

LA CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM OCULTO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Jorge Agustín Zapatero¹, María Dolores González-Rivera¹
y Antonio Campos-Izquierdo²

1. Universidad de Alcalá.

2. Universidad Politécnica de Madrid.

Correspondencia: jorge.zapatero.a@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las competencias se han convertido en los aprendizajes a enseñar y aprender en el siglo XXI (Fraile, 2011). En el marco de políticas supranacionales, España incorpora ocho competencias básicas (CC.BB.) en los desarrollos curriculares de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, que son reformuladas en siete competencias en los currículos de Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Estas competencias deben ser adquiridas por el alumnado al finalizar la Educación Secundaria y debe contribuirse desde todas las materias. Por tanto, el profesorado debe replantear su labor docente para contribuir a las mismas (Méndez, Sierra y Mañana, 2013).

No obstante, existe un currículum, el oculto, cuyos efectos sólo puede controlar el profesor parcialmente. Al respecto, existe un distanciamiento entre lo que el profesor quiere transmitir en el currículo oficial explícito y lo que realmente transmite en su desempeño (Kirk, 1992). Este estudio pretende aunar estas dos perspectivas, la contribución a las competencias básicas y el currículum oculto, por lo que se plantea el siguiente objetivo: indagar sobre cómo un grupo de profesores de Educación Física en Secundaria en la Comunidad Autónoma de Madrid contribuyen a las competencias a través del currículum oculto.

MÉTODO

Para la consecución de este objetivo, se empleó una metodología observacional. Se realizó una observación externa de 190 sesiones dentro de un proyecto más amplio que utilizó el método evaluativo.

Participantes

La muestra del estudio fue escogida siguiendo unos criterios de selección (Tabla 1) en un muestreo intencional de variación máxima (Goetz y LeCompte,

1988), de modo que se obtuviera una muestra heterogénea y, a su vez, respetara una cierta homogeneidad.

TABLA 1
Criterios de selección de la muestra.

Criterios de selección
- Adquirir su formación inicial en universidades diferentes.
- Presentar diferentes grados de experiencia en la docencia (desde profesores noveles a profesores expertos).
- Mantener distinta vinculación laboral con el centro educativo donde imparten docencia.
- Impartir docencia en centros educativos pertenecientes a las diferentes Dirección de Área Territorial (DAT) de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Impartir docencia en centros educativos con diferente titularidad.
- Respetar una composición equilibrada en función del sexo; siendo tanto varones como mujeres.
- Respetar una composición equilibrada en cuanto al momento en que recibieron su formación inicial, de modo que participen docentes que hubieran recibido la misma antes y después de la aparición de la LOE y las competencias básicas.
- Mostrar disponibilidad y predisposición para la colaboración con el investigador, tanto el docente como su centro educativo.

De este modo, en este estudio participaron seis docentes de Educación Física, cuatro hombres y dos mujeres, desde noveles a expertos, que ejercían la docencia en Secundaria en cuatro centros educativos de diferente titularidad (públicos y privado concertado), pertenecientes a diferentes Direcciones de Área Territorial de la Comunidad Autónoma de Madrid (Norte, Sur, Este y Capital) para conseguir una triangulación de espacios (Tabla 2).

TABLA 2
Características de la muestra

Participante	Centro educativo	DAT	Vinculación centro	Experiencia docente	Tiempo en el centro educativo (en años)	Niveles educativos (ESO)	Momento de formación inicial	Sexo
Docente 1	1	Madrid-Sur	Destino definitivo	17 años	2-5	3º y 4º	Pre-LOE	V
Docente 2			Expectativa de destino	15 años	< 2	1º y 3º	Pre-LOE	F
Docente 3	2	Madrid-Norte	Destino definitivo	22 años	6-10	4º	Pre-LOE	V
Docente 4			Destino definitivo	21 años	6-10	1º y 4º	Pre-LOE	F
Docente 5	3	Madrid-Este	Interino	20 meses	< 2	3º	Post-LOE	V
Docente 6	4	Madrid-Capital	Contrato temporal	2 años.	< 2	2º, 3º y 4º	Post-LOE	V

Instrumentos y procedimiento de recogida de la información

Cada sesión fue registrada por un evaluador externo por medio de un instrumento (perfil) construido para el estudio. Este instrumento recogió 18 rutinas (Tabla 3) llevadas a cabo por los profesores de Educación Física (Aznar y González, 2002). Estas rutinas se distribuyeron en una columna (izquierda) acompañada de otras cinco columnas (derecha) que señalaban intervalos de 10 min (hasta 50 minutos), de modo que se pudiera describir por el observador si se desarrollaba o no cada rutina y el modo en que se desarrollaba en las celdas correspondientes. Las rutinas que sólo podían aparecer en un momento determinado de la sesión, como la entrada o la salida de clase, se recogieron en celdas a la derecha de esta tabla para que fueran descritas.

TABLA 3
Rutinas recogidas en el perfil

Rutinas	
Aparecen en cualquier momento de la sesión	Ligadas a determinados momentos de la sesión
- Actuación ante alumnos exentos o lesionados	- Presentación de la sesión
- Control de asistencia	- Puesta en movimiento de los alumnos
- Distribución, control y utilización del material	- Recogida de material
- Entrada de los alumnos	- Respuesta ante las preguntas de los alumnos
- Forma de agrupamiento y distribución de los alumnos	- Salida de los alumnos
- Formas de llamar la atención a los alumnos	- Señal para comenzar la fase informativa
- Información sobre la siguiente sesión	- Señal para indicar el final de la sesión
- Limitación del espacio	- Solicitar tareas demandadas en el día anterior
- Maneras de dirigirse a los alumnos para correcciones (feedback)	- Transición de una actividad a otra

Sobre cada rutina se realizaría un muestreo de secuencias temporal a intervalos de 10 minutos (Gutiérrez, 1993). Así, el observador externo narraba cómo se desarrollaban las rutinas que aparecían en cada intervalo de 10 minutos, hasta los 50 minutos que duraban las clases de Educación Física de los participantes, realizando un registro sistemático y no intrusivo de los acontecimientos en el terreno (Goetz y LeCompte, 1988).

Además, previamente a la recogida de la información, se realizó una prueba piloto de 13 sesiones que permitió reducir el sesgo de reactividad, formar al observador y rediseñar el instrumento de observación buscando que el registro fuera más operativo (Arnau, Anguera y Gómez, 1990; Goetz y LeCompte, 1988).

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis cualitativo deductivo con Atlas.ti 5.0, utilizando categorías sobre la contribución a cada una de las competencias derivadas de

un análisis de la normativa vigente (Tabla 4). Utilizando las herramientas de Atlas.ti, se asignó una cita siempre que se observó una contribución a alguna de las categorías definidas para cada competencia en las descripciones de las rutinas recogidas en el perfil.

TABLA 4
Categorías para el análisis de la contribución a las competencias

Competencias básicas	Categorías para codificar la contribución a las competencias
Social y Ciudadana (CSC)	- Favorecer la cooperación y el trabajo grupal. - Favorecer el uso de procedimientos democráticos: negociación, votación, debate, etc. - Presentar la AFD como fenómeno social: espectáculo, globalización, consumismo, etc.
Aprender a Aprender (CAA)	- Fomenta la reflexión y el pensamiento crítico de la sociedad en que viven. - Orientar la AFD para su aplicación en el tiempo libre del alumnado. - Proporcionar técnicas de estudio para favorecer que el alumno gestione su aprendizaje.
Autonomía e Iniciativa Personal (CAIP)	- Incitar a la proposición o participación en los cambios en organización de los diferentes elementos curriculares (evaluación, contenidos, metodología...) o tareas, actividades, uso de materiales, etc. - Promover la participación del alumnado en la organización de proyectos o jornadas relacionados con AFD adecuados a sus necesidades. - Favorecer el espíritu emprendedor, la autocrítica, la autosuperación y la actitud positiva para la mejora de sus niveles de condición física o sus ejecuciones motrices.
Comunicación Lingüística (CCL)	- Favorecer las habilidades comunicativas: exposiciones, debates, presentaciones, etc. - Promover la lecto-escritura - Aportar vocabulario específico
Cultural y Artística (CCA)	- Favorecer el conocimiento, la aceptación y la actitud abierta a prácticas AFD multiculturales, bien sean autótonas o no. - Promover la expresión creativa, la imaginación y la adquisición de habilidades perceptivas, de sensibilidad y sentido estético.
Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico (CCIMF)	- Favorecer el conocimiento e interacción con el medio natural o semiartificial. - Facilitar el análisis y crítica del impacto de la AFD en el medio ambiente, promoviendo un uso responsable del mismo. - Promover la AFD como medio para la consecución y mantenimiento de una vida saludable. - Desarrollar aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia, fuerza, resistencia y flexibilidad.
Matemática (CM)	- Favorecer el uso de habilidades de cálculo para el control/gestión de AFD proporcionando herramientas de cálculo como apoyo a la práctica de AFD. - Procurar la aplicación de habilidades y herramientas de cálculo como elementos de gestión y control de su propia AFD o su actividad diaria favoreciendo el mantenimiento de una vida saludable.
Tratamiento de la Información y Competencia Digital (TICD)	- Usar TIC dentro y/o fuera del aula. - Proporciona herramientas sobre TIC para acceder a información relevante de AFD y elegir y gestionar su propia AFD.

RESULTADOS

Los resultados sugieren que las rutinas contribuyeron, mayoritariamente, al tratamiento de la CAIP (60,32% de las citas). Además, si se analiza la contribución a las CC.BB. en función de las diferentes rutinas registradas, se encontró que la rutina distribución, control y utilización del material es aquella que apoya de forma más representativa el tratamiento de las competencias (28,91% de las citas).

Por último, si se analiza la relación entre las rutinas y la contribución que realizaron a cada competencia, destaca que las rutinas relacionadas con la gestión del material aparecían frecuentemente vinculadas a la CAIP (175 citas); mientras que las rutinas relacionadas con la entrada (29 citas) y salida (62 citas) de los alumnos parecen contribuir mayoritariamente a la CCIMF.

DISCUSIÓN

Este estudio obtuvo una importante contribución a la CAIP a través de las rutinas observadas en las sesiones de los participantes. De hecho, desde que se acuñara el término “currículum oculto”, uno de los aspectos más relevantes transmitidos en las sesiones de Educación Física ha sido la autonomía del alumnado (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005).

Asimismo, el currículum oculto se ha caracterizado por la diversidad de aspectos que recoge: comportamiento de los docentes, la personalidad de los docentes, el entorno de aprendizaje, los materiales, etc. (Liquang y Wei, 2011). Al respecto, en este estudio se ha encontrado que los participantes han contribuido a la adquisición de las CC.BB. a través de 15 rutinas distintas.

En cuanto a la relación entre las rutinas y la contribución a las competencias, estos resultados son coherentes con los obtenidos por Aznar y González (2002) y es que la gestión del material se vinculaba con una ideología de autonomía (relacionada con la CAIP), mientras que la entrada y salida del alumnado se identificó con una ideología salutista (próxima a la CCIMF).

Estos resultados han sugerido la posibilidad de otorgar autonomía al alumno y contribuir a la adquisición de las CC.BB. a través del currículum oculto en Educación Física. Por tanto, la reflexión sobre el currículo oculto y las rutinas puede beneficiar a esta materia, desde la perspectiva del modelo competencial, e incrementar el alcance de la asignatura a través de la participación activa y la cesión de autonomía al alumnado (Liquang y Wei, 2011).

REFERENCIAS

- Arnau, J., Anguera, M., y Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Aznar, R., y González, M.D. (2002). Currículum oculto e ideología a través de las rutinas en las sesiones de Educación Física. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 2, 20-27.
- Devís, J., Fuentes, J., y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Fraile, A. (2011). El profesorado de Educación Física en la sociedad del conocimiento. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 36, 45-52.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, J. (1993). Elementos para el análisis de la investigación observacional. En L. Buendía (coord.), *Análisis de la investigación educativa* (pp.35-47). Granada: Universidad de Granada.

- Kirk, D. (1992). Physical Education, Discourse and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, 35-56.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de Mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de Diciembre de 2013.
- Liquang, S., y Wei, Z. (Julio, 2011). An Effect of Hidden Curriculum in Physical Education on Network Environment. En J. Li. (Eds.), *Circuits, Communications and System (PACCS)*. Conferencia presentada en Third Pacific-Asia Conference, Universidad de Wuhan, Wuhan (China). Recuperado de:
<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5990107>
- Méndez, A., Sierra, B., y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.