

Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte

“Manuel Fajardo”

FACULTAD DE CULTURA FÍSICA DE HOLGUÍN

Las competencias básicas en los escolares de la Educación
Secundaria a partir de la clase de Educación Física.

Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciado en Cultura
Física.

Autor: Dariel Hernández Pérez.

Tutor: MSc. Elieser Alonso Leyva.

Holguín 2015

Resumen

Acentuar las competencias básicas exige orientar los aprendizajes para conseguir que los escolares desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas en la educación física debe permitir la integración de los aprendizajes, poniéndolos en relación sobre todo con núcleos básicos de contenidos, utilizar estos de manera eficiente cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre una expresión en comportamiento, ayuda a diferenciar entre aprendizajes básicos imprescindibles y deseables. Las competencias permiten relacionarlos con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diferentes situaciones y contextos. Para el desarrollo de las competencias básicas las tareas tendrían una modificación sustancial y una mejor integración entre el currículo formal, informal y no formal.

Summary

To accentuate the basic competitions demands to guide the learning to get the scholars to develop diverse performance forms and acquire the capacity to face new situations. In particular, the development of the basic competitions in the physical education should allow the integration of the learning's, putting them mainly in relationship with basic nuclei of contents, to use these in an efficient way when they are necessary and to apply them in different situations and contexts. In the measure in that the competition concept remits to the mobilization and application of knowledge and he/she always has an expression in behavior, he/she helps to differ among indispensable and desirable basic learning. The competitions allow to relate them with different types of contents and to use them in an effective way when they are necessary in different situations and contexts. For the development of the basic competitions the tasks would have a substantial modification and a better integration among the formal, informal and not formal curriculum.

Índice	
Contenido	Páginas
Introducción	1
Problema	8
Objetivo	8
Preguntas Científicas	8
Tareas científicas	9
Muestra y metodología	9
Desarrollo	
Fundamentación teórica	11
El proceso de enseñanza-aprendizaje	11
El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria	13
Carácter sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje	15
El desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física	17
Competencia básica del conocimiento e interacción con el mundo físico	18
Las tareas integradoras para el desarrollo de las competencias básicas	20
Análisis de los resultados	22
Conclusiones	35
Bibliografías	38
Anexos	49

Introducción

En los últimos años del siglo XX y en los primeros del XXI, en el ámbito mundial y nacional se han producido modificaciones significativas en el proceso de desarrollo del conocimiento. Se percibe claramente la necesidad de un cambio hacia un nuevo enfoque de la educación. En correspondencia con ello, es una necesidad de primer orden la educación continua desde las instituciones educativas para situarse a la altura de dichos cambios.

En la actualidad las tendencias del desarrollo de la escuela cubana apuntan a un modelo mucho más centrado en el escolar, en el que su aprendizaje en lo instructivo, formativo y desarrollador se produzca desde una actividad pedagógica más integrada, y donde los escolares se manifiesten activos, reflexivos, críticos, independientes y protagonistas en su actuación, constituye una prioridad en el tratamiento de esta problemática para perfeccionar el Modelo de Escuela Cubana Actual.

Consecuentemente, la Educación Secundaria posibilita en esta dirección, la adquisición y desarrollo de las potencialidades de los escolares en diferentes áreas que le permitan adentrarse en las complejas transformaciones que suceden y exige el mundo actual, y donde cada vez se asume con más fuerza la necesidad de la formación y desarrollo de competencias, y que en el fenómeno educativo responde a la unidad de la teoría y la orientación de la práctica.

Evidentemente, las instituciones educativas tienen la necesidad de formar a los escolares para ser capaces de asimilar de manera activa y creadora los contenidos de la cultura y en particular, de apropiarse de aquellos modos de pensar, sentir, hacer y actuar encaminados al desarrollo integral para que se impliquen conscientemente en todas las actividades, y que se expresa en su actuación responsable e independiente.

Es por ello, que la Comisión Europea (2005) y el Consejo Europeo (2006)¹, exhortan a los sistemas educativos que promuevan alternativas para la

¹ J. Pere Molina Ventosa y Luís Antolín Jimeno. (2007) Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. Departamento de educación física y deportiva. Universidad de Valencia.

transformación de la educación centrada en la transmisión de conocimientos, a un nuevo enfoque centrado en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, superando la contradicción entre educador y educando, donde se interrelacionen los conocimientos teóricos con los prácticos en situaciones de aprendizaje contextualizadas, y donde el escolar hace suya la información y la transforma en conocimiento significativo y funcional para él en un proceso de formación continua.

En tanto, la formación por competencias básicas en los sistemas educativos se convierte en una tendencia internacional que ha influido en el estudio científico y metodológico de los docentes en ejercicio, desde lo pedagógico, psicológico y metodológico contenido en las misma, con el fin de ofrecer a los escolares un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente, eficaz y capaz de responder a los cambios surgidos en la propia contextualización social de la educación.

Sustentado en las competencias básicas que la Unesco promueve para la educación del siglo XXI a partir de la clase de Educación Física, es factible en la Educación Secundaria desarrollar la del conocimiento e interacción con el medio físico y natural, y que desde la asignatura se contribuye a proporcionar conocimientos sobre los núcleos básicos de contenidos relacionados con: el calentamiento; las capacidades físicas; las habilidades motrices básicas y deportivas; hábitos saludables y actividades físicas en la naturaleza, que acompañarán a los escolares más allá de esta educación.

A nivel internacional existen experiencias e investigaciones que han abordado la contribución a la formación, adquisición y desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física: Lleixà Arribas (2007), Díaz Barahona (2009), Pérez Blanco (2009), Salmerón Sánchez (2010), García Oliva (2010), González Pérez (2010), Martínez Seijas y Barreiro García (2011), Zamorano García (2012), Balaguer Vives (2012), Rodríguez Bravo, Quintana Carballo y Lindell González (2013) y Pérez Ramírez (2013), entre otros.

Todos estos investigadores han analizado la creciente importancia de orientar el desarrollo de las competencias básicas en convergencia con las demás asignaturas del currículo sobre núcleos básicos de contenidos, a través de tareas integradoras y contextualizadas desde lo procedimental, actitudinal y

conceptual, que correctamente integradas, producen en el sujeto un comportamiento y desempeño superior.

En Cuba, se han sistematizado y desarrollado múltiples estudios sobre la formación y desarrollo de competencias en diferentes contextos educativos, entre los que se encuentran: Popa Frómeta y Hernández Piloto (2002); Frías Jiménez y Hernández Díaz (2004 CB), Addine Fernández (2004), Márquez Rodríguez (2005), González Maura (2006), Pérez Lemus (2006 CB), Ocha Del Río (2007 CB), Plá López y Achiong Caballero (2007), Badía Albanés y Pedroso Carracedo (2009 CB), entre otros.

En tal sentido, los estudios realizados por estos investigadores cuyas obras sobresalen de manera significativa a pesar de enfocarse desde diferentes posiciones teóricas, científico-metodológicas y psicopedagógicas a la formación, adquisición y desarrollo de las competencias de forma genérica, que permita una renovación y reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los escolares para estimular su desarrollo cognitivo, práctico y los procesos de valoración en su educación continua.

En contraposición con la enseñanza tradicional, la sistematización de las investigaciones aportan nuevas concepciones teóricas y de intervención práctica que permitan dar un nuevo significado a la Educación Secundaria como periodo fundamental en la formación del escolar, al considerarse el punto de partida hacia el campo profesional y laboral, por lo que el desarrollo de las competencias básicas reconceptualiza la relación entre teoría y práctica hacia el desarrollo de las dimensiones cognitivo-instrumental y afectivo-motivacional presentes en este enfoque, y que solo puede lograrse si se interpretan y llevan a la práctica como un todo integrado el saber, el saber ser y el saber hacer por medio de un proceso de continuo progreso.

Durante el curso 1990-1991, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) realizó un amplio y profundo diagnóstico que permitió determinar a la Educación Secundaria como el eslabón más débil del sistema educacional cubano, lo que posibilitó construir un modelo actuante para el mismo. No obstante, la propia sistematización de la práctica escolar demuestra que el aprendizaje en la Educación Secundaria actual exige un marcado rigor teórico-

metodológico por parte de los profesionales en ejercicio, ante una visión novedosa de la realidad social contemporánea.

La sistematización teórica realizada hasta el momento y los resultados de la aplicación del estudio diagnóstico a profesionales en ejercicio y directivos, la propia experiencia del investigador y las aportaciones de otros investigadores sobre el tema, se pudo identificar un conjunto de regularidades fácticas en los conocimientos sobre el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física, que se expresan en:

- No están identificadas las competencias básicas en la Educación Secundaria, que permita contribuir a la educación permanente a partir de la clase de Educación Física.
- Son insuficientes las referencias teórico-prácticas para los profesionales en ejercicio para el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Secundaria a partir de la clase de Educación Física por medio de tareas integradoras.
- No se utilizan en la clase de Educación Física instrumentos de evaluación por los profesionales para el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes.
- Los profesionales en ejercicio en su formación inicial y en la etapa de adiestramiento laboral, no reciben preparación para enfrentar el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física.
- Existe insuficiente integración de los contenidos de las asignaturas del grado con situaciones reales de aprendizaje que limita el desarrollo de las competencias básicas.
- La preparación científico-metodológica de los profesionales en ejercicio es insuficiente para el desarrollo de las competencias básicas.
- Insuficiente vinculación de la familia para contribuir al desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física.
- Tendencia a la elaboración de tareas cerradas, limitadas al sistema de conocimientos de la asignatura, predominantemente práctica con un enfoque reproductivo-aplicativo.

Teniendo como referencias las insuficiencias fácticas inevitablemente se asume el Enfoque Integral Físico-Educativo propuesto por el Dr. C. Alejandro López Rodríguez (2003), y a partir de la clase de Educación Física el desarrollo de las competencias básicas a través de los contenidos en sus diferentes ámbitos: lo conceptual o “el saber”, lo procedimental o “saber hacer” y lo actitudinal o “saber ser”, que por su carácter abierto, flexible, dinámico, y sobre todo, de muchas experiencias motrices, es una oportunidad eficaz para aportar al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las mismas.

Hasta donde la revisión bibliográfica ha permitido en torno a la educación física en Cuba, no se tiene referencia de que se hayan realizado estudios enfocando al tema de desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física. Indudablemente, la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las mismas son poco conocido y sistematizado, y por ende poco tratado, fundamentos que le confieren actualidad y novedad científica a la investigación.

Evidentemente, los criterios anteriores revelan la existencia del siguiente problema científico:

¿Cómo contribuir al desarrollo de las competencias básicas en escolares de la Educación Secundaria a partir de la clase de Educación Física?

Se plantea como **objetivo**, determinación de fundamentos metodológicos para el desarrollo de la competencia básica en el conocimiento y la interacción con el mundo físico a partir de la clase de Educación Física.

Preguntas científicas

1. ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos sustentan el proceso de formación y desarrollo de las competencias básicas en la educación física?
2. ¿Cuál es la situación actual que se presenta el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física en la Educación Secundaria, en la ESBU Carlos Manuel de Céspedes?
3. ¿Cuáles características deben tener las tareas integradoras cognitivo-práctico para el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física?

4. ¿Cómo constatar la factibilidad de las tareas integradoras propuestas?

Tareas científicas

1. Determinar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el desarrollo de las competencias básicas en la educación física.
2. Diagnosticar el estado actual del desarrollo de las competencias básicas en la educación física en la ESBU Carlos Manuel de Céspedes.
3. Caracterizar las tareas integradoras.
4. Elaborar dimensiones e indicadores que posibiliten la realización del diagnóstico del desarrollo de las competencias básicas.
5. Constatar la factibilidad de las tareas integradoras propuestas para el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física en los escolares en la Educación Secundaria.

Diseño muestral

La investigación se realiza en la ESBU Carlos Manuel de Céspedes del municipio Holguín. La población consta de siete grupos de séptimo grado de los cuales se seleccionó una muestra aleatoria de dos grupos que representa el 28.57% de dicha población.

A partir de las tareas científicas se desarrolló la búsqueda de soluciones al problema científico, con un diseño y una metodología predominantemente cualitativa, lo que precisó la utilización de diversos métodos y técnicas de investigación educativas con ajuste a los criterios de Gastón Pérez (1996) e Irma Nocedo (2002), entre los que se encuentran:

Análisis y crítica de fuentes, sustentado en los procesos del pensamiento lógico: inducción-deducción, histórico-lógico, y analítico-sintético. Se emplearon en el procesamiento de la información, tanto teórica como empírica que permitió la caracterización del objeto de investigación, la determinación de los fundamentos teórico-metodológicos y la elaboración de las conclusiones.

Del nivel empírico:

Observación científica sistemática no participativa: favoreció la obtención de información contextual de los docentes en ejercicio, verificar la existencia del problema científico y su diagnóstico, así como la eficiencia de las acciones de la estrategia en la práctica educativa.

Criterio de especialista: para obtener consenso acerca de la pertinencia de las dimensiones e indicadores para el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física en escolares de la Educación Secundaria.

Técnicas de investigación

Entrevista estructurada: en la determinación de situaciones problemáticas y corroborar la existencia real del problema. Contribuyó en la determinación de la pertinencia de la metodología, así como los conocimientos de los profesionales en ejercicio sobre la formación y desarrollo de las competencias básicas.

Encuesta: en la obtención de información sobre el aprovechamiento de las potencialidades del currículum escolar para la formación y desarrollo del área cognitiva, motriz y socio-afectiva en los escolares, con énfasis en aspectos relacionados con la formación y desarrollo de las competencias básicas.

Grupos focales de discusión: para lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida y contrastar las opiniones pertinentes, adecuadas o más válidas con aquellas que lo son menos, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo.

Del nivel matemático y estadístico: se emplea la estadística descriptiva e inferencial. Las técnicas a utilizar son la d-ícima de diferencia de medias de muestras independientes y dependientes.

Desarrollo

I. Fundamentación teórica

En el trabajo el autor sistematiza los referentes teórico-metodológicos sobre el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física y las concepciones acerca de las mismas, además de las regularidades que influyen en la educación física en el contexto pedagógico que limita el desarrollo de las competencias básicas. Por otra parte, se logra una aproximación de las principales tareas integradoras sobre núcleos de contenidos básicos que permitan adentrar a los escolares desde la clase de Educación Física en el aprendizaje a través de las competencias básicas que influya en una educación continua.

1.1. **El proceso de enseñanza-aprendizaje**

Entre las definiciones para referirse al mismo se encuentran: proceso educativo, proceso formativo, proceso docente-educativo, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje, este último tanto en singular como en plural, y muy contadas veces la de Proceso Pedagógico.

Muchos son los autores que consideran al Proceso Pedagógico como el concepto central en el sistema teórico de la Pedagogía. Apoyados en esta concepción el Proceso Pedagógico es una categoría fundamental de la Pedagogía como ciencia de la educación, entre otras que conforman su aparato categorial, sin embargo, en la literatura especializada consultada, apenas aparece este término y mucho menos su definición.

Sin embargo la Dra. Gladys Valdivia al referirse a este proceso plantea: "...en el proceso pedagógico se tienen en cuenta los objetivos sociales, las condiciones en que tienen lugar el proceso y las relaciones que se establecen. La unidad dialéctica existente entre educación y enseñanza, así como la máxima generalidad del concepto educación, por estar presente tanto en el proceso de enseñanza que tiene lugar en la escuela como fuera de estas condiciones específicas...", (Labarrere G. ET. AL.: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1988. Pág. 163).

Por otro lado, el Dr.C Carlos Álvarez de Zayas en su libro, “Hacia una escuela de excelencia”, se refiere al término Proceso Docente Educativo y declara que es: “...el proceso mediante el cual se forma sistemáticamente a las generaciones de un país le llamaremos proceso docente-educativo o proceso de enseñanza-aprendizaje...”, (Álvarez De Zayas, C.: “Hacia una escuela de excelencia.” Editorial Academia, La Habana, 1996. p. 3).

Las reflexiones del planteamiento precedente hacen considerar que esta situación resulta un problema aún sin solución, por tanto es necesario debatir e investigar con profundidad acerca de los presupuestos teóricos que subyacen en este análisis, en aras de asumir una posición teórica que facilite una práctica pedagógica que realmente pueda brindar las herramientas que permitan las transformaciones necesarias de la realidad educativa del contexto escolar actual.

Siendo coincidentes con otros autores se asume para la investigación el término de proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se describe como un proceso pedagógico escolar que posee las características esenciales de éste, pero se distingue por ser mucho más sistemático, planificado, dirigido y específico por cuanto la interrelación profesor-escolar, deviene en un accionar didáctico mucho más directo, cuyo único fin es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos para prepararlo para la vida.

Esto implica el sustento en una educación, enseñanza y aprendizaje desarrolladores cuyo soporte teórico esencial sea el Enfoque Histórico - Cultural de Vigotsky, como corriente pedagógica contemporánea, basada a su vez en la teoría de aprendizaje del mismo nombre, que contempla como concepto básico, la Zona de Desarrollo Próximo, que al decir de su autor es “...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz...” (Vigotsky, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. Material impreso. C. de La Habana, (s/a), p.7).

Al establecer la relación entre los componentes y los rasgos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje hay que decir, en el orden teórico, acerca de lo que entraña el término proceso de enseñanza-aprendizaje, de la relación existente entre los dos procesos tan complejos que a su vez lo conforman, de los problemas que en la actualidad se presentan para su dirección y derivado de esto, lo más importante el nuevo significado que debe alcanzar el mismo para llegar a ser un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria

La Educación Secundaria actual exige un cambio en su proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de elevar la calidad del proceso formativo de los escolares. En consecuencia, el logro de tal propósito implica la elaboración de recursos pedagógicos para contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar, de comportamiento y de actuar en correspondencia con los avances científicos tecnológico actuales.

Con respecto a los problemas que afectan la calidad de este proceso y por ende obstaculizan al cambio educativo que requiere la Educación Secundaria se partió del estudio diagnóstico realizado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y que los especialistas del Centro de Estudios Educativos del ISPEJV presentan en uno de sus textos (Colectivo de autores CEE. ISPEJV. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Edición Mora Carnet. La Habana, 2001, p. 20), plantean lo siguiente:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el profesor.
- Los escolares se consideran sujetos pasivos, reproductivos, a los que no se ofrecen oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento.
- Los profesores se anticipan a los juicios y análisis de los escolares y no los implican en la búsqueda de sus conocimientos, lo que frena el desarrollo de su pensamiento.

- Los contenidos curriculares carecen en ocasiones de pertinencia y significatividad individual y social, y se ofrecen a partir de la lógica de las disciplinas independientes, de forma aislada, desconectada, situación que se agudiza en la secundaria básica, dada la gran cantidad de asignaturas y profesores que tiene un mismo estudiante.
- El proceso tiene un carácter eminentemente reproductivo, tradicionalista, esquemático; lo instructivo y cognitivo es separado de lo afectivo y lo educativo, entendiéndose que las actividades educativas corresponden a las tareas extradocentes y extraescolares, no a la clase.

Todo esto y mucho más hacen pensar en la necesidad del cambio educativo, fundamentalmente en la Educación Secundaria. Buscar solución a estos y otros problemas que en la práctica educativa actual en la Educación Secundaria, es una tarea priorizada cuyo propósito fundamental debe estar centrado en el nuevo significado que debe alcanzar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea desarrollador en correspondencia con las demandas y exigencias de la sociedad.

Indudablemente, la referencia de un proceso desarrollador implica una educación, enseñanza y aprendizaje desarrolladores cuyo soporte teórico esencial sea el Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, como corriente pedagógica contemporánea, basada a su vez en la teoría de aprendizaje del mismo nombre, que contempla como concepto básico, la zona de desarrollo próximo, que al decir de su autor es “...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz...” (Vigotsky, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. Material impreso. C. de La Habana, (s/a), p.7).

Sin embargo, coincidiendo con los autores precedentes se considera que el aprendizaje desarrollador en educación física garantiza en el escolar la apropiación de la cultura, su autodesarrollo constante, su autonomía, su autovaloración como procesos importantes de socialización, compromiso y responsabilidad.

A partir del análisis exhaustivo de las definiciones de conceptos anteriores y de la reflexión cotidiana del comportamiento de la práctica educativa actual en educación física, se entiende que un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador debe ser aquel que constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje mediados por el profesor, se sustenten en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizajes para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura.

Alcanzar un nivel de comprensión adecuado por parte de los profesores, de todas estas cuestiones inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta de suma importancia porque le permitirán entender cómo opera el proceso en el orden teórico, a partir de su caracterización.

Al respecto existen muchas dudas y problemas que afectan el desempeño profesional del profesor de educación física y la obtención de un proceso eficiente, eficaz y generador del cambio educativo, entre las que se señalan:

- No se existe correlación entre los elementos teóricos y prácticos que caracterizan dicho proceso. Lo teórico se ve muy alejado de la práctica educativa y por tanto no se asume la importancia y el interés adecuado en tanto, teoría y práctica, constituyen una unidad dialéctica.
- Se habla de la clase como si fuera lo mismo que el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo una parte de este, se reduce el todo a una de sus partes.

1.2.1. Carácter sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje

Al analizar el carácter sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje como rasgo muy importante se asume la definición de sistema que ofrece el Dr. Carlos Álvarez de Zayas, cuando afirma que es un “...conjunto de componentes interrelacionados entre sí, desde el punto de vista estático y dinámico, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados

objetivos...”, (Álvarez de Zayas, C. “Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana.” Editorial E.N.P. MS. C. de La Habana, 1990, p.20).

Por consiguiente, concebir al proceso de enseñanza-aprendizaje como sistema con una finalidad histórico-concreta en el cual se producen relaciones entre sus componentes y entre el sistema que conforma con el entorno...”, (Addine. F. F: Conferencia: Relación sistémica entre los componentes del PEA. Impresión ligera. C. de La Habana S/A).

A partir de que todo sistema se caracteriza por la integridad de sus componentes (elementos que lo constituyen); la jerarquización de un componente sobre otros y la centralización de un componente según sea el análisis que se desea hacer. De hecho, la integridad constituye la relación necesaria y obligatoria entre los componentes del sistema por lo que al cambiar uno de estos conduce generalmente al cambio de todo el sistema.

La jerarquización, implica que en los diferentes componentes del sistema existe el orden inferior y superior. Así por ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje como sistema uno de los componentes pueden ser los estudiantes que en sí mismo constituyen un sistema o en tal caso un subsistema del sistema mayor del mismo proceso.

La centralización, está relacionada directamente con el aspecto anterior, debido a que el elemento jerarquizado constituye el núcleo entorno al cual giran los demás, es un elemento rector, que en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje pudieran ser los objetivos.

Existen muchos tipos de sistemas, pero entre los más complejos están aquellos cuya conducta está dirigida al logro de un fin determinado en la sociedad y en el hombre, como es el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la existencia de relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje por ser considerado un sistema, se refiere a la concatenación necesaria entre los componentes del mismo. Para el establecimiento de estas relaciones, el indicador más adecuado es la estructura de cada componente.

La estructura de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en los tipos de contenidos, los que constituyen la base del sistema:

- Acción (hábitos, habilidades, capacidades, modos de actuación)
- Conocimiento (concepto, principios, juicios, leyes, categorías)
- Valoraciones (convicciones, ideales, intereses, valores)
- Experiencia creadora (imaginación, proyección futura, aportes a la búsqueda, metodología).

1.3. El desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física

El concepto competencia surge en un contexto vinculado a la formación y al empleo, utilizándose posteriormente el de competencia básica en el ámbito educativo con las propuestas concretas sobre los aprendizajes que se consideran básicos. La Unión Europea ha identificado ocho competencias que se consideran clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Las competencias básicas son una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que deberían haber sido desarrolladas al final de la enseñanza obligatoria por todas las personas para su realización y desarrollo personal y que se precisan en la vida adulta para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Estas son las razones que han llevado a los sistemas educativos a incluir en el currículo las competencias básicas siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y competencia en la autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas como referencia no deben interpretarse como si fuesen los aprendizajes mínimos comunes, sino como orientación de la enseñanza, que permite identificar los contenidos y los criterios de evaluación que sí tienen carácter imprescindible. Por tanto, no sustituyen a los elementos

que actualmente se contemplan en el currículo, sino que los completan con un enfoque integrado e integrador con todas las demás asignaturas del currículo.

Consecuentemente, las asignaturas del currículo constituyen el marco de organización concebido para alcanzar los objetivos educativos y para la adquisición de las competencias básicas. Pero no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas asignaturas y el desarrollo de ciertas competencias básicas. Cada una de las asignaturas ha de contribuir al desarrollo de diferentes competencias básicas y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias asignaturas.

Asimismo, el desarrollo de las competencias básicas también requieren de otras actuaciones en las instituciones educativas, imprescindibles para su desarrollo: la participación de los escolares en las actividades complementarias y extraescolares que puede influir en el desarrollo de múltiples competencias básicas y la educación física aporta generalmente muchas de ellas. Con ello se abre espacio a la interdisciplinariedad y pretende garantizar que los aprendizajes colaboren efectivamente al desarrollo de las competencias básicas, en la medida en que se integren en la estructura del conocimiento y se facilite su aplicación a una amplia variedad de situaciones de aprendizajes contextualizadas.

Competencia básica del conocimiento e interacción con el mundo físico

La temática sobre competencias como elemento dinamizador de las actividades que tratan de buscar la capacidad práctica, el saber, el saber hacer y las actitudes necesarias para desenvolverse en el mundo laboral en cualquier rama, se ha matizado como enfoque en los cambios que se operan en los sistemas de formación del escolar.

Indudablemente, la incorporación de las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de la Educación Secundaria por lo que exige orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas.

En particular, el desarrollo de las competencias básicas en la educación física debe permitir la integración de los aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar estos de manera eficiente cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. En la medida en que el concepto de competencia básica remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre una expresión en comportamiento, ayuda a diferenciar entre aprendizajes básicos imprescindibles y deseables. Las competencias básicas permiten relacionarlos con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diferentes situaciones y contextos.

Estos logros se expresan en un conjunto de conocimientos, de habilidades de desempeños o competencias, de normas de conducta, de formación de cualidades, entre otros, que han sido propuestas en forma de logros parciales de acuerdo a las edades de los escolares de séptimo, octavo y noveno grado, este último grado integra lo alcanzado en los anteriores y se proyecta como logros del nivel primario (Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria cubana, Lic. Tomasa Romero Espinosa y Dra. Pilar Rico Montero, Pedagogía 2005, pág 6).

La Pedagogía es la ciencia que permite de forma consciente y sistemática estructurar, organizar y dirigir en el marco institucional, escolar y extraescolar y en otras formas de organización, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este se encuentra encaminado al logro de un fin determinado: la apropiación activa por cada ser de la herencia histórico cultural acumulada por la humanidad que le precedió, para ponerlo a la altura de su tiempo, de manera que pueda explicarlo y comprenderlo y actuar en él y propiciar así su autodesarrollo y la transformación positiva de su mundo, como herencia que tiene que dejar a las futuras generaciones.

Es necesario por tanto, determinar las necesidades de aprendizaje sobre los núcleos de contenidos básicos para desarrollar las competencias básicas en los escolares, así como las habilidades para su autoeducación en cada tipo y nivel de enseñanza, de forma tal que pueda seguir ampliando el conocimiento por sí mismo de una manera constante, pues la necesidad de ser educado no se acaba sino con la muerte.

Las tareas integradoras para el desarrollo de las competencias básicas

Como ya se señaló, las competencias básicas se representan, actualizan y desarrollan a través de realizaciones en los distintos contextos de la acción humana, a la manera de un saber, un saber hacer y un querer hacerlo. Por ello, la estructura básica de la competencia implica la tarea. Y las tareas han de contener: la competencia básica que se pretende desarrollar, los conocimientos pertinentes para llevarla a cabo, unos recursos para ello y una adecuación a un contexto.

En el área deportiva estas competencias aparecen entrelazadas; así, por ejemplo, al jugar a los 10 pases están implícitas las trayectorias de los móviles, las relaciones humanas entre los escolares de diferentes géneros, la comunicación verbal y no verbal, el objetivo motor, los roles adoptados. Del mismo modo que los problemas matemáticos son enunciados lingüísticos o la física utiliza procedimientos matemáticos. Por ello, en el momento de evaluar es necesario crear un contexto que promueva las actuaciones esperada.

Las tareas integradoras responden a las preguntas que todo docente se formula en las fases de la enseñanza, sea preactiva, activa o postactiva. La respuesta conduce a la consideración de las tareas integradoras siguiendo criterios precisos y cuya intención se concreta en la manera en que pueden contribuir a desarrollar las competencias sin olvidar el resto de elementos curriculares. Por ello, las tareas deben ser:

1. Claras: resultar fáciles para los escolares, o sea saber qué tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo.
2. Adecuadas al contexto: a las capacidades de los alumnos y a los contenidos que con ellas se trabajan. Con ello deben servir también para la evaluación de los aprendizajes.
3. Progresivas en el aprendizaje: presentar diferentes grados de dificultad, con el fin de ajustarse a los distintos ritmos de aprendizaje de los escolares. El carácter progresivo de las tareas integradoras afecta tanto a la complejidad de los contenidos como a los procedimientos de resolución de las mismas.

4. Variadas y suficientes: de diversa tipología y contenidos motores diferentes para que se produzca transferencia en el aprendizaje y la atención a la diversidad precisa.

5. Lúdicas: que sean gratas para los escolares y puedan resolverlas por sí mismos. Debe tenerse en cuenta que el carácter lúdico de ciertas actividades ha de ser compatible con la eficacia y rigor didáctico sin convertir los contenidos curriculares en algo trivial.

Otro aspecto importante para el desarrollo de las competencias básicas a partir de la clase de Educación Física es la “Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales”, desarrollada por P. Ya. Galperin., colaborador de Vigostki, quien continúa desarrollando su teoría, ya que la misma abre nuevos caminos para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudios realizados por Galperin demuestran que este es el proceso que se debe seguir, el cual responde a como se manifiestan las etapas de este proceso en el sujeto que aprende. Violentar estas acciones, entorpece el avance lógico y normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser injusto con el escolar, cuando se le piden respuestas o acciones para las cuales no está aún preparado.

Análisis de los resultados

La implementación y la evaluación son referidas a partir del epígrafe 3.1. Primeramente se aborda en el subepígrafe 3.1.1, la determinación de las competencias básicas, que se desarrollaron en esta investigación, que partieron de la identificación de los grupos de competencia que se correspondían con el concepto asumido, derivando de ellos las unidades y elementos de competencia que darían cumplimiento a los objetivos instructivos y educativos propuestos para el plan de estudios, sin estar debidamente incluidos en los contenidos de las asignaturas programadas, ni en los lineamientos constitutivos de los planes directores orientados por el MES, a la vez que contribuirían a superar las dificultades que tradicionalmente han presentado los estudiantes que ingresan a esta carrera. La selección de las asignaturas que servirían de medio para llevar a cabo el trabajo con las competencias se realizó en el proceso de preparación para el comienzo del Plan de Estudios C', como se explica en el subepígrafe 3.1.2, eligiendo la Botánica (1er año), la Fisiología Vegetal (2do año) y las

Ciencias del Suelo (3er año), por cumplir con varios requisitos necesarios para el desarrollo de las competencias, ya que:

- Brindan en secuencia una visión bastante integral y general de la planta, desde su anatomía y morfología hasta sus necesidades nutricionales.
- Su conocimiento e interrelación permite conocer en un alto porcentaje las principales bases para obtener un producto óptimo para el consumo humano y animal, lo cual se vincula con los problemas profesionales a los que tendrá que dar respuesta el futuro egresado.

- Se asocian fácilmente a las asignaturas de la disciplina general integradora del grado.
- Tradicionalmente resultan las asignaturas más motivadoras de cada año.
- Los profesores de cada una de ellas tienen más de 25 años de experiencia en la docencia y estuvieron dispuestos a realizar las modificaciones propuestas en su asignatura para el desarrollo de las “competencias básicas” en los 3 primeros años, convirtiendo su práctica docente en trabajo investigativo, como proponen Morán (1999), Suárez (2000), Sobrado (2000), entre otros.

En este sentido y como apoyo para el desarrollo de la expresión oral y escrita otras asignaturas como fundamentos biológicos de primer año y la Biomecánica de segundo elaboraron seminarios y tareas extractadas

La preparación del docente para hacer factible el desarrollo de la estrategia se describe en el subepígrafe 3.1.3, que se materializa en los cursos de capacitación.

En este sentido se impartieron por esta autora 2 cursos cortos sobre:

- Algunas tendencias pedagógicas contemporáneas (la escuela tradicional, la escuela nueva, el modelo social cognitivo y la investigación acción) dentro de las que se abordaba también el tema del desarrollo de competencias y su aplicación en el proceso docente. (36 horas repartidas en 9 encuentros de 4 horas).
- Las técnicas de estudio y el trabajo personalizado, su vinculación con el desarrollo de competencias (40 horas repartidas en 10 encuentros de 4 horas).

En ellos participaron los 9 profesores involucrados en el trabajo de investigación acción participativa, para el desarrollo de las competencias básicas además de todos los docentes interesados en los diferentes aspectos pedagógicos tratados.

Las encuestas realizadas para conocer:

- La importancia de los temas tratados para mejorar la calidad de la docencia
- La influencia que la forma de impartir el curso tuvo sobre su trabajo docente.

Brindaron respuestas halagüeñas por la totalidad del profesorado participante, quienes opinaron que para poder participar en los debates y ponencias habían revisado sus asignaturas, para seleccionar en qué temas y en qué actividades podrían mejorar la participación de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las competencias básicas propuestas para la carrera de Agronomía en esta investigación.

La valoración personal de esta autora de los resultados obtenidos en ambos cursos fue buena, ya que en ellos se pudo constatar tanto la adquisición de los conocimientos de los asistentes por la participación en las discusiones y las propuestas para la ejecución de actividades, como por el grado de aplicación de los asuntos tratados comprobado en las visitas a clases

También se produjo por parte de los profesores involucrados en la investigación la socialización de los resultados parciales en los colectivos de año y de carrera, preparándolos ambos para la caracterización de los estudiantes a partir de la cual se establecieron los siguientes indicadores:

. Comunicación :(donde se analizarían)

- Facilidad en la expresión escrita, incluye objetividad y claridad en la redacción de los diferentes materiales que realiza; así como su poder de síntesis.
- Ortografía, se evalúan las deficiencias ortográficas (tipo y cantidad).
- Facilidad en la expresión oral, incluye concreción, orden, fluidez y dicción.
- Manejo y uso de la información, búsqueda y uso adecuado de citas bibliográficas
- Nivel de interpretación, se evalúa el uso de ideas propias elaboradas a partir de lo leído o escuchado, donde se establezca el vínculo correcto con el material original, se toma en cuenta el uso de la jerarquización de ideas atendiendo a la estructura del texto.

2. Solución de problemas (donde se medirían)

- La detección (acuso de presencia), identificación (reconocimiento) análisis (selección de datos, conocimientos teóricos y experimentales a utilizar, posibles vías para la solución), solución del problema (reconocimiento de errores, utilización de vías factibles).
- Nivel de integración, donde se comprobaría el grado de asociación del conocimiento, uso del conocimiento previo y su vínculo con el actual (relaciones intradisciplinarias, interdisciplinarias, multidisciplinarias)
- Creatividad, se constataría a través del uso del conocimiento en función de la innovación, situaciones alternativas, aportes originales

3. Uso de las relaciones interpersonales, donde se tomarían en consideración la utilización del trabajo cooperativo a nivel individual y a nivel de pequeños grupos (los aspectos a evaluar serían: responsabilidad, honestidad, respeto, cooperación intelectual y personal, socialización).

A modo de control todos los resultados obtenidos a través de la observación participante y las pruebas de contenido fueron llevados a un registro donde la evaluación progresiva de cada estudiante en las categorías de E, B, R y M que corresponderían respectivamente a las de SD, AD, CD, y MD, sirvieron de guía al profesor para determinar las estrategias de trabajo personalizado a utilizar en cada caso, además de constatar su ubicación en los diferentes grupos, lo cual permitió conocer el grado de evolución de las competencias básicas en cada estudiante en el período estudiado.

La contribución a la autoevaluación de los estudiantes, con respecto al desarrollo de las competencias básicas, así como el trabajo para profundizar en el logro de lo afectivo y lo cognitivo, a través del proceso docente educativo, fueron aspectos que también se realizaron por los profesores en función de la estrategia implementada, lo cual se corroboró a través de la autoevaluación de estos en las reuniones del grupo de trabajo, la observación participante y la valoración de los estudiantes, siendo el primero de los aspectos el que más dificultades confrontó.

El trabajo con las asignaturas se presenta en el subepígrafe 3.1.4 donde se declara el objetivo terminal del ciclo en estudio para el desarrollo de las competencias básicas en la carrera de Agronomía y derivados de él los

objetivos que en este sentido se propusieron para cada año y asignatura que intervinieron en la investigación.

Las modificaciones en las actividades de las asignaturas en función del logro de los objetivos son expuestos de manera general para cada asignatura, abordando en función de sus particularidades: la problematización de las conferencias basadas en el análisis de los problemas profesionales vinculados; la utilización de invariantes funcionales de ejecución para la formación de hábitos , habilidades y capacidades en situaciones cada vez más complejas, en las que se vaya requiriendo mayor grado de reflexión e independencia; la integración de los conocimientos, buscando la generalización y la incidencia de esto sobre la práctica laboral; el incremento de las tareas extraclase, vinculadas al ejercicio de la profesión donde integren las competencias comunicativas, para la solución de problemas y las relaciones interpersonales; las evaluaciones cada vez más relacionadas con métodos problémicos, donde el estudiante demuestre sus avances en las competencias en estudio y la evaluación personalizada y formativa que permita conocer la evolución en los educandos de las competencias básicas de acuerdo a los indicadores establecidos.

Posteriormente y para cada asignatura se describen detalladamente las actividades en las diferentes condiciones de desempeño en que se utilizaron, el resultado obtenido con este trabajo comprobado a través de la evaluación personalizada realizada por los profesores en confrontación con la autoevaluación de los estudiantes y las opiniones del grupo, permitió conocer la evolución de las competencias básicas desde el diagnóstico inicial hasta el final del tercer año.

A partir del subepígrafe 3.1.5 se analiza el trabajo con los escolares, se plantea aquí que a pesar de haber comenzado el trabajo investigativo con el total de matriculados en la carrera en el curso 2014-2015, solo se tomaron en consideración para la valoración de las modificaciones sucedidas en el desarrollo de las competencias básicas los 27 escolares que estuvieron en el proceso de principio a fin, se hace también referencia a la relación entre las categorías en que se agrupan los educandos atendiendo al índice académico

con que ingresan, el nivel de permanencia en las aulas y la observación inicial dentro de los cuatro grupos que califican el estado de las competencias básicas. La mayoría de los estudiantes que continuaron la carrera poseían índices académicos iniciales altos > de 85 puntos, mientras que todos los de índice bajo < 75 puntos la abandonaron entre primero y segundo año, no se mantiene la misma relación entre los índices iniciales y el estado de las competencias básicas, pues en no pocos casos, estudiantes catalogados como con MD obtuvieron la carrera con más de 85 puntos, lo que apoya la importancia del diagnóstico y el seguimiento de los estudiantes en este sentido.

Los resultados del seguimiento de los estudiantes para comprobar el nivel de evolución de las tres competencias en estudio son expuestos en el epígrafe 3.1.5.1 a través de la prueba diagnóstico y de contenidos y la observación participante se detectaron los aciertos y las dificultades en el desarrollo de las competencias estudiadas, lo cual permitió modificar la ubicación de los estudiantes en las diferentes categorías, los indicadores que determinaron la diferenciación entre la categoría de CD a las 2 superiores (AD y SD) fueron : el nivel de integración de los conocimientos, para la solución de problemas; el nivel de interpretación, para la competencia comunicativa; y el trabajo

cooperativo intelectual y personal , para las relaciones interpersonales, por contribuir de especial manera al desarrollo de cada una de estas competencias en cuestión (ver anexo 27).

Al concluir el ciclo en estudio y contrastando marcadamente con el diagnóstico inicial el 88% de los estudiantes se encontraba entre las categorías de SD y AD en las tres competencias estudiadas, es de destacar la coincidencia al finalizar el tercer año de los 14 estudiantes evaluados SD en las competencias par la solución de problemas y para las relaciones interpersonales, dentro de las cuales también se encontraban los 12 que se ubicaban en esta misma categoría en la competencia comunicativa, las principales dificultades de los dos estudiantes que no llegaron a igualar a sus compañeros en esta competencia se debieron fundamentalmente a errores ortográficos.

De forma general la opinión de estudiantes y profesores sobre las técnicas y métodos utilizados para el desarrollo de las actividades y su control en las tres competencias determinadas fue positiva. Como parte de este epígrafe también se presentan algunas estrategias utilizadas por los estudiantes para el desarrollo de las competencias básicas seleccionadas, atendiendo a sus dificultades.

En el epígrafe 3.1.5.2 se exponen los niveles generales de competencia alcanzados por los estudiantes a partir de la estrategia implementada, donde se pone de manifiesto el vuelco que se produce en los estudiantes desde el diagnóstico inicial hasta el final del ciclo en estudio, con diferencias altamente significativas, según la prueba de pares igualdos de Wilcoxon.

El estudio de casos presentado en el subepígrafe 3.1.6 pretende dar una visión de las características de los estudiantes pertenecientes a las diferentes categorías evaluativas que se determinaron en esta investigación, a partir de los diferentes instrumentos utilizados para controlar y valorar las competencias en estudio.

La valoración general del proceso docente educativo por los estudiantes en sentido general y de forma comparativa a través de las asignaturas seleccionadas se describe en el subepígrafe 3.1.7, a partir de las respuestas a los cuestionarios aplicados a los estudiantes al finalizar cada año del ciclo en investigación, para evaluar el proceso en general, tomando en consideración todas las asignaturas y el proceso particular donde solo se incluirían las asignaturas en estudio.

En el primer caso el cumplimiento positivo de las actividades es clasificado de bastante, teniendo para evaluar las categorías de nunca, en alguna medida, bastante y mucho, mientras que en el segundo caso, la calificación para esas mismas actividades es de mucho lo cual denota la superioridad del trabajo realizado por las asignaturas en estudio con respecto al proceso en general, asunto que fue corroborado a través de las visitas a clases y otros escenarios de aprendizaje.

El grupo de profesores-investigadores (9 en total), dirigidos por esta autora, encargados de llevar a cabo tanto la etapa de diagnóstico como el proceso de intervención expresaron su satisfacción por la influencia que este trabajo tuvo sobre su práctica docente, en pos de mejorar la motivación y la calidad del aprendizaje del estudiante que ingresa en la carrera.

Los estudiantes también evalúan la contribución de las diferentes asignaturas al desarrollo de las competencias básicas, lo cual se refleja en el epígrafe 3.1.7.1, cuestionario que corrobora y completa los resultados presentados anteriormente, de forma general la Botánica, la Fisiología Vegetal y las Ciencias del Suelo ocuparon los primeros lugares en la calidad y cantidad de actividades realizadas para desarrollar las competencias básicas.

De igual manera son considerados los profesores de estas asignaturas, como los que mejor conocen las limitaciones y suficiencias de los estudiantes y los más preocupados en el chequeo de su autoevaluación y la toma de medidas para la superación de sus dificultades. Es importante destacar que la ubicación de los estudiantes en las diferentes categorías en cuanto al desarrollo de competencias básicas en tercer año fue corroborada por los profesores que los recibieron en cuarto año, (curso 2014 -2015) sin previo conocimiento, lo que confirma la calidad con que fue realizado el proceso por las asignaturas que llevaron a cabo la investigación.

Finalmente en el epígrafe 3.1.8 se reflejan los resultados generales obtenidos en el control de la estrategia, los cuales de forma general fueron positivos, al cumplir a través de las acciones propuestas, el objetivo general planteado con respecto al desarrollo de las competencias básicas, además de elevarse la motivación profesional, el empleo del trabajo personalizado por parte de los profesores, la autoevaluación estudiantil, la superación pedagógica de los profesores, cuestiones todas valoradas de beneficiosas por docentes y alumnos para el perfeccionamiento del proceso docente educativo, donde el grupo en estudio jugó un papel fundamental, al evaluarse en éste, la calidad del cierre de la carrera. Por todo ello se aconseja introducir las acciones utilizadas

en la ejecución de la estrategia para el desarrollo de las competencias básicas dentro de las orientaciones metodológicas que se describen en el Plan de Estudios D', donde la disminución del número de horas del profesor frente al alumno, exigirán que éste último conozca sus dificultades y en consecuencia actúe para utilizar los métodos y vías necesarias para superarlas

La propuesta para ello se expone en la página siguiente orientaciones metodológicas para el desarrollo de las competencias básicas en la formación del escolar como: la comunicación, la solución de problemas y las relaciones interpersonales, se deben tener en cuenta las unidades y los elementos que las conforman, que den respuesta a los objetivos instructivos y educativos propuestos por la carrera y a las necesidades que con respecto a ellas tengan los estudiantes que se reciben, además de realizar una serie de actividades que propicien en el educando la evolución progresiva de capacidades para el desempeño adecuado en esas tres direcciones, partiendo de un diagnóstico inicial que permita conocer el estado con que ingresan y el seguimiento sistemático y personalizado por parte de los profesores, se incluyen también la autoevaluación del alumnado para que concientice y supere sus dificultades hasta finalizar el tercer año. El soporte de las actividades a programar lo constituirán asignaturas que guardando un vínculo de relación explícita interaño, garanticen el incremento de las exigencias e independencia en la realización del trabajo, debiendo dar cumplimiento a:

Comunicación:

Que el estudiante conozca y utilice de forma ascendente y cada vez con mayor grado de independencia los principales métodos y mecanismos para la

adquisición y procesamiento de la información, aplicando capacidades comunicativas como la expresión oral, la escrita, la gráfica y las cognitivas como la comprensión, la síntesis, la memorización, el pensamiento reflexivo y el sentido crítico.

Solución de problemas

Que el estudiante conozca y utilice de forma ascendente y cada vez con mayor grado de independencia los principales métodos y mecanismos para la detección, identificación, análisis y solución de problemas, aplicando capacidades cognitivas como la percepción, la clasificación, el razonamiento lógico (deductivo e inductivo) y la interiorización y aplicación de conceptos.

Relaciones interpersonales

Que el estudiante conozca y utilice de forma ascendente y cada vez con mayor grado de independencia los principales métodos y mecanismos para el trabajo cooperativo teniendo en cuenta tanto de forma individual como colectiva capacidades como relacionarse (colaborar, compartir, convivir), asumir responsabilidades, ser honestos, tener sentido de equipo y comprender e interactuar con la realidad social.

En función del logro de este conjunto de actividades el profesor debe capacitarse adecuadamente en cómo desarrollar los hábitos y habilidades que integran las capacidades expuestas, utilizando la integración de la óptica de adiestramiento (uso de invariantes funcionales de ejecución) y la óptica educadora que desarrolla habilidades de pensamiento como la visión analítica, crítica y reflexiva, que conformarán, al poder aplicarlas en diferentes contextos las competencias básicas necesarias en la formación de los escolares

expuestas de forma atractiva y contextualizada, con vistas a elevar además los niveles de motivación profesionales imprescindibles para la obtención de un egresado eficiente.

Conclusiones

1. A partir de los estudios teóricos realizados sobre el tema de las competencias básicas, y en el caso particular en la Educación Secundaria, es necesario tener en cuenta para la elaboración de las tareas integradoras en función de su desarrollo la sistematización de acciones sobre la base de: los principios teóricos curriculares, que abogan por la integración de disciplinas; los principios para la formación de competencias, que atienden a la concientización de los escolares acerca de sus suficiencias e insuficiencias en cuanto al proceso de aprendizaje, que le permita extrapolarlos a diferentes contextos; los principios didácticos generales que dirigen la planificación y ejecución del trabajo docente, vinculados a los criterios de la actividad expuestos por Talízina, N., donde se precisa diferenciar las acciones específicas de las asignaturas de las no específicas o generales; y el enfoque de Vigotsky, L., sobre la zona de desarrollo próximo, donde se potencia la metacognición a través de la autoevaluación y la coevaluación a través de instrumentos que permitan evaluar la actuación de desempeño del escolar.
2. El diagnóstico inicial realizado permitió detectar las principales limitaciones que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje presentaban los documentos, profesores y escolares para el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Secundaria, las necesidades se dirigieron hacia:

- Insuficiente conocimiento acerca de las competencias básicas a desarrollar a partir de la clase de Educación Física necesarias para la formación escolar de la Educación Secundaria a partir de los núcleos de contenidos básicos.
- La no selección de las asignaturas que poseen más potencialidades para llevar a cabo el desarrollo de las competencias básicas.
- El no diseño de tareas integradoras a partir de la clase de Educación Física que promuevan el desarrollo de las competencias básicas en interrelación con las demás asignaturas del currículo.
- El aún insuficiente trabajo en las asignaturas con los vínculos intra e interdisciplinarios que permitan una visión globalizadora de la educación física.
- Insuficiente conocimiento de los profesores de educación física acerca de algunos elementos pedagógicos para el empleo de técnicas y métodos que coloquen al escolar en el centro de la actividad y conduzcan su trabajo hacia la adquisición independiente de los conocimientos como elementos fundamentales para el desarrollo de competencias básicas.
- Las limitaciones de los estudiantes para desarrollar eficientemente las competencias básicas que componen cada una de las unidades de estudio y la falta de orientaciones metodológicas que permitan al profesorado contribuir a su desarrollo.

3. La competencia básica asociada con la formación integral de los escolares, con su desarrollo permanente hacia la potencialidad del sujeto crítico. El saber-hacer se vincula con los contextos culturales, sociales, éticos y humanísticos, en las decisiones sobre el uso del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida. Esta dimensión obedece a los reclamos de la sociedad a una formación basada solamente en los contenidos curriculares, para el enciclopedismo dentro de la escuela. Esta concepción se enmarca en el desarrollo humano, dentro de la educación para la proyección de vida del sujeto.

Bibliografía

1. Addine Fernández, Fátima.: "Principios de la enseñanza". Cap. III, en "Dirección el proceso de aprendizaje". Libro en proceso de edición.
2. Addine, Fátima; González, Margarit a; Batista, I.; Plá, R.; Laffita, R.; Quintero, G.; Benito, J.; Silverio, Mercedes; Castillo, María Elena; Fuxá, Micaela; Jiménez, S.: Diseño curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana, 2000, 80p
3. Alba, A. A: La formación por competencias laborales dentro del vínculo universidad-empresa. Ponencia. GESTEC 2000. Palacio de la s Convenciones de la Habana, 2000.
4. Álvarez, C: Didáctica de la escuela en la vi da. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1999, pag 35 – 62
5. Balaguer Vives Jordi. La Educación Física en las competencias instrumentales. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 168 - Mayo de 2012. <http://www.efdeportes.com/>.
6. Barreto Argilagos, Ruiz Socarras y Blanco Sánchez. (2008). Necesidad y Utilidad de la categoría “competencia” en la ciencia pedagógica. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 45 Enero 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ISSN: 1681-5653. Pág. 1, 4.
7. Blázquez, D. & Sebastiani, E. “Enseñar por competencias en educación física”. Editorial INDE. Barcelona (2009).

8. Caballero, M. (2008). Modelo Pedagógico dirigido a favorecer el desarrollo del bienestar universitario sustentado en un enfoque identitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2008.
9. Cejas E; Castaño, R. (2004). Modelo cubano para la formación de competencias aborales para el técnico en farmacia industrial: una primera aproximación. Retrieved from www.monografias.com/trabajos14/modelo-cuban/modelo-cubano.shtml.
10. Collazo Delgado, B. y S. Recarey Fernández (1994): "Educación y orientación, ¿una misma categoría?" Material impreso. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.
11. Competency FAQ'S. United States of America. (2005). Retrieved from http://www.schoonover.com/competency_fqas.htm.
12. Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente Diario Oficial de la Unión Europea. L 394 de 30 de diciembre de 2006. Extraído el 18 de octubre, 2007 de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf.
13. Contreras Jordan, O.R. (2011). Las competencias básicas desde la educación física. Barcelona. INDE.

14. DELORS, J. et al. (1996). L'educació tanca un tresor (Informe a la UNESCO sobre l'educació en el segle XXI). Madrid: Santillana. ESPAÑA.
15. Díaz Barahona José, María Campos Micó, Carmen María Pérez Serrano, Adara Guerras Martín, María Victoria Casado García, José Feltre Torres, Salvador Iranzo Giménez, Ana Bilbao González. El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - Nº 118 - Marzo de 2008.
16. Díaz Barahona José, Salvador Iranzo Giménez, María Victoria Casado García, María Campos Micó, José Feltre Torres, Carmen María Pérez Serrano y Adara Guerras Martín. El desarrollo de la competencia matemática a través de la Educación Física: del curriculum al aula. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 129 - Febrero de 2009.
17. Díaz Barahona, J. (2008): El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 12 - Nº 118 - Marzo de 2008. <http://www.efdeportes.com/efd118/desarrollo-de-las-competencias-basicas-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>.
18. Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 111, 7-36. Extraído el 25 de octubre, 2007 de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

19. Fernández, J. (2005) Matriz de competencias del docente de educación básica. Revista Iberoamericana de Educación. 36/2. Retrieved from <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion/939Fernandez>.
20. Gallart María Antonia y Claudia Jacinto. (1995) Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. Tomado del Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 N°2. Publicado en diciembre 1995 en Buenos Aires (Argentina).
21. Gardner H. (1997). Estructuras de la Mente, La Teoría de las Inteligencias
22. Goleman D. (1996). La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
23. Gómez H. (1998). Educación la Agenda para el Siglo XXI. Bogotá: Tercer Mundo.
24. Gonczi, Andrew. (1996) Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia". México, pp. 265-288.
25. González Pérez Pedro Ángel. Aprendo a jugar a la billarda usando las TICs en la Educación Primaria. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 151, Diciembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/>.

26. González, F. (n.d.). Acerca de la Metacognición. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, 2004. Retrieved from <http://cidipmar.fundacite.org.ve/doc/Paradigma-/doc5.htm>.
27. Huerta Amezola, Jesús, Pérez García Irma Susana y Castellanos Castellanos, Ana Rosa, (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Revista Educar, abril-junio, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 87-96.
28. La francesco G. (1998). La Gestión Curricular, Problemática y perspectivas.
29. Lleixá Arribas, 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.
30. López Ramos, Jordi e Isaura Leal Fernández (2000). Cómo aprender en la sociedad del conocimiento. Barcelona, Gestión 2000.
31. Lorenzo García Oliva. Trail orientación en el centro y desarrollo de las competencias básicas. Unidad didáctica para Educación Física en la ESO. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 142 - Marzo de 2010.
32. Losada A. y Moreno H. (2003). Competencias básicas aplicadas al aula. Bogotá: Ediciones SEM.
33. Maldonado M.A. (2002). Las Competencias una Opción de Vida. Bogotá: Ecoe.

34. Martínez Seijas y Barreiro García. La contribución de la Educación Física en la adquisición de las competencias básicas: un estudio empírico. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 16 - Nº 157 - Junio de 2011. <http://www.efdeportes.com/>.
35. Méndez Giménez, A. (2003). Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales. Barcelona: Paidotribo.
36. Mesa M. (2006) Asesoría estadística en la investigación aplicada al deporte. Editorial José Martí. Ciudad de la Habana.
37. Molina Alventosa, J.P. y Antolín Jimeno, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. Cultura, Ciencia y Deporte, 3 (8), 81-86.
38. Molina Ventosa J. Pere y Luís Antolín Jimeno. (2007) Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. Departamento de educación física y deportiva. Universidad de Valencia.
39. Monereo, Carles. (2010) Las competencias profesionales de los docentes. Universidad autónoma de Barcelona. <http://www.sinte.es/identites>.
40. Montero Leyva, Marisela. (2008) La formación de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los estudiantes del primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de secundaria

básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Pág. 13, 22.

41. Morín E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
42. Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
43. Muñoz, J.C. (2007) La Educación Física en la Ley Orgánica de Educación. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital <http://www.efdeportes.com>. Buenos Aires, Año 11, N° 105.
44. Núñez Aragón, Elsa. (1995) ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? Editorial Pueblo y Educación.
45. Pere Blanco y Felip y col. (2008) La adquisición de competencias, un conocimiento en y para la acción. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Palacio de Exposiciones y Congreso de Córdoba. Abril 2008.
46. Pérez Blanco Ignacio. El carácter integrador de las competencias, en la unidad. 'Iniciación a la orientación en Educación Física'. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 138 - Noviembre de 2009.
47. Pérez Lemus Leonardo. Educación Laboral y siglo XXI Master en ciencias. Profesor del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Revista educación página 31.

48. Pérez Ramírez Celso William. Aprendizajes en Educación Física basados en competencias. Ejemplo de unidad didáctica para básica primaria. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 177, Febrero de 2013. <http://www.efdeportes.com/>.
49. Pérez Ramírez Celso William. Aprendizajes en Educación Física basados en competencias. Ejemplo de unidad didáctica para básica primaria. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 177, Febrero de 2013. <http://www.efdeportes.com/>.
50. Perrenoud, Ph. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó.
51. Popa Frómata Israel y Herminia Taño Hernández-Piloto. La formación por competencias profesionales: una alternativa.
52. Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En: CINTERFORT/OIT. Formación basada en competencia laboral. 1997, p. 165-166.
53. Profesionales en la universidad". Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. Dra. Viviana González Maura. Universidad de La Habana. (Publicado en: Revista XXI Educación. Universidad de Huelva. Volúmen 8. Diciembre 2006).
54. Programación didáctica. Pautas para su elaboración. http://webs.uvigo.es/mpfontao/index_archivos/Programacion%20Didactica.pdf, consultado el 14 de Mayo de 2009).

55. Roca Serrano Armando. La formación por competencias. Una experiencia para el análisis. III Congreso Internacional Virtual de Educación. 1-11 Abril del 2003. <http://www.cibereduca.com>.
56. Rodríguez Bravo Marcos, Raúl Quintana Carballo y Óscar Lindell González. Una propuesta para el desarrollo de las competencias básicas en Educación Física a través de la reutilización de material. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 141 - Febrero de 2010.
57. Rodríguez Bravo Marcos, Raúl Quintana Carballo y Óscar Lindell González. Una propuesta para el desarrollo de las competencias básicas en Educación Física a través de un proyecto interdisciplinar para la educación secundaria obligatoria. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. <http://www.efdeportes.com/>.
58. Rodríguez Bravo Marcos, Raúl Quintana Carballo y Óscar Lindell González. Trabajo por tareas: una propuesta para el desarrollo de las competencias básicas en Educación Física para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 176, Enero de 2013. <http://www.efdeportes.com/>.
59. Ruiz Pérez, L (1995) Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid. Gymnos.
60. Salmerón Sánchez Miguel. Programación de aula por competencias básicas para Educación Física en primaria.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 140 - Enero de 2010.

61. Stake R. E. (1998). Investigación en estudio de casos. Madrid. Ediciones Morata.
62. Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum. Barcelona: Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Pràcticum, Poio.
63. Tejada Díaz, Rafael. (2006). La formación profesional por competencias del Ingeniero Mecánico mediante proyectos de ingeniería. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Pág. 42, 36. La formación de competencias.
64. Tobón S. (2004). Formación Basada en Competencias. Bogotá: Ecoe.
- Torrado M.C. (1999). El Desarrollo de las Competencias: una propuesta para la Educación Colombiana. Bogotá: Mimeo.
65. Torres E., Marín F., Bustamante G., Gómez J., Barrantes E. (2002). El Concepto de Competencia I. Bogotá: Alejandría.
66. Unesco. 1997. Informe final de la 45a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 30 de septiembre - 5 de octubre de 1996. París, Unesco.
67. Unesco. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Obtenido en la Red Mundial el 30/04/14 en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

68. Vaca Escribano, 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.
69. Valdés Pedroso Mercedes. (2011) Las competencias profesionales de los profesores de Educación Física en formación desde un enfoque contextualizado. *INDER, Cuba*. Retrieved from <http://portal.inder.cu/index.php/recursos-informacionales/arts-cient-tec/10791>.
70. Viviana González Maura. La formación de competencias profesionales en la universidad". reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista XXI Educación. Universidad de Huelva. Volumen 8. Diciembre 2006*.
71. Zamorano García David. Una propuesta para la estructura de la programación didáctica de Educación Física en educación primaria desde el enfoque de las competencias básicas. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 165, Febrero de 2012*. <http://www.efdeportes.com/>.
72. Zamorano García, David. (2010). Una propuesta para la estructura de la Unidad de Trabajo de Educación Física en Educación Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 7, 66-81. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/numero_7_emasf.pdf

Anexo 1.

Questionario para los profesores de educación física en la Educación Secundaria

Profesores/as. Se desarrolla una investigación pedagógica para determinar el grado de conocimiento e información que usted posee respecto a las concepciones teóricas del aprendizaje basado en competencias en las nuevas condiciones de la educación de los escolares de la Educación Secundaria. Para ello resulta de gran valor y utilidad las opiniones que pueda usted ofrecer al respecto. De antemano le agradecemos su colaboración, sinceridad y objetividad puesta en la misma.

1. Objetivo.

1.- Conocer el conocimiento e información que posee los profesores/ras con respecto a las concepciones teóricas del aprendizaje basado en competencias en la Educación Secundaria.

2. Datos generales

Sexo. Masculino: Femenino: Años de experiencia como profesor/a en la Educación Secundaria:

Graduado como. Profesor de EF: Licenciado en EF: Licenciado en CF:
Máster: Edad:

1. ¿Tienes referencias de las competencias básicas declaradas por la Unesco para la educación del siglo XXI?

Sí: No:

2. Sí su respuesta es afirmativa, mencione las que conozca:

3. ¿Qué es para usted el aprendizaje basado en competencia?

4. ¿Tienes en cuenta la diversidad de los escolares y sus necesidades formativas a la hora de diseñar las tareas de clase?

Sí:

No:

5. ¿Qué instrumento de evaluación se puede emplear en la clase de educación física para fomentar las relaciones socio-afectivas, cognitivas y motriz en los escolares en un aprendizaje basado en competencias?

6. Sí su respuesta es afirmativa, mencione los que conoce:

7. Eres capaz de diseñar tareas integradoras que permitan distintos niveles de solución atendiendo a la diversidad de los escolares.

Sí:

No:

8. Sí la respuesta es afirmativa, menciones algunos de los elementos a tener en cuenta:

9. Te sientes preparado para emplear en las clases de Educación Física tareas integradoras que permitan que todos los escolares se sientan motivados hacia la actividad.

Sí:

No:

10. Te consideras competente para lograr que los escolares encuentre utilidad a los aprendizajes.

Sí: No:

11. Sí la respuesta es afirmativa, menciones algunos elementos a tener en cuenta: _____

12. ¿En estudios de postgrado has recibido alguna temática con relación a la enseñanza basada en competencias?

Sí: No:

13. ¿Diseñas tareas extraescolares para que la familia participe con el escolar en su solución?

Sí: No:

14. Sí la respuesta es afirmativa. La tarea es: teórica: práctica: o teórica-práctica:

15. ¿Elaboras tareas integradoras en la clase de Educación Física donde relaciones los contenidos de otras asignaturas para que los estudiantes la solucionen?

Sí: No:

Anexo 2.

Questionario sobre la opinión de los escolares acerca de la educación física.

Sexo. Masculino: Femenino:

Estudiantes. Se desarrolla una investigación pedagógica para conocer su percepción acerca de la EF. Es necesario que indique en qué medida estas ideas se ajustan a las suyas. Para ello resulta de gran valor y utilidad las opiniones que pueda usted ofrecer al respecto. De antemano le agradecemos su colaboración, sinceridad y objetividad puesta en la misma.

Objetivo. Conocer la opinión del alumnado de la Educación Secundaria en relación con la percepción de entender la educación física.

Instrucciones del cuestionario:

1. Lea atentamente las frases en las que se opina sobre la manera de entender la educación física.
2. Puntuará como 5 aquellas frases que correspondan fielmente a su idea sobre la educación física.
3. Puntuará como 1 aquellas frases que no correspondan en absoluto con su idea sobre la educación física.
4. Dará puntuaciones intermedias 2, 3 y 4 a aquellas en las que la correspondencia no sea extrema.
5. En esta tarea no existen aciertos ni errores. Tenga en cuenta que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con las ideas que usted tiene acerca de la educación física.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese el tiempo que considere necesario. Si ha comprendido la forma de rellenar este cuestionario, puede empezar. Si tiene duda pregunte a la persona que ha entregado el cuestionario. Las opciones de valoración de los diferentes ítems están enmarcadas entre 1 y 5, siendo el grado de acuerdo: 1= nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = suficiente de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo y 5 = muy de acuerdo.

Grado de acuerdo: 1 = nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = suficiente de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo; 5 = muy de acuerdo						
Cuestionario		Escala valorativa				
		1	2	3	4	5
1	Los ejercicios físicos que realizo en la clase de EF me ayudan a estar más saludable.					
2	En la clase de EF lo más importante son los ejercicios de fuerza.					
3	En la clase de EF ayudo a evaluar a mis compañeros.					
4	En la EF el juego es lo fundamental para aprender.					
5	Valores como: voluntad, ayuda mutua, colectivismo y compañerismo se fortalece en la EF.					
6	La EF me enseña la adquisición de hábitos de práctica de actividades físicas.					
7	En la EF aprendo a relacionarse con los demás escolares.					
8	En la EF aprendo a vincular los contenidos con los de la vida diaria.					
9	En la EF me gusta practicar un solo deporte para ser campeón.					
10	En la EF siempre jugamos para educarme motrizmente.					
11	En la EF se enseña a respetar las reglas de los juegos como una manera de afrontar la vida.					
12	En la EF realizo actividades para la coordinación de movimientos.					
13	Lo más importante para mí en la EF es el beneficio que proporciona a la salud.					
14	En la EF la paso bien porque en todas las clases jugamos.					
15	Lo más importante para mí de la EF es el beneficio que proporciona al desarrollo muscular.					
16	En la EF se enseña la realización adecuada de los ejercicios físicos.					
17	En la EF realizo ejercicios para mejora la postura.					
18	Las actividades propuestas en la EF me desarrollan integralmente.					
19	En la EF propongo actividades dependiendo del contenido a desarrollar.					
20	En la EF disfruto del rendimiento de los ejercicios físicos.					
21	En la EF mejoro la realización técnica de los fundamentos de los deportes.					
22	La EF me ayuda a compensar la falta de actividad física diaria.					
23	En la EF aprendo como alimentarme mejor.					
24	En la EF aprendo a utilizar los instrumentos de evaluación sobre					

	los contenidos.					
25	En la EF relaciono sus contenidos con las demás asignaturas del currículo.					
26	A la EF traigo información impresa para socializarla con los demás en la clase.					
27	En otras asignaturas me hablan de la importancia de la EF.					
28	En mi opinión la EF la considero una asignatura más de la escuela.					
29	En la EF los beneficios para la salud son escasos porque se juega mucho.					
30	La práctica en la EF me permite realizar mejor las tareas de la vida diaria.					
31	En la EF mejoro mis cualidades físicas.					
32	Para mí lo importante en la EF es el proceso de aprender no el del resultado.					
33	La EF se diferencia de las demás asignatura porque tiene un canal motriz de enseñanza.					
34	En otras asignaturas resuelvo tareas de la educación física.					

Anexo 3.

Cuestionario sobre la opinión del profesorado acerca de la educación física.

Sexo. Masculino: Femenino: Años de experiencia en la Educación Secundaria:

Graduado como. Profesor de EF: Licenciado en EF: Licenciado en CF: Máster: Edad:

Profesores/as. Se desarrolla una investigación pedagógica para conocer el estado actual sobre la precepción de los profesionales acerca de entender la EF. Es necesario que indique en qué medida estas ideas se ajustan a las suyas. Para ello resulta de gran valor y utilidad las opiniones que pueda usted ofrecer al respecto. De antemano le agradecemos su colaboración, sinceridad y objetividad puesta en la misma.

Objetivo. Conocer la opinión del profesorado de la Educación Secundaria en relación con la precepción de entender la educación física.

Instrucciones del cuestionario:

1. Lea atentamente las frases en las que se opina sobre la manera de entender la educación física.
2. Puntuará como 5 aquellas frases que correspondan fielmente a su idea sobre la educación física.
3. Puntuará como 1 aquellas frases que no correspondan en absoluto con su idea sobre la educación física.

4. Dará puntuaciones intermedias 2, 3 y 4 a aquellas en las que la correspondencia no sea extrema.

5. En esta tarea no existen aciertos ni errores. Tenga en cuenta que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con las ideas que usted tiene acerca de la educación física.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese el tiempo que considere necesario. Si ha comprendido la forma de rellenar este cuestionario, puede empezar. Las opciones de valoración de los diferentes ítems están enmarcadas entre 1 y 5, siendo el grado de acuerdo: 1= nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = suficiente de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo y 5 = muy de acuerdo.

Grado de acuerdo: 1 = nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = suficiente de acuerdo; 4 = bastante de acuerdo; 5 = muy de acuerdo						
Cuestionario		Escala valorativa				
		1	2	3	4	5
1	Los ejercicios físicos realizados en la EF ayudan a los escolares para estar más saludables.					
2	Lo más importante de la EF son los ejercicios orientados a la fuerza.					
3	En la EF el juego es lo fundamental.					
4	En la EF los alumnos evalúan a sus compañeros.					
5	La EF fortalece los valores de la personalidad tales como: voluntad, ayuda mutua, colectivismo y compañerismo.					
6	La cultura física es tan importante como la cultura intelectual.					
7	Lo fundamental en la EF es la adquisición de hábitos de práctica sistemática de actividades físicas.					
8	En la EF lo importante es que los escolares aprendan a relacionarse con los demás.					
9	En la EF hay que vincular los contenidos con los de la vida cotidiana.					
10	El médico debería plantear ejercicios de rehabilitación para que en la EF los realizaran alumnos con lesiones temporales (exentos temporales) y (exentos totales).					
11	La EF potencia el futuro del deporte élite.					
12	La EF permite jugar y a través del juego educar motrizmente.					
13	En la EF hay que se aprende a respetar las reglas de los juegos como una manera de afrontar la vida.					
14	En la EF se debe emplear más la música para mejorar el ritmo y la coordinación de movimientos.					
15	Lo más importante de la EF es el beneficio que proporciona					

	a la salud.					
16	La EF con el poco tiempo que dispone es importante que los alumnos la pasen bien.					
17	Lo más importante de la EF es el beneficio que proporciona al desarrollo muscular.					
18	En la EF se debe insistir sobre la realización adecuada de los ejercicios físicos.					
19	En la EF se deben hacer ejercicios de mejora postural.					
20	La EF sirve para desarrollar integralmente a los escolares.					
21	En la EF los escolares deben de proponer actividades dependiendo del contenido a desarrollar.					
22	Lo importante de la EF es el disfrute de realizar actividad física, más que el rendimiento y el propio aprendizaje.					
23	Mejorar la ejecución técnica constituye lo fundamental de los deportes en la clase de EF.					
24	La EF permite compensar la inactividad física diaria de los escolares.					
25	Los juegos deportivos en EF permiten que los escolares se conozcan mejor y aprendan a respetar a los demás.					
26	La EF contribuye a mantener la figura del escolar.					
27	En la EF hay que aprender nociones de alimentación.					
28	La EF es importante para los escolares cuando aprende jugando.					
29	Los alumnos deben de emplear en la EF instrumentos de evaluación sobre los contenidos.					
30	En la EF hay que relacionar los contenidos con las demás asignaturas del currículo.					
31	En la EF los alumnos deben de traer información impresa sobre los contenidos para socializarla.					
32	Las demás asignaturas del currículo tienen que relacionar sus contenidos con la EF.					
33	La EF debe potenciar el deporte y la condición física.					
34	La EF sólo es una asignatura más en el currículo escolar.					
35	La EF permite expresarse a través del cuerpo.					
36	En la EF se potencia el desarrollo muscular y corporal.					
37	Al realizar actividad física en la EF los beneficios para la salud son escasos.					
38	El valor educativo creciente de la EF en la sociedad está por encima de lo físico.					
39	La EF permite realizar mejor las tareas de la vida diaria los escolares.					
40	Los beneficios de la expresión corporal en la EF no son sólo físicos sino sociales y de relación personal.					
41	La EF contribuye por medio del juego a desarrollar la personalidad del niño.					
42	En la EF se aprende a mejorar las cualidades físicas.					
43	En la EF es fundamental la comunicación no verbal (expresiva).					
44	En la EF sobre todo, se debería hacer deporte que es lo que más gusta los escolares.					
45	Lo importante en la EF es el proceso de aprender a aprender, no el resultado.					
46	La EF para el escolar posibilita otro canal de aprendizaje que no tienen las demás asignaturas del currículo.					
47	En la EF hay que aprender a comunicarse motrizmente					

	como experiencia importante para el individuo.					
48	La EF debe centrarse más en el escolar que en el proceso.					
49	Lo más importante de la EF es lo vivencial y lo lúdico.					
50	El canal motriz de aprendizaje diferencia a la EF de las demás asignaturas del currículo.					