

Hortigüela, D.; Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2017). Implantación de las competencias: percepciones de directivos y docentes de educación física / Implementation of Key Competences: Perceptions of Headmasters and Physical Education Teachers. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 17 (66) pp. 261-281.  
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artpercepcion808.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista66/artpercepcion808.htm)  
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>

## ORIGINAL

# IMPLANTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS: PERCEPCIONES DE DIRECTIVOS Y DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

## IMPLEMENTATION OF KEY COMPETENCES: PERCEPTIONS OF HEADMASTERS AND PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Hortigüela, D.<sup>1</sup>; Pérez-Pueyo, A.<sup>2</sup> y Fernández-Río, J.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Doctor Internacional en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos (España) [dhortiguela@ubu.es](mailto:dhortiguela@ubu.es)

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Actividad Física y de Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León (España). [angel.perez.pueyo@unileon.es](mailto:angel.perez.pueyo@unileon.es)

<sup>3</sup> Doctor en Pedagogía. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. España. [javier.rio@uniovi.es](mailto: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** 2 de octubre de 2014 **Received** October 2, 2014

**Aceptado** 20 de febrero de 2015 **Accepted** February 20, 2015

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer las percepciones que tienen sobre la implantación de las Competencias Básicas (CCBB) los equipos directivos y los docentes de Educación Física (EF). Participaron todos los centros de Educación Secundaria de la capital de Burgos (España). Se empleó una metodología mixta, utilizando un cuestionario validado para obtener datos de los directores (N=30) y de

los jefes de departamento de EF (N=30) y un estudio de caso único. Los equipos directivos consideran que éstas potencian el aprendizaje del alumnado y favorecen la evaluación. Los docentes valoran la variedad de alternativas en el aula mediante el uso de metodologías cooperativas. La menor edad de los equipos directivos es un factor que influye en su percepción positiva, mientras que la menor experiencia es el factor determinante de esta percepción entre los docentes. El estudio de caso refleja que los profesores de EF de un mismo departamento trabajan de manera diferente las CCBB.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias básicas, percepción del profesorado, cooperación, implicación del alumno, estrategias docentes.

## **ABSTRACT**

The purpose was to assess headmasters and Physical Education teachers' perceptions on the implementation of Key Competencies (KKCC). All the secondary schools located in Burgos (Spain) agreed to participate. A mixed research design was used. On one hand, an expert validated questionnaire was used to obtain data from all the headmasters (N=30) and all the heads of the Physical Education departments (N=30); on the other hand, a single case study was conducted in one of the schools. Headmasters highlighted that KKCC foster students' learning and help assess the whole learning process. Teachers underlined that the KKCC promote the use of different learning methods in class and they believed that cooperative learning strategies are needed. Age influenced headmasters' positive perception on KKCC, and teaching experience influenced teachers' perceptions. The single case study showed that PE teachers in the same department work differently the KKCC.

**KEY WORDS:** Key Competences, teacher perception, cooperation, student involvement, teaching strategies.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Hoy en día, las Competencias Básicas (CCBB) son consideradas como algo más que un elemento curricular en el ámbito educativo, ya que son muchos estamentos internacionales los que recomiendan su utilización y puesta en práctica como herramienta evaluativa en la constatación de aprendizajes: el Informe Delors (1996), el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2002), el Informe PISA (OCDE, 2006, 2009) o las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo en materia de convergencia educativa (Consejo de la Unión Europea, 2000, 2001, 2002a, 2002b). Tal y como establece la Comisión Europea (EURYDICE, 2002) debemos entender estas "competencias clave" como esa serie de conocimientos y destrezas que permiten al alumnado aprender a regular su propio aprendizaje, transfiriendo éste a

la realidad de su día a día. Por ello, se hace imprescindible que desde los centros educativos se establezcan propuestas conjuntas que permitan evaluar coherentemente la adquisición de dichas competencias. El Consejo y el Parlamento Europeo definen estas competencias a través de 8 dominios, quedando perfectamente definidos y acotados los ámbitos de aprendizaje a trabajar por cada una de las materias curriculares. Si atendemos al marco legislativo español, la actual Ley Educativa (LOMCE, 2013) determina que las competencias (antes básicas y ahora clave) son el elemento del currículo con mayor importancia. En este sentido, todas las áreas deben contribuir a las mismas, garantizando aprendizajes sólidos y transferibles a la realidad social.

Este trabajo de implantación de las CCBB, vinculado a una evaluación consistente de los aprendizajes adquiridos, ha tenido experiencias positivas en otros países (Halasz y Alain, 2011; Keating, 2009) demostrando un mayor aprendizaje del alumnado al finalizar la educación obligatoria. En el contexto español han sido varios los autores que han investigado sobre su importancia e incidencia en el sistema educativo (Escamilla, 2008; Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado, Arreaza, 2007; Heras y Pérez-Pueyo, 2012; Moya y Luengo, 2009; Pérez-Pueyo, et al., 2013; Sarramona, 2004; Zabala y Arnau, 2007).

Desde un enfoque más práctico, son diversos los autores que han definido propuestas prácticas de actuación; algunos desde un ámbito más deductivo (Lleixá, 2007; Moya y Luengo 2009; Proyecto Atlántida, 2013; Pérez-Pueyo y Casanova, 2010; Pérez-Pueyo, et al., 2013; Zabala y Arnau, 2007) y otros más inductivo (Barrachina y Blasco, 2012; Blázquez y Sebastiani, 2009; Díaz-Hernando, 2008; Escamilla, 2008; Grubb, 2012; Polo, 2010; Sarramona, 2004). Viendo esta cantidad elevada de propuestas, podríamos afirmar que en España existe unanimidad respecto al cómo podemos implantar de manera rigurosa las CCBB y parece que a nivel formal, en las programaciones, se hace, pero investigaciones recientes han puesto de manifiesto la dificultad de su implantación real en el aula (Méndez-Alonso, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2015, 2016); especialmente por la falta de criterios comunes en su puesta en práctica, ya que cada propuesta lleva consigo una serie de recomendaciones, basadas en unos modelos de actuación que en multitud de casos difieren en gran medida unos de otros (Pérez-Pueyo et al., 2013). Esta complicación se acentúa al tener cada centro total autonomía pedagógica para adecuar sus estructuras organizativas a las características del alumnado, profesorado y contexto. Por tanto, la elección de una u otra propuesta de trabajo para contribuir a las CCBB no solamente debe emanar del criterio pedagógico que tenga cada docente, sino que tiene que presentar una coherencia en las programaciones didácticas y en las programaciones de aula.

Autores como Hargreaves (2003) señalan la resistencia de los agentes involucrados en todo cambio que se pretende hacer en el contexto educativo, y las CCBB no podían ser menos. En esta misma línea de argumentación, Fullam (2002)

plantea que la introducción de un elemento educativo como las CCBB supone un proceso complejo, ya que implica la participación activa y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa. La pregunta es: ¿opinan igual todos ellos? Por ello ha habido voces que subrayan la necesidad de investigar el proceso de implantación de las CCBB desde los diferentes puntos de vista implicados (Gordon et al., 2009).

En base a todo lo anterior, se planteó el primer estudio sobre la percepción que tienen todos los agentes que intervienen en el proceso de implantación de las CCBB en el aula: directivos, docentes y estudiantes. En base a esta idea fundamental se plantearon los siguientes objetivos: a) Analizar la valoración que equipos directivos y docentes de EF realizan sobre la implantación de las CCBB en los centros educativos, b) Analizar en qué medida la edad, los años de experiencia del profesorado y el curso en el que se imparte docencia influyen en la percepción positiva de las competencias básicas y c) Analizar el trabajo real que realizan los profesores de EF en un centro educativo en relación a las CCBB, incorporando la percepción del alumnado.

### **3. MATERIALES Y MÉTODO**

#### **3.1. PARTICIPANTES**

El tipo de muestreo utilizado para la selección de los participantes ha sido por conveniencia, abarcando la totalidad de los centros educativos de Educación Secundaria de la capital de Burgos (España). Todos los centros han sido definidos y clasificados en función de su carácter o titularidad, etapas que imparte, número y tipología de alumnado, de docentes y de equipos directivos. De los 30 centros existentes un 26,7% tienen carácter público, un 70% concertado y un 3,3% privado. Los 30 equipos directivos, con una media de edad de  $51.4 \pm 7.8$  años y los 30 jefes de departamento de EF, con una media de edad de  $42.9 \pm 6.5$  años, accedieron a participar en la investigación. En el estudio de caso se han utilizado los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de uno de los centros educativos participantes en la investigación, que presentaban: 1<sup>er</sup> curso: 29 alumnos, 2<sup>o</sup> curso: 26 alumnos, 3<sup>er</sup> curso: 29 alumnos y 4<sup>o</sup> curso: 28 alumnos.

#### **3.2. INSTRUMENTOS**

En función de los objetivos delimitados en el estudio y del tipo de metodología empleada se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos, estructurándose cada uno de ellos en una serie de categorías con el fin de obtener mayor clarividencia en el análisis de resultados.

### 3.2.1. CUANTITATIVOS

Se ha utilizado un cuestionario elaborado siguiendo las directrices de Morales, Urosa y Blanco (2003) y Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008), validado por un grupo de expertos. Una vez redactados todos los ítems se comprobó si discriminaban adecuadamente, efectuando un análisis de correlación del ítem-total con todos los demás (Morales et al., 2003). Se obtuvieron correlaciones en todos los ítems que oscilaban entre .327 y .654 (aceptable) con un intervalo de confianza del 95%. Además, se realizó el análisis de fiabilidad de los cuestionarios a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,949, que da muestras de su alta consistencia interna.

El cuestionario fue dirigido a los equipos directivos y a los jefes de departamento de EF. En él se plantean cuestiones relacionadas con la implantación de propuestas en los centros educativos basadas en la evaluación de las CCBB, así como con la variedad de recursos y estrategias metodológicas utilizadas. El cuestionario constaba de 8 ítems y todos ellos respondían a cuestiones categorizadas en una escala tipo Likert con valores de 1 a 5 (1 = “no/nada”, 2 = “poco”, 3 = “Algo”, 4 = “bastante”, 5 = “Mucho”). Tras haber realizado un análisis factorial de los dos cuestionarios se obtuvieron dos factores: 1º: “Grado de importancia de las CCBB” y 2º: “Aspectos metodológicos en el tratamiento de las CCBB”. Las cuestiones o ítems que abordada cada uno de los dos factores eran: Factor 1º: “sirven para generar un aprendizaje significativo”; “potencian el aprendizaje del alumno”; “permiten una evaluación consensuada en todos los cursos” y “favorecen una variedad de alternativas en el aula”. Factor 2º: “requieren de la implicación del alumnado”; “favorecen la evaluación del proceso”; “es necesario la evaluación formativa y compartida” y “precisan de la incorporación de metodologías cooperativas en el aula”

### 3.2.2. CUALITATIVOS

Se utilizó la técnica del estudio de caso único, llevado a cabo en el curso escolar 2013-2014. Se realizó un seguimiento del tratamiento metodológico, pedagógico, didáctico y curricular de los profesores de EF que impartían docencia en el centro de Secundaria seleccionado. El criterio utilizado para seleccionar el centro fue la accesibilidad y la disponibilidad de trabajo en el mismo a lo largo del curso escolar.

El primer instrumento utilizado fue una entrevista semi-estructurada realizada a cada uno de los 4 profesores de EF que componen el departamento, En ella se recogió información acerca de la percepción del trabajo de las CCBB llevado a cabo en el día a día del aula. Respecto al proceso de su diseño, se planteó un primer

borrador de preguntas elaborado desde la experiencia de los autores en esta temática y tomando como referencia los factores extraídos del cuestionario utilizado para directores y docentes en la parte cuantitativa del estudio. El primer borrador fue enviado a otros 3 docentes universitarios, también expertos en la temática. Tras las modificaciones sugeridas por estos, se elaboró un segundo borrador de entrevista que fue aplicado a un grupo de 5 profesores de secundaria a modo de prueba. Tras finalizar ésta, se les solicitó que valorasen los aspectos a mejorar. Su información resultó fundamental, sobre todo en aspectos de claridad en la expresión, comprensión, sencillez y adecuación a lo exigido, por lo que fue empleada para la elaboración de la entrevista finalmente utilizada. Cinco fueron las cuestiones generales que se plantearon a cada uno de los docentes, a partir de las cuales derivaron otras adyacentes (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Guión básico de la entrevista semi-estructurada realizada a los docentes.

- 
1. ¿Cómo crees que contribuyes a las CCBB en el aula? ¿Podrías poner varios ejemplos concretos?
  2. ¿Consideras que el área de la EF tiene una labor fundamental para este fin? ¿Diferente a otras materias? ¿Por qué?
  3. ¿La metodología es un aspecto relevante y decisivo para su contribución? ¿Podrías poner un ejemplo?
  4. ¿Es importante la relación con docentes de otras materias? ¿Lo haces?
  5. ¿Crees que a través de su implantación en el aula el alumnado se implica más hacia el aprendizaje? ¿Mejora su relación interpersonal?
- 

El segundo instrumento que se ha utilizado en esta parte cualitativa de la investigación fue un diario de observación, en el que se analizaron las clases de EF de los 4 cursos de la ESO. Este diario se llevó a cabo a lo largo del curso escolar, registrando una sesión semanal de cada una de las clases seleccionadas (1ºA, 2ºA, 3ºA y 4ºA). El juicio de expertos y el análisis factorial realizado en el cuestionario permitió registrar siete variables a partir de los diferentes agentes que interceden e influyen en el aula: 1- *Objetivos de la sesión*, 2- *Actividades*, 3- *Explicación de la sesión al alumno por parte del docente*, 4- *Grado de coherencia entre CCBB y los contenidos abordados*, 5- *Relación de trabajo interdisciplinar*, 6- *Vinculación con otro tipo de aprendizajes*, 7- *Reflexión/evaluación*.

Finalmente, como cierre del curso escolar y como base del proceso de seguimiento llevado a cabo, el tercer instrumento de obtención de datos utilizado fue un grupo de discusión que se organizó en cada uno de los 4 cursos observados. Éste se realizó en una sesión final para cada una de las clases en la que se plantearon una serie de cuestiones para estimular el debate entre los estudiantes. Al alumnado no se le hacía preguntas sobre las CCBB (la inmensa mayoría no saben lo que son), pero se le preguntaba sobre cuestiones que llevan implícitas el trabajo de las mismas (ver tabla 2). El objetivo era obtener información adicional del contexto de trabajo de los docentes de EF participantes en la investigación para una mejor comprensión del fenómeno a estudiar.

**Tabla 2.** Guión básico usado en los grupos de discusión durante la sesión final.

- 
1. ¿Es la EF diferente al resto de materias? ¿Por qué?
  2. ¿La EF influye en que fuera del aula realicéis más actividad física? ¿Por qué?
  3. ¿Consideráis importante trabajar otros aspectos además de lo motriz (actividades orales, tareas de indagación, razonamiento)? ¿Por qué?
  4. ¿Qué he aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más aprendo?
- 

### **3.3. PROCEDIMIENTO**

Los dos cuestionarios fueron entregados presencialmente con el fin de explicar el procedimiento de respuesta y aclarar aquellas cuestiones que les pudieran generar más dudas. La recogida también fue en persona para asegurarnos la evidencia de respuesta de la totalidad de la muestra. Paralelamente al análisis de los datos, se realizó el estudio de caso en el centro seleccionado.

### **3.4. ANÁLISIS EMPLEADOS**

En esta investigación se ha desarrollado una metodología mixta en la que, por un lado, se ha utilizado un análisis estadístico mediante el paquete informático SPSS 20.0 (IBM, Chicago, IL) y, por otro, un análisis cualitativo a través del programa de computación Weft-QDA. En cuanto a la estadística, se han realizado medias, desviaciones típicas, tablas de contingencia y  $\chi^2$  y Anovas. El análisis cualitativo se realizó a partir de la recogida estructurada de la información de los estudiantes en base a los dos factores utilizados, a través de un estudio de caso en un centro en concreto. Posteriormente se ha realizado un análisis comparado de los 2 tipos de análisis a partir de la triangulación de datos.

## **4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO**

#### **4.1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE EQUIPOS DIRECTIVOS Y DOCENTES DE EF**

Tal y como se establece en la tabla 3, tanto los equipos directivos como los docentes valoran con notas altas (por encima del 3.85 sobre 5) los dos factores medidos. No obstante dentro de los equipos directivos se observa cómo el factor relativo al grado de importancia de las CCBB (factor 1) es el valorado con la media más alta de todas (4,55), con una desviación escasa entre las respuestas (.32).

Además, este primer factor refleja una diferencia de medias significativa a favor de los equipos directivos sobre los docentes de EF.

**Tabla 3.** Datos descriptivos por factores de equipos directivos y docentes de EF.

	N	Media	Des. Tip	Vari
<b>Equipos directivos</b>				
Factor 1	30	<b>4,55*</b>	.32	.103
Factor 2	30	3,91	.87	.765
<b>Docentes de EF</b>				
Factor 1	30	3,95	.25	.064
Factor 2	30	3,86	.34	.116

Nota: Nivel de significación en las diferencias de factores entre grupos: \* $p < .05$

#### 4.1.3. ANÁLISIS INFERENCIAL: TABLAS DE CONTINGENCIA Y $\chi^2$

A partir de los ítems del cuestionario agrupados en los dos factores de estudio, se analizó el grado de significatividad obtenido entre los ítems, tanto para equipos directivos como para los docentes de EF (ver tabla 4). Se han pareado los ítems entre factores, comprobando así el grado de significatividad existente para las respuestas de cada uno de los grupos.

**Tabla 4.** Tablas de Contingencia y  $\chi^2$  para los ítems de cada uno de los dos factores de análisis.

Relación entre ítems de los cuestionarios	Chi- Square Test		
	$\chi^2$	gl	p
<b>Equipos directivos</b>			
Genera aprendizaje significativo (F1) /requieren de implicación del alumnado (F2)	21,311	6	.113
Potencia el aprendizaje del alumno (F1) / favorece la evaluación del proceso (F2)	10,714	3	<b>.003</b>
Permite evaluación de todos los cursos (F1)/ necesaria evaluación formativa (F2)	9,113	5	.225
Variedad de alternativas en aula (F1) /uso metodologías cooperativas (F2)	7,535	7	.313
<b>Docentes de EF</b>			
Genera aprendizaje significativo (F1) /requieren de implicación del alumnado (F2)	20,154	7	.115
Potencia el aprendizaje del alumno (F1) / favorece la evaluación del proceso (F2)	11,965	5	.213
Permite evaluación de todos los cursos (F1)/necesaria evaluación formativa (F2)	9,422	5	.115
Variedad de alternativas en aula (F1) /uso metodologías cooperativas (F2)	8,165	7	<b>.001</b>

Nota: F1 y F2 indican el factor al que pertenece cada ítem.

Dentro de los equipos directivos se alcanza la significatividad en las respuestas relativas a la idea de que trabajar las CCBB potencia el aprendizaje del alumnado y favorece la evaluación del proceso ( $\chi^2_{(30)}=10,714$ ,  $p = .003$ ). Por su lado, las respuestas de los docentes de EF reflejan significatividad en los ítems relativos a la variedad de alternativas en el aula y la necesidad de incorporar metodologías cooperativas para trabajar coherentemente las CCBB ( $\chi^2_{(30)}= 8,165$ ,  $p = .001$ ).



#### 4.1.4. ANOVAS

Para un análisis en mayor profundidad se creó una variable de escala a partir de los dos factores del cuestionario denominada: “percepción positiva de las CCBB”. Esta variable se relaciona en la tabla 3 con las variables categóricas independientes: Edad: a) entre 24-34, b) entre 35-43, c) entre 44- 54 y d) más de 55, Años de experiencia: a) entre 3-8, b) entre 9-15, c) más de 15 y Cursos en los que se imparte docencia: a) 1º y 2º, b) 3º y 4º y c) todos. Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de una vía de grupos independientes para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de percepción positiva de las CCBB según las variables mencionadas. Además se realizó un post hoc indicando en qué grupos se encontraba esa diferencia significativa (tabla 5).

**Tabla 5.** Anova (Bonferroni) para las variables edad, años de experiencia y cursos en los que se imparte docencia en relación la percepción positiva del trabajo de las CCBB.

<b>PERCEPCIÓN POSITIVA DE LAS CCBB</b>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>Equipos directivos</b>			
Edad	126.13	1	<b>.018*</b>
Años de experiencia	96.66	2	.223
Cursos en los que se imparte docencia	69.13	1	.112
<b>Docentes de EF</b>			
Edad	111.12	1	.221
Años de experiencia	94.32	2	<b>.003**</b>
Cursos en los que se imparte docencia	66.34	1	.213

\* $p < .05$  entre 24-34 años y entre 44 y 54 años

\*\* $p < .05$  entre 3 y 8 años de experiencia y más de 15

Dentro de los equipos directivos participantes se obtuvieron diferencias significativas en relación a la edad, en concreto entre los rangos de 24-34 y 44-54 años ( $F_{(30)}=126,13$ ,  $p < .018$ ). Esto refleja que los equipos directivos más jóvenes son lo que tienen una percepción positiva más elevada hacia el trabajo de las CCBB. En relación a los docentes de EF se obtuvo una diferencia significativa en relación a los años de experiencia ( $F_{(30)}=111,12$ ,  $p < .221$ ), lo que muestra que los docentes con una menor trayectoria profesional valoran más positivamente incorporar las CCBB a su práctica educativa.

#### 4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

Este análisis responde a los datos obtenidos en la realización del estudio de caso único. Toda la información recogida a través de los diferentes instrumentos utilizados en 3 partes del proceso (inicial, intermedia y final) fue triangulada y agrupada en torno a los dos factores de análisis extraídos del cuestionario. Para un

seguimiento más fluido de los extractos de texto que se presentan asociado a las ideas extraídas se presenta un ejemplo de codificación para cada uno de los 3 instrumentos utilizados en el estudio de caso: **EPEF1<sup>o</sup>**: *Entrevista profesor educación física 1<sup>er</sup> curso*, **DP1<sup>o</sup>**: *Diario del profesor 1<sup>er</sup> curso*, **GD1<sup>o</sup>**: *Grupo de discusión 1<sup>er</sup> curso*.

#### 4.2.1. GRADO DE IMPORTANCIA DE LAS CCBB

Después de estructurar, analizar y categorizar toda la información obtenida a través de los tres instrumentos de recogida de datos, se obtuvieron un total de 563 extractos de texto en este factor. Estos se dividen en 165 extractos de las entrevistas, 248 del diario de observación y 150 de los grupos de discusión.

Partiendo de la idea de que el aspecto motriz se considera uno de los elementos clave dentro del área de EF, se observa que los contenidos abordados por cada docente son muy dispares, así como la forma de abordarlo, sobre todo en relación a la evaluación/calificación de las CCBB:

“Yo califico los contenidos motrices y en parte los conceptuales [...] No me baso para nada en las CCBB, ya que creo que bastante tenemos ya nosotros para conseguir ponernos de acuerdo como para pensar en otra cosa diferente” (EPEF4<sup>o</sup>)

“Considero fundamental que trabajemos en función de las CCBB, no solamente nosotros sino desde todas las áreas [...] Estoy de acuerdo en que la EF es diferente, pero esto no tiene que servir de excusa para decir que las competencias no sirven o que es imposible evaluarlas. Por ello es necesario evaluar aspectos que van más allá de lo meramente motriz.” (EPEF2<sup>o</sup>)

Todas estas opiniones extraídas de las entrevistas se reproducen y se reflejan fielmente en los aspectos prácticos del día a día observados en el diario del profesor:

“Los alumnos hacen tests y juegan [...] No existen instrumentos y procedimientos que acrediten que el alumno aprende. Si el trabajo por competencias requiere de una autonomía por parte del alumno y una implicación en tareas de descubrimiento, en este caso no se observan” [...] Únicamente se realizan test y juego libre” (DP4<sup>o</sup>)

“Las Unidades Didácticas que se desarrollan son variadas, alternando la tipología de contenidos que se imparten y la

evaluación llevada a cabo, lo que fundamenta que el docente da mayor al trabajo de las CCBB” (DP2º)

A través de los grupos de discusión se observa como el alumnado agradece vincular la calificación no únicamente a aspectos motrices:

“Ha sido lo de siempre [...], los chicos jugando al fútbol, las chicas al voley y a los que menos nos gusta el deporte a pasarlo mal con las pruebas físicas” (GD4º)

No obstante, aunque el trabajo se vinculara únicamente al ámbito motriz, la motivación no siempre era baja:

“Para mí la gimnasia es la mejor asignatura, yo saco buenas notas siempre [...], [Investigador:] ¿Qué has aprendido? Aprender...mmmm, a saltar, a correr...” [...] (GD4º)

Lo que sí que se observa es una motivación elevada hacia el curso en el que se han trabajado más aspectos que los únicamente motrices y, por lo tanto, otorgando más valor al trabajo de las CCBB:

“Ha sido muy diferente [...]. Hemos practicado una gran cantidad de deportes y tareas, hemos trabajado en equipo y hemos hecho muchas exposiciones orales. He conseguido hacer todo lo que proponía el profesor y nunca he tirado la toalla [...]. [Investigador:] ¿Estas más motivada? Mucho más, ¡otros años he suspendido por no saltar mucho o no lanzar muy lejos el balón, y otras veces aprobaba y ¡no sabía muy bien por qué!” (GD2º)

Otro aspecto importante que se ha analizado dentro del factor del “grado de importancia de las CCBB” ha sido el nivel de acuerdo existente entre los cuatro docentes a la hora de organizarse. Esta organización atiende a los contenidos a impartir y a la evaluación y calificación utilizada y, por tanto, a la importancia que se le otorgue a las CCBB. Existen varios contrastes sobre lo reflejado en la programación, la información recabada en la entrevista inicial y las actuaciones posteriores en el día a día y recogidas en el diario del profesor:

“Trabajar las CCBB sin base formativa inicial es algo bastante complicado, aunque estoy de acuerdo con la idea que deriva de ellas” [...] Por ello, yo siempre trabajo algún contenido innovador utilizando nuevas metodologías y actividades” (EPEF3º)

“Se ha realizado algún deporte nuevo como el Kin-Ball, pero no hay actividades de evaluación que modifiquen las realizadas” [...] Siempre teoría, práctica y examen práctico” [...] (DP3º)

En cursos como 1º de la ESO, los docentes afirman no trabajar las CCBB, justificando que sus métodos les funcionan ya desde hace muchos años y que no van a cambiar nada de su estilo de enseñanza. Este aspecto se acentúa al no llevar a cabo un seguimiento de la Programación:

“Me parece genial e interesante todo lo que estáis haciendo ahora sobre estas cosas de las competencias, pero yo para los pocos años que me quedan no creo que vaya a cambiar nada “[...] “La programación es algo que está ahí, pero sinceramente yo no la hago caso, ya que lo que me interesa es que los chicos hagan deporte” (EPEF1º)

“Estamos a final del primer trimestre y se observa la improvisación con la que actúa el profesor en relación a los contenidos [...], hoy fútbol, mañana correr... esta desestructuración muestra una imposibilidad del trabajo coherente de las competencias” (DP1º)

#### **4.2.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS EN EL TRATAMIENTO DE LAS CCBB**

Al igual que se hizo con el primer factor, en este segundo también se categorizó toda la información obtenida mediante los tres instrumentos de recogida de datos. Así, se obtuvieron un total de 489 extractos de texto, quedando divididos en: 168 extractos de las entrevistas, 213 del diario de observación y 108 de los grupos de discusión.

Uno de los factores fundamentales para trabajar el tema de las competencias en el aula es el trabajo en grupo (Perez-Pueyo, 2013), abordado éste bajo la delegación de roles en las tareas y la responsabilidad entre sus integrantes. En relación a este punto, se ha observado cómo el grado de cohesión es muy diferente entre los distintos grupos de estudiantes observados. Esto podría ser debido a varios factores relacionados directamente con las CCBB cómo la metodología empleada, el tipo de actividades, los agrupamientos, la comunicación entre profesor y alumno:

“La clase se divierte pero parece más juego libre que una asignatura de la ESO” [...]. “La relación entre profesor y alumno es poco profesional y eso repercute en que los alumnos algunas veces se falten el respeto entre ellos” (DP1º)

“Los alumnos trabajan en grupo desde el comienzo [...]. No importa quien juegue mejor, lance más o corra más rápido, sino que siempre el docente busca un logro grupal de la clase que hace que aumente la motivación para la siguiente Unidad Didáctica” (DP2º)

“La profesora exige mucho y el alumnado la tiene mucho respeto” [...]. “Las relaciones entre los alumnos son bastante buenas, y esto se aprecia sobre todo cuando tienen que organizar campeonatos” (DP3º)

“Sin duda es el grupo en el que menos relación interpersonal existe, ya que la clase hace los test y tiene tiempo libre. Se observan grupos claramente diferenciados” (DP4º)

Existe una absoluta concordancia entre los datos recogidos en el diario del profesor y la percepción de las diferentes clases extraída de los grupos de discusión:

“Me ha gustado mucho este curso, y sobre todo trabajar en grupo, ya que he conseguido cosas que pensaba que eran imposibles”; “Nos motiva mucho más hacer cosas diferentes, sobre todo cuando sabes que lo vas a conseguir” (GD2º)

“A mí me gusta la Educación Física, lo que pasa es que Roberto y Santi nunca paran de insultarme y el profe no les dice nada” (GD1º)

“En Educación Física paso buenos ratos con mis amigas [...] [Investigador:] ¿Trabajáis en grupo? En grupo, si siempre con mis amigas (risas)” (GD4º)

La existencia o no del trabajo en grupo en las clases de EF puede llegar a tener un reflejo en la percepción del alumnado respecto a sus posibilidades de logro y, consecuentemente, en su motivación; reflejándose cómo en los grupos en los que no se han desarrollado tareas en conjunto vinculadas al logro de la clase, desciende la motivación del alumno. Así se refleja tanto en el diario del profesor como en los grupos de discusión:

“La desmotivación en algunos alumnos es muy elevada, ya que por mucho que se esfuerzan es imposible que superen la marca para aprobar” (DP4º)

“Odio y odiaré la asignatura de EF, ya que desde el principio de curso ya se la nota que voy a tener haga lo que haga y me esfuerce lo que me esfuerce” (GD4º)

“El hecho de que el profesor haga una reflexión al finalizar cada clase favorece que los chicos se expresen y se les escuche, algo fundamental” (DP2º)

“Trabajar en grupos para mí ha sido lo mejor de la asignatura [...] nos ha servido para saber lo que hacen los demás y repartirnos mucho mejor el trabajo” (GD2º)

## 5. DISCUSIÓN

La triangulación de los datos obtenidos mediante los distintos instrumentos nos ha permitido extraer una serie de ideas. Tanto los equipos directivos como los docentes de EF participantes tienen una percepción alta de las CCBB. No obstante, los directivos valoran de manera significativamente más que los docentes de EF el grado de importancia de las mismas. Lo que más destacan es su valor como herramienta para potenciar el aprendizaje del alumno y la evaluación del proceso educativo. Por su parte, los docentes de EF valoran que las CCBB favorecen el uso de una variedad de alternativas en el aula, así como la incorporación de metodologías cooperativas. Los miembros de los equipos directivos más jóvenes tienen una percepción más positiva hacia este elemento curricular, mientras que los docentes de EF con menor experiencia consideran también más relevante su utilización.

Respecto al primer objetivo señalado en la presente investigación, la percepción que tienen tanto los equipos directivos como los docentes de EF participantes sobre la implantación de las CCBB es positiva, reflejando la necesidad de incorporarlas a los centros educativos como herramienta de consenso entre docentes y como estrategia metodológica y evaluativa en el día a día (Fisher, 2012; Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2015). En esta línea, Gitomer, Brown y Bonett (2011) reflejan que, a pesar de que los docentes prefieran o no incorporar las competencias como elemento de trabajo, mientras no existan modelos concretos de intervención y actuación en los centros educativos será imposible extraer datos comparativos relevantes sobre la funcionalidad e idoneidad de la integración de las mismas. En este sentido, tanto el grado de importancia otorgado a las CCBB como los aspectos metodológicos en el tratamiento diario de estas han sido altamente valorados por todos los participantes del estudio, siendo los equipos directivos los que más importancia le dan a la incorporación de las CCBB en los proyectos de centro.

Respecto a lo aspectos que más valoran los equipos directivos entrevistados para integrar las CCBB en sus centros se encuentra la idea de que potencian el aprendizaje del alumnado y su evaluación a lo largo de todo el proceso. Por su parte, los docentes de EF se centran en la variedad de alternativas en el aula que posibilitan las CCBB. Lleixá (2007) achaca esta percepción entre los docentes al carácter práctico que tiene el área de la EF, quedando estrechamente relacionado el tipo de contenidos que se utilicen con la metodología o la forma de proceder en el día a día. Los docentes participantes en el estudio también valoran de manera significativamente positiva la necesidad del uso de metodologías cooperativas para el tratamiento de las CCBB. Autores como Fernández-Río y Martínez (2008) plantean que el aprendizaje cooperativo es una herramienta de primer orden y absolutamente fundamental para desarrollar el trabajo por CCBB en EF. Por otro lado, no se ha alcanzado ningún nivel de significatividad en el ítem relativo a la evaluación formativa y procesual. Posiblemente el desconocimiento que el profesorado tiene sobre esta estrategia de actuación hace que no haya sido valorada suficientemente ni por los docentes, ni por los directivos participantes (Heras y Pérez-Pueyo, 2012).

Respecto del segundo objetivo de la presente investigación, se ha observado cómo la edad de los equipos directivos investigados es un factor determinante en la percepción positiva que se tiene sobre la incorporación de las CCBB a los centros, siendo los más jóvenes los que tienen una percepción más positiva hacia este elemento curricular. Algunas de las razones que explican este dato, tal y como establecen Lozano, Boni, Peris y Hueso (2012), se encuentran en la necesidad de los jóvenes directivos de cambiar modelos pedagógicos instaurados hace ya varias décadas y que no se adaptan a las demandas sociales actuales de sus centros educativos. Por su parte, el factor determinante hacia la integración de las CCBB en el aula por parte de los docentes de EF entrevistados es la experiencia, siendo los que menos años de trabajo tienen los que más consideran necesario trabajar en torno a las mismas. Estos datos son congruentes con los aportados por Mendez-Alonso et al. (2014 a,b) que encontraron en diferentes contextos que los docentes jóvenes, con menor experiencia, pero mayor formación, valoraban en un mayor nivel el uso de las CCBB en educación primaria. En esta misma línea, Fraile (2011) señala que los profesores de EF de mayor edad y experiencia son reacios a cambiar sus prácticas educativas por diferentes motivos (comodidad, desconocimiento....), aun reconociendo que podrían mejorar ciertos factores que encuentran limitantes.

Respecto del tercer objetivo de esta investigación, y en relación al estudio de caso realizado, se percibe una disparidad elevada de opiniones entre los 4 docentes que integran el departamento de EF del centro educativo analizado. En primer lugar y en relación al grado de importancia de las CCBB en la asignatura de EF, la triangulación de los datos obtenidos señala una gran dispersión de los contenidos desarrollados por los docentes, así como de la evaluación/calificación de las CCBB empleada. En unos cursos/grupos existe una predominancia en el uso de los test

de EF vinculados a la calificación y una carencia en el seguimiento de la programación didáctica, lo que parece indicar que el tratamiento real de las CCBB no se lleve a cabo (Romero, Vegas y Cimarro, 2011). Esto tiene como consecuencia que se realicen prácticas, en muchos casos, repetidas y con escasa coherencia con la programación, algo que percibe y refleja el alumnado (así lo certifican los comentarios). Por el contrario, en otros cursos/grupos parece otorgarse más importancia a las CCBB, y se refleja en las clases; sobre todo, en la puesta en práctica de contenidos innovadores y de trabajos en grupo. Además, esta forma de trabajo se corresponde con una valoración positiva del alumnado, vinculada a una buena motivación y a la satisfacción percibida por sus posibilidades de logro. En este sentido Vera, Moreno-González y Moreno-Murcia (2009) afirman que si queremos que el alumnado se implique verdaderamente en el área es fundamental que planteemos propuestas participativas, permitiendo su autonomía, evaluación y toma de decisión en las tareas. Además, se demuestra que el alumno que tiene una perspectiva y satisfacción de logro mayor hacia la EF escolar valora más positivamente la misma, repercutiendo en una mayor práctica de actividad física extraescolar (Cardinal-Bradley, Yan & Cardinal, 2013).

Por lo tanto, se ha observado que en un mismo centro educativo conviven dos visiones diametralmente opuestas del valor de las CCBB en el aula de EF. Como indican Barrachina y Blasco (2012) si los docentes de EF en los centros educativos no buscan elementos y pautas comunes de actuación, será verdaderamente difícil constatar cuál es el aprendizaje real obtenido por el alumno a lo largo de todo su periodo de escolarización, y lo que es muy significativo, recibirán pautas y experiencias diametralmente opuestas en relación al trabajo de CCBB, tal y como reflejan los datos obtenidos en el presente estudio a través de diferentes medios.

## **6. CONCLUSIONES**

El presente estudio refleja la importancia que se otorga desde los agentes implicados de los centros de enseñanza investigados a la incorporación de las CCBB en los proyectos educativos. Los equipos directivos participantes otorgan un mayor valor a la importancia que tienen las CCBB en la práctica educativa, con el fin de potenciar el aprendizaje del alumno y de favorecer la evaluación del proceso. Por su lado, los docentes de EF entrevistados demandan un cambio metodológico hacia tendencias más cooperativas para trabajar las CCBB, facilitando este hecho la posibilidad de ofrecer más alternativas en el aula. Los equipos directivos con menos edad presentan una percepción más positiva hacia el trabajo de las CCBB, mientras que son los docentes de EF con menos experiencia los que valoran más su tratamiento en las aulas. El estudio de caso ha mostrado que los profesores de EF de un mismo departamento trabajan de manera dispar e incluso contradictoria en relación a las CCBB. Esto incide en la valoración que realiza el alumnado de las



clases, mostrando una mayor satisfacción cuando éstas implican trabajo grupal y permiten logros comunes (basadas en el trabajo por CCBB).

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, toda la investigación se ha centrado en una sola localidad. Futuros trabajos deberían ser realizados en ciudades diferentes para comprobar si se mantiene lo encontrado en diferentes contextos. En segundo lugar, se trata de un estudio fundamentalmente transversal. Serían convenientes estudios longitudinales en los que se comparara las percepciones de directivos, docentes y estudiantes antes y después de la implantación de un trabajo basado en CCBB.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrachina, J., y Blasco, J.E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 110, 36-44.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E.M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Cardinal-Bradley, J., Yan, Z., & Cardinal, M. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53. DOI: 10.1080/07303084.2013.767736
- Consejo de la Unión Europea (2000). Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm).
- Consejo de la Unión Europea (2001). Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm).
- Consejo de la Unión Europea (2002a). Informe del Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones Presidenciales. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/PressData/es/ec/70829.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/PressData/es/ec/70829.pdf)
- Consejo de la Unión Europea (2002b). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación de Europa. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:ES:pdf>
- Delors, A. J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- Díaz-Hernando, C. (2008). La Competencia Social y Ciudadana en la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9(2), 15-18.
- EURYDICE/Comisión Europea (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Recuperado de [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod\\_resource/content/2/Competencias\\_clave\\_Eurydice.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf)
- Escamilla, A. (2008). *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Grao.
- Fernández-Río, J., y Martínez, G. (2008). Rugby en la escuela: posibilidades para el desarrollo de competencias. *Revista de Educación Física*, 112, 21-32.
- Fisher, R. L. (2012). When Schools and Colleges Work Together. *Action in Teacher Education*, 10(4), 63-66.
- Fraille, A. (2011). La formación del profesorado de educación física. Desde modelos tradicionales a una práctica docente innovadora y crítica. En E. Isidori (coord.) *La pedagogía del deporte hoy: escenarios y desafíos* (pp 215-240). Visor: Madrid.
- Fullam, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gitomer, D., Brown, T., & Bonett, J. (2011). Useful signal or unnecessary obstacle? The role of basic skills tests in teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 431-445. DOI: 10.1177/0022487111412785
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M., y Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas*. Castilla La Mancha: Consejería de Educación.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewick, R., & 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 de <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Grubb, W. N. (2012). *Basic Skills Education in Community Colleges*. Kentucky: Routledge.
- Halasz, M., & Alain, M. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01490.x
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Heras, C., y Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas en el marco del proyecto educativo europeo Comenius: Propuesta de secuenciación y desarrollo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58.
- Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33, 83-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et201533183103>

- Keating, A. (2009). Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies*, 13(2), 135-151.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación» en *Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006*. Obtenido de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lozano, A., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A critical Analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x
- 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.
- MEC (2007). *PISA, 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las competencias básicas en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(63), 457-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Morales, P., Urosa B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Moya, J., y Luengo, F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf>
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>.
- OCDE (2009). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*». Recuperado de <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>

- Parlamento Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión europea* (2006/962/CE). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:pdf>
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-36.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: desde la secuenciación del centro, la contribución de las materias y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 13-33.
- Pérez-Pueyo, A., y Casanova, P. (2010). *La programación de las Competencias Básicas en colegio de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (coord), Casado, O. M., Heras, C., Barba, J. J., Vega, D., Pablos, L..., Muñoz, M. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Polo, I. (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12(3), 34-45.
- Proyecto Atlántida (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Obtenido de: <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Romero, C, Vegas, G., y Cimarro, J. (2011). ¿Cómo enseñar y evaluar competencias básicas desde el área de educación física? *Aula de Innovación Educativa*, 202, 30-34.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sebastiani, M., Blázquez, D., y Borrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez, y M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física*. (pp. 120-132). Barcelona: Inde.
- Vera, J. A, Moreno-González, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10, 25-32.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

**Número citas totales / Total references:** 49 (100%)

**Número de citas propias de la revista / Journal's own references:** 1 (2,04%)