

Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva

In-service education and teachers' perception about key competences development with Sport Education

Antonio Calderón*, Diego Martínez de Ojeda**, Antonio Méndez-Giménez**

*Universidad Católica San Antonio, **Centro Profesor Enrique Tierno (Murcia), ***Universidad de Oviedo

Resumen: El objetivo de este trabajo consistió en analizar la percepción de profesores de educación física sobre las posibilidades de trabajo de las competencias básicas, de una metodología de enseñanza concreta. Para ello, doce docentes de Secundaria y de Primaria, realizaron un curso de formación permanente sobre dicho modelo, y una vez finalizado, implementaron una unidad didáctica en sus respectivos centros escolares. Fue entonces cuando por medio de un cuestionario elaborado *ad-hoc*, se les preguntó sobre su percepción del grado de desarrollo de las competencias básicas, en función de las fases del modelo de Educación Deportiva, y de sus características principales. Para comprobar si existieron diferencias en la percepción de los profesores, se calcularon las medias y desviaciones típicas del total de las variables registradas, y se utilizó la *Prueba U de Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Los docentes analizados ven grandes posibilidades de trabajo competencial mediante el modelo de Educación Deportiva fundamentalmente de la competencia social y ciudadana, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

Palabra clave: Educación física, Competencias básicas, Modelos de enseñanza, Educación Deportiva.

Abstract: The purpose of this paper was to analyze the perception of physical education teachers on job opportunities of key competences of a particular teaching model. To this end, 12 teachers, Secondary and Primary, conducted an in-service education course on the model, and once completed, implemented a teaching unit in their respective schools. It was then through a questionnaire, they were asked about their perception of the development of key competences. To check whether there were differences in the perception of teachers on the development of each of the core competencies, it was calculated means and standard deviations of all variables recorded, and used the Mann-Whitney U test for independent samples. Teachers see great potential to work competence through Sport Education Model primarily on social and civic competence, lifelong learning, and autonomy and personal initiative.

Key words: Physical education, Key competences, Teaching models, Sport Education.

1. Introducción

Las competencias básicas son un tema de reciente introducción en el sistema educativo español. Su adopción por parte de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, estuvo directamente vinculada, con las recomendaciones hechas por los organismos europeos de educación. Estos últimos indican que la educación ha de centrarse en la adquisición de una serie de competencias clave o básicas para la formación de los discentes, y que el profesorado debe contribuir en el proceso de adquisición de las mismas por parte de los alumnos (Comisión Europea, 2005).

En este contexto, son múltiples los estudios y los grupos de investigación nacionales, e internacionales, que se han planteado como objetivo el estudio de las competencias básicas en el ámbito educativo. Por lo general, en dichos trabajos se analizan desde una perspectiva constructiva, las propuestas, las aplicaciones prácticas, la regulación normativa, y las posibilidades de trabajo integrado, entre las distintas disciplinas que componen el currículo educativo, y el propio desarrollo de las competencias básicas (Arroyo, 2011; Burset, 2011; Contreras & Cuevas, 2011; Dunon, 2001; Etelälahti & Sahi, 2001; Rychen & Salganik, 2001; Escamilla, 2008; González & Santisteban, 2011; Goñi, 2009; Kelly, 2001; Molina & Antolín, 2008; Saramona, 2000 y 2004; Trujillo, 2011; Villardón, 2006).

Para contextualizar esta temática, se describe de forma breve el proyecto europeo en el que se originan y definen las competencias básicas. A través del proyecto pionero DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), un gran número de académicos, expertos e instituciones ha colaborado con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para identificar el conjunto de competencias básicas que el alumnado necesita para interactuar con éxito en la sociedad actual. El marco conceptual del proyecto DeSeCo clasifica

dichas competencias básicas en tres amplias categorías. Primero, aquellas que el alumnado utiliza para interactuar de forma efectiva con el contexto que le rodea, tanto físicas, como tecnológicas y socio culturales. Segundo, aquellas que los estudiantes necesitan para poder comunicarse con otras personas. Tercero, aquellas que el alumnado necesita para responsabilizarse de sus propias vidas y actuar de forma autónoma. Cada una de estas categorías tiene según DeSeCo, un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y describir las ocho competencias básicas, definidas en España en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, tanto de Primaria como de Secundaria (1513/2006 y 1631/2006), para su tratamiento en los currículos oficiales.

Es preciso indicar, que desde la aparición del Proyecto DeSeCo, y desde la publicación de los Decretos de Enseñanzas Mínimas, las administraciones educativas han urgido a los docentes a concretar las competencias básicas en sus programaciones. Quedarse en este plano, sería tener una visión muy limitada de lo que implica este nuevo marco educativo. La incorporación de las competencias en el currículum no debería entenderse como un elemento más a desarrollar, sino que, si se considera a las competencias como el eje vertebral en torno al que ha de girar el resto de los elementos curriculares, es imprescindible un cambio conceptual y metodológico de gran calado en toda la comunidad educativa. De otro modo, no habría innovación alguna, sino un simple añadido burocrático (Sierra, Méndez-Giménez & Mañana, 2012). No obstante, la descripción de las competencias de modo general a partir de su descripción en el Anexo I de los citados Reales Decretos, no ha dado muchas pistas sobre el diseño de actividades y/o metodologías de enseñanza-aprendizaje que realmente favorezcan el desarrollo de las competencias que se persiguen.

En este último lustro, numerosas publicaciones se han hecho eco de esta laguna, se han producido herramientas valiosas, y se ha sucedido una gran cantidad de divulgaciones que ha tratado de apoyar al profesorado en su «desempeño competencial». En la mayoría de los trabajos realizados se analizan los acuerdos normativos que las regulan y desarrollan (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, y los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 de las enseñanzas mínimas de primaria y secundaria) Asimismo se analizan y describen algunos conceptos rela-

Fecha recepción: 03-10-12 - Fecha envío revisores: 03-10-12 - Fecha de aceptación: 21-10-12
Correspondencia: Antonio Calderón
Campus de los Jerónimos.
30107. Guadalupe, Murcia
E-mail: acluquin@ucam.edu

cionados (interdisciplinariedad, conocimiento, competencia, etc.), y se plantean y justifican propuestas de aplicación práctica, desde diferentes áreas de conocimiento (matemáticas, lengua castellana y extranjera, educación física, etc.). En el ámbito de la educación física se analiza también su desarrollo y contextualización (Lleixá, 2007; Molina & Antolín, 2008; Vaca, 2008; Feito, 2010), su aplicación y propuestas prácticas (Calderón y Martínez de Ojeda, en prensa; Díaz-Lucea, 2010; Méndez-Giménez & Fernández-Rio, 2010; Méndez-Giménez, López-Tellez & Sierra, 2009; Moya, 2008; Cañabate & Zagalaz, 2011; Santos & Martínez, 2011), y su evaluación y definición (Pérez de Landazábal, Varela, Alonso-Tapia, 2012; Romero, Vegas & Cimarro, 2011; Polo, 2010), fundamentalmente en el contexto escolar y en primaria.

Sin embargo, existe una carencia de estudios que indaguen sobre el efecto que algunas variables importantes de la intervención docente, como la metodología de enseñanza utilizada, pueda tener en el desarrollo y el aprendizaje de las competencias básicas. Es por ello por lo que se estima conveniente indagar en esta línea, analizando la percepción de docentes de educación física, sobre el efecto de un modelo de enseñanza concreto en la consecución y desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado. El modelo utilizado es el modelo de Educación Deportiva, el cual surgió con el propósito de desarrollar un modelo de enseñanza para las clases de educación física que estimule experiencias de práctica deportiva auténticas. Experiencias en las que tanto chicos como chicas tengan las mismas oportunidades de práctica, lleguen a ser competentes (*competents*), conocedores del deporte (*literate*), se entusiasmen con la práctica (*enthusiastic*). Experiencias que fomenten en ellos una predisposición positiva para la práctica de actividad física y deportiva. (Calderón, Hastie & Martínez de Ojeda, 2010; Gutiérrez & García, 2008; Hastie, Martínez de Ojeda & Calderón; Méndez-Giménez, 2011 para ver experiencias de aplicación y propuestas).

Así, el presente trabajo tiene por objeto analizar la percepción del profesorado tras un curso de formación permanente sobre el modelo de Educación Deportiva, sobre el desarrollo y adquisición de las competencias básicas en el alumnado, atendiendo a (i) la etapa en la que ejercen como docentes; (ii) la duración de la formación recibida; (iii) la aplicación del modelo de Educación Deportiva en sus clases o no; (iv) la tutorización de la puesta en práctica del modelo por parte de docentes expertos; y (v) la experiencia docente de los participantes.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 12 docentes, de los que ocho desempeñaban su labor en Secundaria (ESO) y cuatro en Primaria (EPO). Seis de ellos además, una vez concluida su formación a través de Centro de Profesores y Recursos (CPR) sobre el modelo de Educación Deportiva, tuvieron una experiencia de aplicación tutorizada del mismo en sus respectivos centros escolares. La modalidad de formación en la que participaron, consistió en la aplicación de la propuesta que Calderón y Martínez de Ojeda (en prensa) aconsejan para la enseñanza del modelo

Tabla 1. Características de los docentes participantes en el estudio ($n=12$).

Docentes*	Etapa	Formación	Aplicación	Tutorización	Experiencia
Pedro	EPO	10h	No	No	< 10 años
Maria	EPO	10h	No	No	< 10 años
Julia	ESO	10h	Sí	Sí	< 10 años
Felipe	ESO	10h	Sí	Sí	> 10 años
Luis	ESO	20h	Sí	No	< 10 años
Manuel	ESO	20h	No	No	> 10 años
Alicia	ESO	20h	Sí	No	< 10 años
Yolanda	ESO	20h	Sí	Sí	< 10 años
Juan	EPO	10h	Sí	Sí	< 10 años
Joaquín	ESO	10h	No	No	< 10 años
Alfonso	EPO	20h	Sí	Sí	> 10 años
Javier	ESO	20h	Sí	Sí	> 10 años

Leyenda = EPO = Educación Primaria; ESO = Educación Secundaria.
* Se han utilizado seudónimos para preservar la identidad de los docentes.

de Educación Deportiva. Algunos datos relacionados con la muestra pueden verse en la tabla 1.

2.2. Diseño y variables

Todos los docentes realizaron la propuesta de formación de Calderón y Martínez de Ojeda (en prensa) o una de sus variantes (10 horas de formación). En ambas propuestas, las características esenciales del curso fueron la misma, es decir, fomento del trabajo colaborativo, aprendizaje activo, reflexión grupal, y análisis de la propia práctica de los docentes, todo a través de una formación teórica y práctica activa. Las variables de presagio que se tuvieron en cuenta para valorar su efecto sobre la percepción de los docentes fueron: (a) la etapa en la que trabaja el docente (EPO o ESO), (b) las horas de formación recibidas (10 o 20 horas), y (c) la experiencia docente de cada uno de ellos (años). Otro de los aspectos fundamentales de la propuesta, y que sirvió a su vez como factor comparativo entre los diferentes docentes que participaron en el estudio, fue la tutorización y ayuda por parte de profesorado experto en el modelo, primero, en el diseño de la unidad didáctica bajo las premisas del modelo, y segundo, en la aplicación práctica de la misma. Dicha tutorización se llevó a cabo desde diferentes vías, (a) mediante reuniones presenciales, fundamentalmente para el diseño de la unidad didáctica, (b) comunicación vía telefónica, para la resolución de dudas puntuales una vez había comenzado la aplicación en el centro escolar, (c), a través de correo electrónico, para el intercambio de documentos de apoyo necesarios para el desarrollo de la unidad didáctica (planillas de equipo, hojas de registro, diplomas, etc.) y (d), con visitas semanales a los centros para verificar la validez de la intervención y dar *feedback* a los profesores. Por último, también se tuvo en cuenta el hecho de aplicar en la práctica o no, la unidad didáctica con el modelo de Educación Deportiva aprendida, dado que no todos los docentes que realizaron el curso de formación lo pudieron aplicar por diversas razones indicadas en los resultados.

2.3. Registro de datos

Se diseñó un cuestionario elaborado *ad-hoc*, en el que se preguntaba a los docentes sobre su percepción del grado de desarrollo de las competencias básicas, en función de las fases del modelo, y de sus características principales (Tabla 2). Las respuestas fueron presentadas en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 = muy poco y 5 = mucho) Dichas fases y características se seleccionaron y son congruentes con las indicadas por Siedentop, Hastie, y Van der Mars (2011) en el modelo, y explicadas también en Calderón y Martínez de Ojeda (en prensa). Una vez concluida la formación, tanto teórica como práctica, los docentes cumplieron el cuestionario (Tabla 2), con dos expertos en el modelo que pudieron resolver todas las dudas planteadas.

El cuestionario fue validado a nivel de contenido por tres profesores expertos en el modelo de Educación Deportiva, y con proyectos de investigación sobre competencias básicas. Tras las aportaciones de los mismos, el cuestionario quedó definido de la manera que se muestra en la tabla 2. La versión final se compuso de ocho preguntas, una por cada competencia. En cada una se pidió al docente que calificase de 1 a 5, su percepción del grado de desarrollo y posibilidades de trabajo de las competencias básicas, en función de cada una de las fases (columna izquierda), y de las características principales del modelo (columna derecha). Además se pidió al docente que comentara de forma libre, aquellos aspectos que considerase oportunos e importantes para justificar su puntuación.

2.4. Análisis de datos

Tras corroborar con la *Prueba de Shapiro-Wilk* (dado que $n < 30$) que las variables que se analizaron no se ajustan a una distribución normal ($p < .05$), primero, se calcularon las medias y desviaciones típicas del total de las variables registradas, y segundo, se utilizó la *Prueba U de Mann-Whitney* para dos muestras independientes. Las variables de agrupación que se utilizaron para comprobar si había diferencias en la percepción de los docentes sobre el desarrollo de cada una de las competencias básicas fueron como se ha dicho, (a) la etapa en la que

Tabla 2. Ejemplo de pregunta relacionada con la competencia en comunicación lingüística en la que el docente debe señalar su percepción de desarrollo de la competencia en cuestión.

Indica por favor de forma reflexionada en base a tu conocimiento del modelo de Educación Deportiva, cómo consideras que cada una de sus fases y de sus características contribuye al desarrollo de la competencia en cuestión de forma cuantitativa y cualitativa.

Fases	Competencia en comunicación lingüística								Características		
Fase dirigida	1	2	3	4	5	1	2	3	2	1	Trabajo en equipo
Fase autónoma	1	2	3	4	5	5	4	3	2	1	Responsabilidades
Competición formal	1	2	3	4	5	5	4	3	2	1	Registro de datos
Festividad	1	2	3	4	5	5	4	3	2	1	Toma de decisiones

Comenta cualquier aspecto que consideres importante para justificar la puntuación:

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de la percepción de desarrollo de las competencias básicas por parte de los docentes en función de experiencia de cada uno de ellos (n=12).

Experiencia	F _{dir}	F _{aut}	F _{com}	F _{es}	C _{equ}	C _{rol}	C _{reg}	C _{dec}	Total
< 10 años (n= 8)	2,78 (1,31)	4,28 (,99)	4,09 (1,08)	3,59 (1,13)	4,00 (1,29)	3,75 (1,13)	3,71 (1,31)	3,75 (1,23)	3,74 (1,29)
> 10 años (n= 4)	1,50 (,75)	3,87 (0,75)	3,12 (1,05)	3,25 (1,16)	3,50 (,51)	3,75 (1,18)	3,12 (,99)	3,50 (1,30)	3,20 (1,29)
Total	2,14 (1,03)	4,07 (0,87)	3,60 (1,06)	3,42 (1,14)	3,75 (0,9)	3,75 (1,15)	3,41 (1,15)	3,62 (1,26)	3,47 (1,07)

Leyenda: F = Fase; F_{dir} = Fase dirigida; F_{aut} = Fase autónoma; F_{com} = Competición formal; F_{es} = Festividad; C = Características; C_{equ} = Trabajo en equipo; C_{rol} = Roles; C_{reg} = Registro de datos; C_{dec} = Toma de decisiones.

trabaja (EPO o ESO), (b) las horas de formación recibidas sobre el modelo (10 o 20), (c) la aplicación práctica de la unidad didáctica (sí o no), (d) la tutorización de la misma (sí o no), y (e) los años de experiencia (más o menos de diez). Se utilizó para el análisis el software estadístico IBM SPSS v20. Las aportaciones cualitativas de los docentes se analizaron usando comparaciones constantes con objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuestas comunes siguiendo las recomendaciones de Gil (1994).

3. Resultados y discusión

3.1. Análisis cuantitativo

La percepción global media de los docentes, sobre las posibilidades del trabajo competencial, en función de las fases y de las características del modelo se indican en la tabla 3.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de la percepción de los docentes sobre el desarrollo de las competencias básicas, en función de las fases y características del modelo de Educación Deportiva (n=12).

Competencia	F _{dir}	F _{aut}	F _{com}	F _{es}	C _{equ}	C _{rol}	C _{reg}	C _{dec}	Total
Lingüística	2,33 (0,98)	4,33 (0,98)	3,92 (0,79)	3,58 (1,38)	4,58 (0,51)	4,25 (0,87)	3,50 (1,09)	3,83 (0,94)	3,79 (0,94)
Matemática	1,17 (0,39)	2,92 (1,00)	3,50 (1,17)	2,27 (1,68)	2,42 (1,24)	2,58 (1,16)	4,42 (0,67)	2,67 (1,07)	2,74 (1,05)
Interacción Mundo físico	3,67 (1,07)	4,58 (0,79)	4,50 (0,80)	3,92 (1,16)	4,33 (0,89)	4,00 (0,95)	2,75 (1,29)	3,42 (1,44)	3,90 (1,13)
Información y Digital	2,17 (0,94)	3,17 (1,03)	2,83 (1,11)	3,42 (1,44)	3,17 (1,19)	3,75 (0,97)	3,91 (0,83)	2,36 (1,50)	3,10 (1,05)
Social y ciudadana	3,08 (1,31)	4,50 (0,52)	4,58 (0,67)	4,42 (1,16)	4,42 (0,29)	4,00 (0,95)	2,83 (1,47)	3,67 (1,44)	4,00 (0,98)
Cultural y artística	2,08 (1,00)	3,25 (1,14)	3,08 (1,24)	4,08 (1,00)	4,08 (1,31)	2,92 (1,27)	3,17 (1,36)	2,25 (1,44)	2,94 (1,22)
Aprender a aprender	2,58 (1,24)	4,67 (0,65)	4,25 (0,87)	3,17 (1,27)	4,67 (0,49)	4,33 (0,89)	3,67 (1,07)	4,42 (0,79)	3,97 (0,91)
Autonomía e iniciativa	1,83 (0,72)	4,58 (0,67)	4,58 (0,67)	3,67 (1,44)	4,17 (1,03)	4,92 (0,29)	3,25 (1,36)	4,50 (1,17)	3,94 (0,75)
Total	2,36 (0,93)	4,00 (0,82)	3,91 (0,90)	3,57 (1,23)	3,90 (0,92)	3,88 (0,90)	3,32 (1,09)	3,44 (1,21)	3,55 (1,00)

Leyenda: F = Fase; F_{dir} = Fase dirigida; F_{aut} = Fase autónoma; F_{com} = Competición formal; F_{es} = Festividad; C = Características; C_{equ} = Trabajo en equipo; C_{rol} = Roles; C_{reg} = Registro de datos; C_{dec} = Toma de decisiones.

Tal y como se puede observar, las competencias que según la percepción de los docentes se desarrollan de forma más adecuada con el modelo de Educación Deportiva son, en este orden, la competencia social y ciudadana (4,00±0,98), la competencia de aprender a aprender (3,97±0,91), y la competencia en autonomía e iniciativa personal (3,94±0,75). Estos resultados parecen coherentes con el marco teórico, si se tiene en cuenta que precisamente son estas competencias las que definen los pilares estructurales sobre los que se construye el modelo según sus propios creadores (Siedentop, et al., 2011), por lo que se corroboran una vez más, como ya se hizo en otros estudios (Hastie & Sinelnikov, 2006). La interacción social que se estimula fundamentalmente entre los miembros de un mismo equipo, para resolver y tomar las decisiones necesarias para progresar como equipo, hace que la competencia social y ciudadana, sea una de las competencias mejor valoradas y percibidas como adecuadas por los docentes, para ser trabajadas mediante la Educación Deportiva. Cuestiones que ya trataron García y González (2011). Esto, junto al trabajo y al aprendizaje autónomo que experimentan durante la unidad didáctica, permite que el alumnado y

profesorado tenga una vivencia que valoren muy positivamente y que incida de forma positiva sobre el trabajo de las competencias en cuestión. Aspecto que debería ser valorado y tenido en cuenta por los docentes de educación física, cuando planifiquen la metodología con la que implementar el trabajo competencial.

Por otro lado, al analizar las fases y las características del modelo, para los docentes analizados, es la fase de práctica autónoma (4.00±.82), la que perciben como más efectiva para el desarrollo de las competencias básicas, sobre todo la competencia de aprender a aprender (4.67±.65), y de autonomía e iniciativa personal (4.58±.67). También valoran por encima de los valores medios (concretamente con el valor máximo), la característica del trabajo en equipo, como aquella que promueve un trabajo adecuado para el desarrollo fundamentalmente de la competencia de autonomía e iniciativa personal (4.92±.29). Reafirmando también la característica del trabajo en equipo como fundamental para la consecución de los objetivos de aprendizaje mediante la práctica con el modelo tal como ya indicaron Siedentop et al. (2011), y con un efecto positivo, según los docentes, sobre el trabajo de las competencias, social y ciudadana, aprender a aprender, interacción mundo físico y lingüística. Otro aspecto que nuevamente, debería ser tenido en cuenta por el profesorado de educación física, cuando planifiquen las formas de organización y la metodología con la que abordar el trabajo de las competencias básicas.

3.1.1. Etapa

Tras analizar el resumen de las pruebas de hipótesis se pudo comprobar que de forma global, se deben asumir las hipótesis nulas, es decir, que no existen diferencias significativas entre la percepción del profesorado de Secundaria (n =8) y de Primaria (n =4) acerca de las posibilidades de trabajo competencial mediante el modelo de Educación Deportiva. Ambos grupos de docentes perciben que el marco competencial tiene diferente percepción a nivel estadístico (aunque con un valor de p bastante más elevado de .005), en relación con las posibilidades de trabajo competencial en la fase de práctica autónoma para la competencia social y ciudadana (p =.048) y la competencia de aprender a aprender (p =.048). No obstante, a pesar de las diferencias estadísticas, y de la escasa muestra, los valores que los docentes señalan son valores altos por lo que la fase de práctica autónoma, según la muestra objeto de estudio, se perfila como adecuada para el desarrollo de estas competencias señaladas, siendo los docentes de Secundaria los que la valoran mejor, para el trabajo de las competencias. El modelo de Educación Deportiva, tal y como ya indicó Siedentop (1994), es un modelo que basa su formación en la cesión de responsabilidades y la toma de decisiones entre los alumnos que lo practican. Aspecto este último que favorece la consecución de estas competencias.

3.1.2. Formación recibida

En relación con el número de horas de curso que los docentes experimentaron (10 o 20 horas), se pudo apreciar que únicamente existen diferencias cuando señalan las posibilidades de la fase de práctica dirigida, en el desarrollo de las competencias de autonomía e iniciativa personal (p =.026). Tal y como se puede observar, el número de horas que los profesores reciben como formación en el modelo, es una variable que influye de forma muy leve, sobre su percepción del grado de desarrollo de las competencias básicas, tras la práctica con el modelo. Se puede concluir por tanto que en el presente trabajo, la duración de los cursos de formación sobre el modelo (cuando se comparan 10 o 20 horas) no tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre la percepción de los docentes y el trabajo de las competencias, lo que refuerza la estructura y las características del curso de formación como efectiva, independientemente de las horas de formación, para la enseñanza del modelo de Educación Deportiva. Es por ello por lo que se considerará esencial en la planificación de la formación permanente, que se cumpla con las premisas de las modalidades de formación efectivas, que ya han señalado, entre otros, Sinelnikov (2009) y Calderón y Martínez de Ojeda (en prensa), para la enseñanza de este modelo.

3.1.3. Aplicación y tutorización

Se consideró la variable aplicación, fundamentalmente porque hubo algunos docentes que participaron en el curso de formación que no llevaron a cabo una unidad didáctica con el modelo ($n=4$), debido fundamentalmente a dos razones. La primera, por estar recién incorporado a un centro con costumbre metodológicas tradicionales, corroborando los resultados de Curtner-Smith, Hastie y Kinchin (2008); y segundo, por no impartir la asignatura de educación física (esto ocurrió con los docentes de Primaria). Tras el análisis de los datos se pudo comprobar que el hecho de no aplicar en la práctica la unidad didáctica sobre el modelo, ni de recibir tutorización, es decir, ayuda por parte de profesores expertos en el modelo, tanto en el diseño de la unidad didáctica bajo las premisas del modelo, como en la aplicación práctica de la misma, son dos variables que no tienen efecto sobre la percepción del profesorado analizado, en el desarrollo de las competencias básicas. La tutorización es una variable importante, tal y como indica Sinelnikov (2009), que debe ser tenida en cuenta para poder intervenir con calidad en las primeras aplicaciones prácticas del modelo, sin embargo, no hace que la percepción de los docentes analizados que aplican el modelo sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas, sea diferente.

3.1.4. Experiencia docente

Por último, los años en la docencia de cada uno de los profesores, tampoco es una variable que tenga efecto sobre la percepción del profesorado analizado, en el desarrollo de las competencias básicas. Los valores que perciben los docentes son muy similares y no presentan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 4).

Tal como se puede apreciar, los valores más bajos son asignados por los docentes, independientemente de sus años de experiencia docente, a la fase de práctica dirigida, en la que es el propio docente el que por medio de una metodología de carácter directivo imparte los contenidos que se abordarán a lo largo de la unidad didáctica. El hecho que sea el docente el que dirige las clases y controla todo lo que acontece en ellas, permite, según la muestra analizada, menores posibilidades de trabajo competencial, fundamentalmente de algunas competencias, como la de aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal (que es la mejor valorada con 4.07 ± 0.87). Estos resultados ya han sido encontrados y descritos por algunos autores como Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña (2010) y Ayers et al. (2005), que indican que las metodologías de carácter más directivo sitúan a los alumnos en una situación menos importante, de menor protagonismo de su propio proceso de aprendizaje, de ahí que sea más difícil el trabajo de las competencias indicadas.

3.2. Análisis cualitativo

Es objeto de este análisis establecer comparaciones y corroborar si existen congruencias entre los datos cuantitativos y los que se indican a continuación, analizando cada una de las competencias básicas.

3.2.1 Competencia en comunicación lingüística

La percepción que los docentes analizados tienen sobre las posibilidades de trabajo de esta competencia mediante el modelo de Educación Deportiva es alta ($3.79 \pm .94$). Tal como indica Alfonso, «durante la fase autónoma y gracias al trabajo en equipo está muy presente esta competencia, porque los alumnos deben tomar decisiones, deben consensuar acciones, debatir, e intercambiar información a través de diferentes roles». El intercambio comunicativo que prevalece es de forma verbal, aunque también se puede estimular la comunicación escrita mediante tareas concretas (entrevistas, informes, periódicos de aula, etc.) tal como recomienda Méndez-Giménez (2011). En esta línea, Pedro matiza que «en la fase dirigida y en la fase autónoma, los alumnos van aprendiendo vocabulario específico del deporte que se está practicando en contextos aislados, pero es en la competición formal y en la festividad, cuando deberán utilizar todo ese vocabulario en un mismo contexto, y en situaciones reales de juego, debiendo demostrar una mayor competencia en el uso de dicho vocabulario». Se verifica por tanto, atendiendo a la percepción de los docentes, que esta competencia se desarrolla de forma adecuada con la práctica del modelo.

3.2.2. Competencia matemática

Los docentes analizados perciben la competencia matemática como la que menos se puede desarrollar mediante el modelo de Educación Deportiva (2.74 ± 1.05). Si bien, la puntuación global que le asignan, es superior a la media, con lo que existe una percepción de que sí se puede trabajar, sobre todo en la fase de la competición formal, y gracias a la característica del registro de datos. Así lo indica Felipe, cuando escribe que «los alumnos que asumen los roles de anotador y de encargado de estadísticas pueden desarrollar ampliamente la competencia matemática con la realización de tablas, gráficas, y estadísticas varias, que dependerán del nivel educativo con el que trabajen». Es fundamental tener en cuenta que la complejidad de los datos que se registren, dependerá también de otras variables como por ejemplo, los contenidos que se estén trabajando en otras materias (matemáticas, ciencias naturales, etc.) para poder establecer un trabajo interdisciplinar y potenciar de esta forma esta competencia. Tal como corrobora Alicia «se puede hacer uso de operaciones matemáticas a la hora de realizar diversas actividades donde el componente matemático está presente, como en la toma de datos, elaboración de clasificaciones, ... a mí me ha funcionado muy bien».

3.2.3. Conocimiento e interacción con el mundo físico

Es precisamente esta competencia la que los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, asocian de forma específica con el área de educación física. La percepción de los docentes de la muestra analizada, es coherente con esta asociación, y es por ello por lo que la consideran válida para ser desarrollada con el modelo de Educación Deportiva (3.90 ± 1.13). Cualquier tipo de actividad que desarrolle los objetivos de interacción y conocimiento de los deportes u otras materias afines, servirá para trabajar esta competencia. En palabras de Julia «el modelo da la oportunidad a los alumnos de tener unas experiencias novedosas y diferentes, que podrán aplicar luego en su vida diaria, relacionadas con el deporte, la actividad física y con otras materias». Es éste si cabe, uno de los aspectos importantes que se debe procurar desde el área de educación física, y que el modelo permite, según la muestra analizada.

3.2.4. Tratamiento de la información y competencia digital

Las posibilidades de trabajo de esta competencia, según la percepción de los docentes, se relacionan fundamentalmente con el registro de datos que el alumnado debe realizar a lo largo de la unidad didáctica ($3.91 \pm .83$). Además, está bien valorada de forma global por los mismos (3.10 ± 1.05). También contribuye a su adquisición la práctica asumiendo roles por parte de los alumnos. Tal como indica María «los alumnos que asumen los roles de anotador, encargado de estadísticas, publicista, etc., tendrán que utilizar constantemente medios informáticos o de algún otro soporte, para llevar a cabo el registro de datos, la realización de anuncios y noticias en páginas web, un periódico escolar, etc. Para mí, su competencia en el tratamiento de la información y digital, mejora trabajando de esta manera». Sin embargo, tal como indica Juan «es el propio profesor el que debe orientar y guiar bien a los alumnos para que sean capaces de manejar y tratar toda la información que se genera».

3.2.5. Competencia social y ciudadana

La competencia social y ciudadana es como se ha indicado, la competencia mejor valorada por los docentes analizados ($4.00 \pm .98$) pues se desarrolla de forma inherente al modelo, forma parte del mismo. Tal y como indica Joaquín «El hecho de que se trabaje en equipos durante toda la unidad didáctica es muy favorable para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, pues desarrolla la capacidad de trabajar en equipo, facilita la integración de todos los alumnos y el respeto a compañeros y adversarios». El éxito de cada equipo, dependerá de su solvencia como grupo a la hora de tomar las decisiones y de resolver los problemas que vayan surgiendo (asignación de roles, cumplimiento de los mismos, fase de práctica autónoma, etc.). En palabras de Joaquín «los alumnos aprenden a comportarse de forma adecuada, a través de la puntuación del juego limpio. Además como hacen de árbitros, son

más conscientes de las conductas adecuadas y por eso las llevan a cabo».

3.2.6. Competencia cultural y artística

Es una de las competencias que los docentes analizados perciben con menores posibilidades de desarrollo desde el modelo de Educación Deportiva, si bien, los valores que le asignan están por encima de la media (2.94 ± 1.22). Tal como indica Felipe, «a no ser que sea un trabajo específico, no se aprecia mucha relación entre el modelo y el aspecto artístico. Veo que aporta algo de valor cultural puesto que aprenden valores como el respeto a las normas y al reglamento». Sin embargo, la propia idiosincrasia y características del modelo favorecen el desarrollo de la competencia artística de los alumnos que lo experimentan. En palabras de Julia «los alumnos que ocupan el rol de «publicista» y «periodista» deberán realizar carteles y fotos de las actividades que se lleven a cabo en la unidad didáctica, desarrollando así su competencia artística». Hay algunas otras posibilidades de trabajo interdisciplinar que favorecen esta competencia, por ejemplo con la materia de artes plásticas, para elaborar los trofeos y los premios a entregar en la festividad final.

3.2.7. Competencia para aprender a aprender

La percepción de los docentes en relación con las posibilidades de trabajo de esta competencia con el modelo de Educación Deportiva es unánime. Se trata sin duda de otra de las competencias que los docentes valoran mejor, por sus posibilidades de trabajo competencial ($3.97 \pm .91$). Es una competencia que se facilita, como en la mayoría, durante las fases de práctica autónoma y trabajando en equipo. Bajo el punto de vista de Luis «ésta, junto con la competencia en autonomía e iniciativa personal, son las dos competencias que la práctica mediante el modelo de Educación Deportiva, facilitan enormemente». Además como indica Yolanda, «los alumnos desarrollan habilidades para trabajar en equipo, y resolver los problemas que se plantean. Como los equipos son fijos durante toda la unidad didáctica, se incrementa las posibilidades de aprendizaje autónomo. Gracias a la toma de decisiones van a adquirir aprendizajes estratégicos y tácticos que son aplicables a varias actividades deportivas».

3.2.8. Autonomía e iniciativa personal

Como corrobora la literatura internacional, gran parte de los beneficios del modelo de Educación Deportiva, vienen dados, por el fomento progresivo de la autonomía y la iniciativa personal de cada alumno dentro de su equipo. Los docentes así lo indican también ($3.94 \pm .75$). Los alumnos empiezan a tomar sus propias decisiones desde el primer día que comienza la unidad didáctica, por eso se mejora mucho su nivel de autonomía e iniciativa personal. Pedro es concluyente en esta línea ya que opina que «esta metodología facilita en gran medida que los alumnos desarrollen su autonomía e iniciativa personal, pues les otorga un protagonismo destacado -según los roles desempeñados-, en aspectos de organización y puesta en práctica de las tareas, registro de los datos, publicidad y, por supuesto, en el aprendizaje técnico-táctico de los deportes que se imparten». Alfonso corrobora lo anterior indicando que «el alumno, aprende a tomar decisiones teniendo en cuenta el rol que asume, las decisiones tácticas de equipo, y las actividades que más favorecen su aprendizaje durante la fase autónoma, ya que tienen objetivos como equipo y deben encontrar soluciones a los mismos». Se verifica por tanto, atendiendo a la percepción de los docentes, que esta competencia se desarrolla de forma adecuada con la práctica del modelo.

Para concluir este apartado, queremos resaltar, que todos los docentes analizados ven grandes posibilidades de trabajo competencial mediante el modelo de Educación Deportiva, dato que se verifica con el valor total medio que resulta de su percepción cuantitativa (3.55 ± 1.00). A nivel cualitativo se corroboran los planteamientos anteriores, en los que se asocia la fase de práctica autónoma, y el trabajo en equipo, como los componentes del modelo de Educación Deportiva, que facilitan y permiten un trabajo competencial satisfactorio según la percepción de los docentes, tal como se puede apreciar en la Figura 1. Dicha

figura se ha elaborado interrelacionando las competencias básicas, con las tres puntuaciones más altas (1 a 5) que los docentes les asignaron en el cuestionario, bien fuera a fases o a características del modelo. Se corrobora a nivel gráfico también la percepción cuantitativa y cualitativa de los docentes, que no perciben la fase de práctica dirigida, con muchas posibilidades de trabajo competencial.

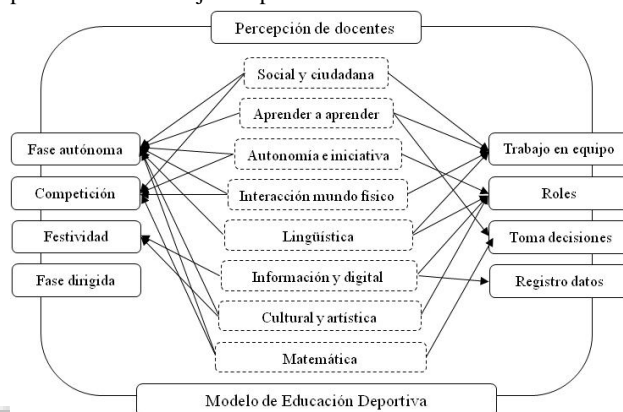


Figura 1. Síntesis de la percepción de los docentes sobre las relaciones entre las fases y las características del modelo de Educación Deportiva y el trabajo de las competencias básicas.

4. Conclusiones y aplicaciones prácticas

El objetivo de este trabajo ha sido el análisis de la percepción de una muestra de docentes de educación física, sobre la contribución al desarrollo de las competencias básicas, a partir del modelo de Educación Deportiva. Hay un aspecto sobre el que se precisa reflexionar, y es el relacionado con la n de este estudio, doce docentes. Ésta se debe contextualizar atendiendo primero, a la dificultad que conlleva en un inicio el interés de los docentes por el curso de formación; segundo, a la participación y seguimiento del mismo, tercero, a la participación voluntaria posterior en el diseño de la unidad didáctica de forma tutorizada (con varias reuniones); cuarto, a la aplicación práctica de la misma con el esfuerzo que conlleva en los respectivos centros escolares, y quinto, a la finalización adecuada de todo el proceso de intervención. El desarrollo profesional del profesorado en la actualidad, está siendo influenciado por una realidad social complicada, que afecta también al ámbito educativo en determinadas cuestiones. Dicha situación, no favorece el interés de los docentes por la formación permanente, como una de las variables que forma parte de su desarrollo profesional. Por ello, cada vez existen menos docentes que se interesen y participen de estos procesos. El hecho de involucrarse en cursos de formación permanente que además, se encuentran inmersos dentro de un ciclo longitudinal de investigación-acción, aumenta si cabe, esta dificultad de la que se habla, y disminuye aún más las posibilidades de acceso a una muestra comprometida y entusiasmada con los procesos de formación, investigación y aplicación, como la que se presenta en el presente trabajo.

Aún teniendo esto en cuenta, tras analizar los resultados y siendo prudentes con las generalizaciones, debido al número de docentes analizados por las razones descritas, se concluye primero que, independientemente de las variables de presagio y de contexto consideradas para establecer comparaciones (etapa, formación, aplicación, tutorización, y experiencia), existe un acuerdo generalizado de todos los docentes encuestados en atribuir al modelo de Educación Deportiva, un gran potencial en el desarrollo de las competencias básicas. Es por ello por lo que se considera que lo verdaderamente importante para entender y compartir las posibilidades de trabajo competencial del modelo de Educación Deportiva, es la forma en la que se enseña-aprende el mismo. Segundo, que de todas las fases del modelo, es la fase de práctica autónoma la que facilita por sus características, una mejora de la competencia social y ciudadana, de la competencia de aprender a aprender, y sobre todo de la competencia en autonomía e iniciativa personal. Y tercero, que es el trabajo en equipo y la asignación de roles, los factores propios del modelo, que también contribuyen según la percepción de los docentes, al desarrollo de las competencias indicadas.

Investigaciones futuras, deberán analizar con diseños cuasi-experimentales en qué medida contribuye al desarrollo de cada una de las competencias básicas en los diferentes niveles educativos, y con diferentes contenidos de enseñanza. Así como indagar en la comparación de la percepción de un mayor número de docentes, y si por extensión, opinan lo mismo los alumnos que lo experimentan. Sería por último también interesante, investigar en qué medida se contribuye al desarrollo de las competencias básicas, utilizando otras metodologías de intervención.

5. Referencias

- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., & Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación educativa*, 13(3), 101-128.
- Arroyo, J. (2011). Educación para la ciudadanía y desarrollo de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 199, 34-37.
- Ayers, S., Housner, L., Dietrich, S., Ha, Y., Pearson, M., y cols. (2005). An examination of skill learning using direct instruction. *Physical Educator*, 62(3), 136-144.
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (en prensa). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*.
- Calderón, A., Hastie, P. A., & Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de enseñanza de Educación Deportiva (Sport Education): ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.
- Cañabate, D., & Zagalaz, M. L. (2011). Aportaciones de la educación física al desarrollo de la competencia básica: autonomía e iniciativa personal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 69-77.
- Comisión Europea (2005). Propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Extraído el 18 de octubre, 2007 de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf
- Contreras, O., & Cuevas, R. (2011) (coord.). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: Inde
- Curtner-Smith, M., Hastie, P., & Kinchin, G. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117
- Díaz-Lucea, J. (2010). Educación física e interdisciplinariedad, una relación cada vez más necesaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 7-21.
- Dunon, R. (2001). Summary report for Belgium (Flanders) on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Etelälähti, A., & Sahi, A. (2001). Summary report for Finland on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículo integrado. *Curriculum*, 23, 55-79.
- García, L. M., & González, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de las competencias básicas. En: O. Contreras y R. Cuevas (coord.). *Las competencias básicas desde la Educación Física*, (pp. 145-160). Barcelona: Inde
- González, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- Goni, J. M. (2009). El desarrollo de la competencia matemática en el currículo escolar de la Educación Básica. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 33-58.
- Gutiérrez, D., & García, L. M. (2008). El modelo de educación deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 12, 103-127.
- Kelly, F. (2001). Summary report for New Zealand on the DeSeCo Country Contribution Process. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- 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.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hastie, P. A., & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo, 17158-17207. Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf> [consulta 23 de octubre, 2007].
- Méndez-Giménez, A. (2011) (coord.). *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Ed. Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2010). Los juegos tradicionales infantiles: un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 67-76.
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G., & Sierra, B. (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.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por competencias básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Molina, J., & Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 81-86.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Curriculum*, 21, 57-78.
- Moya, J., & Luengo, F. (2010). *La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado*. CEE Participación Educativa, 15, 127-141.
- OEDC (2006). *Definition and Selection of Competences*. OEDC.
- Pérez de Landazábal, C., Varela, P., & Alonso-Tapia, J. (2012). Assessment for learning: Science teachers' ideas on assessment of core competences in science understanding. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 215-232.
- Polo, I. (2010). Las rúbricas como instrumento de apoyo. La evaluación de las competencias básicas en la asignatura de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 32, 106-119.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE 293, de 8 de diciembre de 2006), pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5, de 8 de diciembre de 2006), pp. 677-773.
- Romero, C., Vegas, G., & Cimarro, J. (2011). ¿Cómo enseñar y evaluar competencias básicas desde el área de educación física? *Aula de Innovación Educativa*, 202, 30-34.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Santos, M. L., & Martínez, L. F. (2011). Aprendizaje integrado de las actividades en el medio natural desde las competencias en la ESO. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas de la enseñanza obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. (2nd ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114.
- Vaca, M. J. (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.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Professional education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.