiva, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación a lo largo de la etapa educativa.

La mejora didáctica no contempla que la escuela no pueda ser la única fuente de conocimiento. El contenido ya no es lo que el profesorado enseña y lo que el alumnado tiene que aprender. El contenido es algo más que un conjunto de conocimientos conceptuales, con menor presencia de los procedimentales. Los conocimientos conceptuales y procedimentales no se asocian a materias o asignaturas concretas, perdiendo sentido la identificación dual entre teoría y práctica.

Todo lo comentado anteriormente, pasa por una transformación organizativa, ésta depende de la organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social. Por una estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada. El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar. Las formas de coordinación docente se anuncian interdisciplinares, puesto que la mayoría de las competencias deben ser trabajadas en todas las áreas o materias.

Partiendo de la premisa que nos hace sobre las competencias Moya (2008), las competencias básicas no son una “cosa”, no hay ningún objeto al que podamos identificar como tal, sino que son una “forma”. Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la “forma” en que una persona logra “configurar” su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación mediante un determinado esquema de acción (habilidad).

La interdisciplinariedad y la integración de las diferentes áreas y/o materias de conocimiento parecen ser soluciones o el camino hacia a los problemas que genera el abordaje del conocimiento de manera fraccionada por las distintas áreas. La limitación del tiempo escolar y de los programas y la ineludible elección de unas materias en

detrimento de otras son razones pragmáticas que la avalan. Sin embargo, estos conceptos deben ser precisados (Méndez, López, y Sierra, 2009)

Un currículo interdisciplinar Siedentop (2002), es aquel que desde una asignatura determinada utiliza actividades que tratan de reforzar el conocimiento o habilidades de otras áreas curriculares. Un currículo integrado tiene menos definidos los límites de cada asignatura y generalmente se organiza en torno a temas o grandes ideas. Estas grandes ideas pueden aludir a cuestiones significativas del desarrollo personal, social o cultural, como la contaminación, la tecnología, o los conflictos internacionales.

Siguiendo a Cone et al. (1998), propone tres modelos de trabajo interdisciplinar: *el conectado, el compartido y el asociado*. El modelo conectado es el más simple ya que sólo implica a un profesor que intenta conectar al contenido de dos áreas curriculares. El modelo compartido requiere mayor implicación puesto que se necesitan los esfuerzos de dos o más profesores que colaboran para enseñar conceptos o habilidades similares desde dos o más áreas o asignaturas. Finalmente, el modelo asociado es el más complejo; requiere la enseñanza en equipo y de manera cohesionada de una unidad o tema unificado en el que las materias de cada área tienen una representación similar.

Por otro lado, las competencias básicas, comprenden una serie de características Ballester y Sánchez (2010b): carácter holístico e integrado, carácter contextual, carácter ético, carácter creativo de la transferencia, carácter reflexivo y carácter evolutivo que se deben tener en cuenta a la hora de plantear las tareas (ver figura 1).



Figura 1. Características de las CCBB tomada de Ballester y Sánchez (2010b).

La implantación de las CCBB a través de la LOE en España ha llevado a cambiar mucho de los documentos educativos, ya sean de centro o de aula. Este cambio no afecta al formato, sino a la forma. Como consecuencia de la existencia de este nuevo concepto, los diferentes elementos del currículo deben estar más interrelacionados entre sí. A esto se le considera un nuevo cambio metodológico y se debe abordar las tareas y proyectos integrados.

Educar a través del cuerpo y del movimiento como medio de aprendizaje de las competencias básicas, y la utilización de la EF y el deporte para el desarrollo de fines valiosos, tales como la socialización, la mejora de la salud, o la ocupación del tiempo de ocio (ver figura 4).

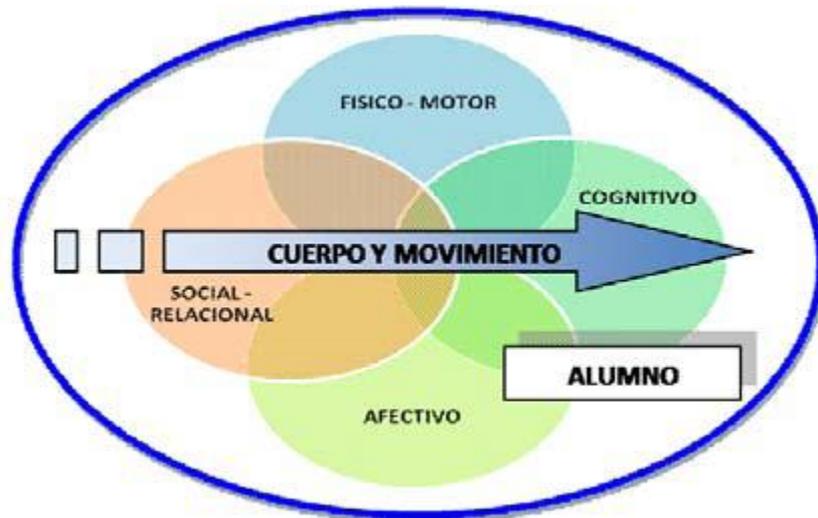


Figura 2. La Educación Física en el desarrollo humano tomado de Rodríguez (2010).

El objetivo planteado en nuestro trabajo de investigación, surge de la propia experiencia docente en la asignatura de Educación Física impartida en los centros de Educación Secundaria Obligatoria por los que he pasado de alguna u otra forma.

Además el hecho de que Educación Física sea un área o materia común de las diferentes etapas de la educación obligatoria, nos ha hecho tener contacto con el profesorado tanto de primaria como de secundaria, incluso de otras especialidades.

Como consecuencia de ello, hemos diseñado y elaborado un cuestionario para recabar información acerca de las principales inquietudes o problemas que se plantean a la hora de implantar las CCBB en las clases de Educación Física. Y que posteriormente, debería servir como punto de partida para asesorar al profesorado en su mejora como docente.

Entendemos que para conseguir dar respuesta al problema de investigación, es necesario alcanzar una serie de objetivos científicos que se expresan de forma más concreta y que son los siguientes:

1. Conocer si el profesorado de EF se plantea tareas integradas para desarrollar y evaluar las Competencias Básicas en Educación Física.
 - 1.1. Comprobar si el profesorado de EF tiene en cuenta las CCBB cuando se plantean actividades complementarias y/o extraescolares.
 - 1.2. Conocer la implicación del área o materia de EF en tareas o proyectos integrados.
 - 1.3. Conocer el interés del profesorado de EF hacia el trabajo interdisciplinar con otras áreas o materias.
 - 1.4. Conocer en qué grado se plantean actividades de lectura en sus clases para desarrollar la competencia lingüística en EF.
 - 1.5. Conocer si se plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia digital y tratamiento de la información en EF.

- 1.6. Conocer si se plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural en EF.
- 1.7. Conocer si se plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia cultural y artística en EF.
- 1.8. Conocer si se plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia matemática en EF.

Siguiendo las indicaciones señaladas por Buendía, Colás y Henández (1998), para la formulación de hipótesis, establecemos como punto de partida para nuestra investigación, con el fin de delimitar el ámbito de estudio de forma clara y concisa, las siguientes:

- A. El diseño, desarrollo y la puesta en práctica de tareas y/o proyectos integrados en competencias por el profesorado de EF, no ha sido conseguido.
 - A.1. El profesorado de EF no tiene en cuenta las CCBB cuando se plantea actividades complementarias y/o extraescolares.
 - A.2. El profesorado de EF no está implicado en tareas o proyectos integrados.
 - A.3. El profesorado de EF no tiene interés por trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas o materias.
 - A.4. El profesorado de EF no plantea actividades de lectura para el desarrollo de la competencia lingüística.
 - A.5. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital y tratamiento de la información.
 - A.6. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.
 - A.7. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia cultural y artística.
 - A.8. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia matemática.

2. DISEÑO

2.1. Muestra

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

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

La población elegida son los maestros de Educación Física de Educación Primaria, y el profesorado de Educación Física de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya sea un

centro público, concertado o privado de la provincia de Sevilla. La población que cumple esta característica es de 870 sujetos

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

2.2. Procedimiento

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

Nos basamos también en las ventajas del cuestionario en comparación con otras técnicas de recogida de información: fácil de realizar y de valorar, compara directamente grupos e individuos y la retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesorado Hopkins (1989). Otra ventaja es que no necesita personas preparadas para la recogida de información (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

También nos ofrece cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas y registros de respuestas y si se consigue una buena delimitación del problema a estudiar y una correcta formulación de las preguntas, la utilidad del cuestionario es grande pues es contestado por muestras representativas, como es nuestro caso, considerando entonces que los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre los objetivos planteados (Díaz y Royo, 1995).

En concreto en nuestro estudio hemos utilizado el cuestionario por tres razones principalmente (Cohen y Manión, 1990):

- a) Por su adecuación e idoneidad con las características de la investigación y además porque nos posibilita recoger información de carácter actitudinal y valoraciones. También encuadra en el tipo de población con la que contamos para el estudio, ya que ésta es bastante dispersa y de difícil acceso.
- b) Encaja en el tipo de investigación descriptiva llevada a cabo, como instrumento de rigor y de calidad (validez y fiabilidad) para recabar gran cantidad de información que se es necesario recabar (Bartolomé, 1995).
- c) Por su adecuación a los recursos de los que disponíamos: materiales, económicos, tiempo disponible, humanos, tecnológicos, etc.

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

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

2.3. Instrumento

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

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

Este cuestionario surge por la percepción que se les plantea al profesorado de Educación Física a la hora de conocer, dominar, desarrollar, diseñar tareas, establecer criterios, evaluar y la creación de instrumentos para la evaluación de las CCBB en nuestra labor docente. Esta problemática no sólo atañe a la especialidad de Educación Física, sino a todas, ya que la enseñanza por competencias es de obligado cumplimiento en la educación obligatoria.

Es de ahí, de donde denominamos a este cuestionario como: *“Cuestionario para determinar el conocimiento y el grado de aplicación de las Competencias Básicas por el profesorado de Educación Física, en el alumnado de Educación Obligatoria”*.

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

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

Esas mismas cuestiones eran compartidas no sólo con los compañeros de EF, sino con todos los compañeros de profesión. Así que el primer borrador se construyó con ítems que verdaderamente veíamos que preocupaba al profesorado a la hora de desarrollar y abordar las CCBB. Se realizó una lluvia de ideas en torno a cuatro dimensiones que pretendíamos estudiar, pero claro está, eso se fue complicando cada vez más. Ese primer borrador estaba compuesto por 52 ítems que se desglosaban en cuatro dimensiones: una de ellas *Participación y diseño de tareas y proyectos integrados*, otra *Conocimiento y dominio a cerca de las CCBB*, una tercera, una tercera *Evaluación en competencias* y por último *Formación y asesoramiento*. De este primer borrador, sacamos a relucir las muchas deficiencias que tenía, aunque por otro lado, sirvió para asentar todo aquellas inquietudes que no encontraban respuestas.

El segundo borrador poseía una estructura más consolidada, se encaminaba mucho mejor hacia el estudio que queríamos realizar. Algunos cambios importantes fueron: preguntas de carácter demográfico y personales, preguntas dicotómicas que nos servía como filtro para atender los distintos perfiles de los encuestados, además aparecería por primera vez cuatro grandes bloques.

El tercer y cuarto borrador, ya estaban más afinados, se empezaba a limar las asperezas que surgían tanto en la forma, como en el concepto y en la estructura del

cuestionario. Pero no fue hasta el quinto borrador, donde ya quedaba una estructura base, que a la postre sería el cuestionario casi definitivo para la prueba piloto o pretest.

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

Una vez consensuado el borrador definitivo por los expertos y el estadístico, teníamos en nuestras manos el cuestionario que pasaríamos en la prueba piloto o pretest. Se pasó a un grupo de 32 sujetos que cumplían las mismas características y que formaban parte de la misma población a la que iba dirigido la investigación. La gran mayoría, se les entregó de forma personal en los centros y otros a través de un compañero, también en sus respectivos centros de trabajo.

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

El cuestionario incluía un apartado último donde se podía recoger las observaciones o dificultades que podían haber encontrado los encuestados a la hora de la lectura y la cumplimentación del cuestionario.

Una vez obtenido los resultados estadísticos de la prueba piloto, y analizado las observaciones y dificultades. Se pasó a formato electrónico, este a su vez a una plataforma digital de una página web.

El cuestionario definitivo, tras la prueba piloto, quedaba distribuido en 40 ítems en cuatro grandes bloques que no se agrupan en función de las dimensiones, sino de los perfiles de los encuestados, ya que en la primera parte del cuestionario se hacía dos preguntas dicotómicas (filtro), y en función de su respuesta se desplegaba unos bloques u otros a cumplimentar (Baena, 2012).

Preguntas:

- A. ¿Realiza su programación (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterio de evaluación) en relación con las CCBB que se mencionan en los Decretos 230 y/o 231/2007 de 31 de julio de Andalucía?
- B. ¿Realiza la evaluación en base a los criterios de evaluación y teniendo en cuenta las CCBB (Decreto 203 y/o 231/2007 de 31 de julio de Andalucía)?

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

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

El Bloque 1 era destinado a los que programaban y evaluaban en competencias. Éste comprendía 27 ítems. El Bloque 2 era destinado a los que programaban y no evaluaban en competencias. Contenía 18 ítems, de los cuáles 15 eran comunes al

Bloque 1 y 3 eran diferentes. El Bloque 3 a los que no programaban en competencias. Comprendía 4 ítems, dos de los cuáles eran comunes al Bloque 1 y dos eran diferentes. El Bloque 4 era común a las tres opciones, ya se quería recabar información y valoraciones sobre la formación del profesorado de EF. Éste contenía 8 ítems diferentes.

3. RESULTADOS

Para el análisis de los datos de esta investigación se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, en su versión 18.0.

Tanto en las cuestiones de información del sujeto como en el cuestionario, se ha utilizado un análisis descriptivo de sus categorías. Haciendo comparaciones e interrelaciones a través del análisis de los datos que aparecen en las tablas que se presentarán posteriormente en el siguiente capítulo.

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

3.1. Procedimiento de análisis de los datos del cuestionario.

Para poder determinar la estructura subyacente al cuestionario, realizamos un proceso de análisis que se desarrolló en varias fases. Inicialmente, procedimos a estudiar la base de datos, en sus vertientes univariante y multivariante. Con ello queríamos determinar el cumplimiento de los supuestos de los modelos estructurales y elegir el procedimiento de estimación más adecuado, así como detectar aquellas variables o sujetos que pudieran afectar los análisis.

En el análisis descriptivo y estudio de normalidad se comprobó que no seguía una distribución normal. Esto fue comprobado tras las medidas de posición y de dispersión (varianza y desviación típica). Posteriormente también comprobamos los índices de Kurtosis, Skewness, Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wild. Todo esto en cuanto a la normalidad univariante.

A continuación y para comprobar la estructura factorial del instrumento, tuvimos que comprobar la normalidad multivariante y utilizamos un procedimiento mixto: en primer lugar, realizamos el análisis factorial confirmatorio de la estructura propuesta, es decir, de las dimensiones *Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB, Programación y aplicación de las CCBB, Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información y Formación del profesorado en CCBB*, haciendo uso del software Lisrel v8.71; en segundo lugar, estudiamos la fiabilidad de cada una de estas sub-escalas mediante SPSS v18.0 para obtener su grado de consistencia interna y detectar los ítems que perjudicaban la estructura. Para nuestra investigación elegimos una rotación ortogonal cuando la correlación entre los factores fue menor de .30, ya que la teoría dice que los factores son ortogonales. En el caso de que los factores correlacionasen entre si más de .30, se presentarán los resultados obtenidos del análisis factorial con rotación oblicua como es nuestro caso.

Asimismo, se calcularon los estadísticos descriptivos como media, mediana, moda de las diferentes dimensiones de la escala, los coeficientes de consistencia internas y de los factores que la componen, así como la consistencia de los ítems para comprobar su fiabilidad.

Para la inclusión o no de cada uno de los ítems en los factores de los que teóricamente formaban parte, decidimos emplear tres criterios básicos: el primero, excluir aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento significativo del coeficiente Alpha de Cronbach de 0.7. Segundo, eliminar los ítems que tuvieran un peso factorial por debajo de .40. Y por último, eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems del factor fuera inferior a .30.

En nuestro estudio realizamos un análisis factorial confirmatorio para fortalecer la validez de escala, para confirmar su estructura factorial para ver el ajuste de los datos obtenidos con el modelo hipotetizado. Este tipo de análisis factorial permite una valoración de la correspondencia de semejanza entre las características del concepto planteado y los datos obtenidos sobre dicho concepto a través de sus indicadores, es decir, evaluar la correspondencia teórica entre el constructo y el dato (Pérez, Chacón y Moreno, 2000).

Por último, efectuamos el cálculo de modelos ecuaciones estructurales, y para ello tendremos en cuenta los valores Chi cuadrado, Chi cuadrado / Grados de libertad, CFI (Comparative Fit Index – Índice de ajuste comparativo), el NFI (Bentler Bonett Index o Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index) y el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – Error de la raíz cuadrada media de aproximación) (Hu y Bentler, 1999).

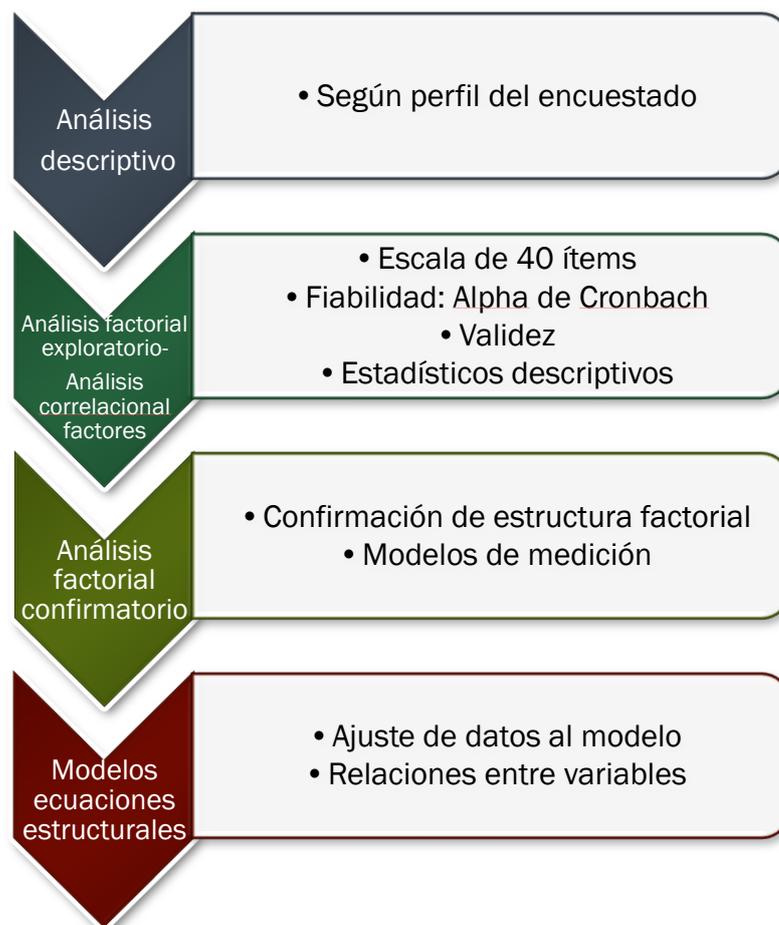


Figura 1. Proceso en el análisis estadístico de la investigación.

A partir de los resultados obtenidos en estas fases previas, conseguimos una estructura factorial con un alto grado de consistencia interna y buenos indicadores de ajuste de la estructura factorial.

Ante el incumplimiento del supuesto de normalidad univariante y multivariante hemos hecho uso de pruebas robustas frente a esto, como los métodos de estimación de máxima verosimilitud para el cuestionario 1y mínimo cuadrados no ponderados para el cuestionario 2 y3.

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

3.2. Datos identificativos.

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

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

Tabla 1: Datos identificativos de los encuestados.

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

PARTICIPACIÓN Y DISEÑO DE TAREAS Y/O PROYECTOS PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LAS CCBB (Dimensión 2)							
		Cuestionario 1			Cuestionario 2		
		Frecuencia	% Válido	% Acumulativo	Frecuencia	% Válido	% Acumulativo
Tiene en cuenta las CCBB en las actividades complementarias y/o extraescolares	1	51	23,2	23,2	100	63,3	63,3
	2	61	27,7	50,9	43	27,2	90,5
	3	50	22,7	73,6	8	5,1	95,6
	4	36	16,4	90,0	7	4,4	100
	5	22	10,0	100	-	-	-
Está inmerso el área o la materia de EF en algún proyecto integral o tarea compleja (interdisciplinar)	1	37	16,8	16,8	37	23,7	23,7
	2	48	21,8	38,6	75	48,1	71,8
	3	81	36,8	75,5	39	25,0	96,8
	4	45	20,5	95,9	4	3,2	100
	5	9	4,1	100	-	-	-
Valora su actitud hacia el trabajo conjunto de las CCBB con otros compañeros de otras áreas o materias.	1	15	6,8	6,8	10	6,3	6,3
	2	31	14,2	21,0	28	17,7	24,1
	3	69	31,5	52,5	66	41,8	65,8
	4	73	33,3	85,8	42	26,6	92,4
	5	31	14,2	100	12	7,6	100
Usa lecturas en sus clases para desarrollar y evaluar la competencia lingüística	1	18	8,2	8,2	-	-	-
	2	47	21,5	29,7	-	-	-
	3	90	41,1	70,8	-	-	-
	4	45	20,5	91,3	-	-	-
	5	19	8,7	100	-	-	-
Usa las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para desarrollar y evaluar la competencia digital y tratamiento de la información	1	6	2,7	2,7	-	-	-
	2	25	11,4	14,2	-	-	-
	3	66	30,1	44,3	-	-	-
	4	84	38,4	82,6	-	-	-
	5	38	17,4	100	-	-	-

Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural	1	6	2,7	2,7	-	-	-
	2	25	11,4	14,2			
	3	99	45,2	59,4			
	4	68	31,1	90,4			
	5	21	9,6	100			
Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia cultural y artística	1	5	2,3	2,3	-	-	-
	2	32	14,7	17,1			
	3	70	32,3	49,3			
	4	82	37,8	87,1			
	5	28	12,9	100			
Incluye tareas para desarrollar y evaluar la competencia matemática	1	70	31,8	31,8	-	-	-
	2	73	33,2	65,0			
	3	43	19,5	84,5			
	4	25	11,4	95,9			
	5	9	4,1	100			

Tabla 2: Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB.

4. DISCUSIÓN

Antes de dar paso propiamente a la discusión, queremos dejar claro el punto de partida con respecto a la fundamentación teórica que hemos realizado en apartados anteriores. Pues bien, si es verdad que hemos analizado bastante información acerca de las competencias básicas, toda esta información está relacionada con su existencia, definición, características, finalidades, diseño de tareas, evaluación formación, etc. pero por nuestra parte, tenemos que decir, que no hemos encontrado ninguna investigación que trate sobre el conocimiento o grado de aplicación del profesorado de EF en cuanto a las CCBB, ni en nuestra área ni en otras. La información recabada hace alusión a cómo son y/o deben ser esas competencias básicas, y qué se debe tener en cuenta a la hora de llevarlas a cabo en las aulas.

Una vez aclarado este punto de partida, pasamos a la discusión de los datos recogidos que abordaremos desde las dimensiones y desde los ítems que se detallan a continuación.

4.1. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB.

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

Otra de las ideas que nos inquietan es la participación del profesorado en el diseño de tareas complejas o proyectos integrados como forma para desarrollar y evaluar las CCBB en la enseñanza.

Referente al cuestionario uno, la pregunta *“Está inmerso el área o la materia de EF en algún proyecto integral o tarea compleja (interdisciplinar)”*, el resultado estuvo ligeramente por encima de la media. Y en el cuestionario dos, muy por debajo de la media. Sin embargo en la pregunta *“Valora su actitud hacia el trabajo conjunto de las CCBB con otros compañeros de otras áreas o materias”* se obtuvo una media por encima del tres. Los encuestados del perfil uno, superan ligeramente la mitad de la puntuación y con respecto a los del perfil dos, están muy por debajo de la mitad aunque su actitud hacia trabajar con otros compañeros es mayor que lo que realmente realizan Ballester y Sánchez, 2010a, Hernández, Díez, Pacheco y Sosa, 2008; Contreras y Cuevas, 2011).

En el cuestionario uno e ítem *“Usa lecturas en sus clases para desarrollar y evaluar la competencia lingüística”* con una media de tres. En el ítem *“Usa las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para desarrollar y evaluar la competencia digital y tratamiento de la información”*, se obtuvo una media alrededor de tres y medio. Por último, en el mismo cuestionario uno, a la pregunta *“Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural”* se extrajo una media por encima de tres. Estas preguntas que hacen referencia a la primera dimensión parece que el resultado de las medias se ajusta a lo recomendable, aunque sus desviaciones típicas muestran mucha dispersión en los datos recogidos. Diferentes autores destacan el trabajo a través de las denominadas tareas auténticas (Arreanza, Gómez-Pimpollo, y Pérez, 2009, Escamilla, 2009; Hernández, Díez, Pacheco, y Sosa, 2008; Morocho, 2010; Moya, 2008, Rodríguez, 2010; Zabala y Arnau, 2007). Otros como Como Ballester y Sánchez (2010b)

comentan que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de tareas auténticas o reales, dejando de lado, en la medida de lo posible, los contextos (material didáctico y espacios) artificiales.

4.1.2. Discusión de los datos que no han superado las pruebas de fiabilidad y validez.

En cuanto a la pregunta *“Tiene en cuenta las CCBB en las actividades complementarias y extraescolares”*, para el cuestionario uno se extrajo una media similar a la estándar y en el cuestionario dos, estuvo muy por debajo de dos. Estos resultados son paupérrimos a la hora de programar este tipo de actividades que entran a formar parte del currículo no formal (Escamilla, 2009).

Otro dato a destacar en el ítem *“Incluye tareas para desarrollar y evaluar la competencia matemática”* se obtuvo una media ligeramente por encima de dos. Es coherente a lo que manifiestan distintos autores por se la competencia básica con menor contenido en relación con la EF (Morocho, 2010).

5. CONCLUSIONES

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

La hipótesis A se cumple en su totalidad. Las subhipótesis que hemos podido llegar a consensuar A.2. *No está implicado en tareas o proyectos integrados*, con un valor por encima de la media, podemos decir que si participa de tareas o proyectos de forma interdisciplinar, aunque hay un dato bastantes curioso la actitud o deseo de participar es mayor que los que realmente se hace. Y por otra parte, también hay que destacar que si se cumple para el perfil uno pero no en el caso del perfil dos.

Tanto las subhipótesis A.4. *No plantea actividades de lectura para el desarrollo de la competencia lingüística*, A.5. *No plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital y tratamiento de la información* y A.6. *No plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural*, sobre el uso de tareas para el desarrollo de las competencias lingüísticas, competencia digital y tratamiento de la información y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural respectivamente, no se cumplen. Así que podemos decir que si se realiza este tipo de tareas para desarrollar dichas competencias.

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

En cuanto al cuestionario uno, tenemos que decir que no se cumple tampoco A.1, A.3 y A.7, pero si se cumple A.8. Por otro lado, con respecto al cuestionario dos, tenemos que decir que se cumple A.1 y que no se da respuesta a las demás subhipótesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arreanza, F., Gómez-Pimpollo, N., y Pérez, M. (2009). Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas.: Oficina de Evaluación, Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Baena, M. J. (2012): Inédito <http://www.sav.us.es/encuestas/cef/index.htm>
- Ballester, M. G., y Sánchez, J. (2010a). *Manual I: Programar y evaluar por competencias en Educación Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Ballester, M. G., y Sánchez, J. (2010b). *Manual II. Programar y evaluar por competencias en Educación Primaria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Bartolomé, M. (1995). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Buendía, L., Colás, P., y Henández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.
- Cohen, L., y Manión, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, O. R., y Cuevas, R. (2011). *Las Competencias Básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*: Ediciones UNESCO.
- Díaz, J., Campos, M., Pérez, C. M., Guerras, A., Victoria, M., Feltrer, J., . . . Bilbao, A. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. 18. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd118/desarrollo-de-las-competencias-basicas-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>
- Díaz, M. J., y Royo, P. (1995). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: Pirámide.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys. The tailored design method*. Nex York: Wiley.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GARÓ, de IRIF, S. L.
- Hernández, A. F., Díez, L. J., Pacheco, J. J., y Sosa, G. (2008a). Paper presented at the Contribución de la materia de Educación Física en la Adquisición de Competencias Básicas en la etapa Secundaria Obligatoria, Córdoba.
- Hernández, A. F., Díez, L. J., Pacheco, J. J., y Sosa, G. (2008). Contribución de la materia de Educación Física en la Adquisición de Competencias Básicas en la etapa Secundaria Obligatoria
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives*. (Vol. 6): Structural Equation Modeling.
- Junta de Andalucía. (2007a). *Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*.
- Junta de Andalucía. (2007b). *Decreto 231/2007, de 31 de julio, por la que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*.

- Junta de Andalucía. (2007c). *Orden 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Andalucía.*
- Junta de Andalucía. (2007d). *Orden 10 de agosto de 2007 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de enseñanza del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía.*
- Junta de Andalucía. (2007e). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía.*
- MEC. (2006). *Ley Orgánica 2006 de 3 de mayo de Educación.*
- MEC. (2006a). *R. D. 1513/2009, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria.* Madrid: MEC.
- MEC. (2006b). *R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.* Madrid: MEC.
- Méndez, A., López, G., y Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física.
- Morocho, M. (2010). Las Competencias Básicas en Educación Secundaria en la Materia de Educación Física en la Comunidad Autónoma de Andalucía. <http://www.efdeportes.com/>. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd140/competencias-basicas-en-secundaria-educacion-fisica.htm>
- Moya, J. (2008). Las Competencias Básicas en el Diseño y el Desarrollo del Currículo. *Revista Currículum*, 21(58-78).
- Muñoz, J. C. (2010). Las Competencias Básicas. Desarrollo a través de una Unidad Didáctica de Educación Física. EmásF, *Revista Digital de Educación Física*. Retrieved from <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/articulos.htm>
- Observatorio de las Ocupaciones. (2012). *Informe del Mercado de Trabajo de Sevilla Datos 2011.* Madrid.
- OCDE. (2003). Proyecto DeSeCo, from www.ocde.org
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). *Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez.* 12(2), 442 - 446.
- Rodríguez, D. (2010). El fútbol como herramienta para el trabajo de los valores y actitudes en la ESO según las Competencias Básicas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (17), 67-71.
- Rodríguez, G., Gil, J., y Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación científica cualitativa.* Archidona: Aljibe.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education* (21), 4019-418.
- Sierra, R. (1989). *Técnicas de investigación social.* Madrid: Paraninfo.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo Aprender y Enseñar Competencias.* Barcelona: Graó.

