

Romero Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 9 (34) pp. 179-200
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm)

DEFINICIÓN DE MÓDULOS Y COMPETENCIAS DEL MAESTRO CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

DEFINITION OF MODULES AND COMPETENCIES OF THE PRIMARY TEACHER WITH MENTION IN PHYSICAL EDUCATION

Romero Cerezo, C.

cromero@ugr.es

Profesor Titular de la Universidad de Granada (Facultad CC. de la Educación).

CLASIFICACIÓN UNESCO: 5803.02 Preparación de Profesores

Recibido: 15 de enero de 2009

Aceptado: 15 abril de 2009

RESUMEN

La finalidad de este estudio es realizar una propuesta de módulos para elaborar la Mención en Educación Física en el marco de los nuevos Títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. Ello ha implicado pasar un cuestionario de competencias específicas y mediante un análisis descriptivo básico, saber cuáles son las que más valoran los estudiantes de primero, segundo y tercero de la titulación de Maestro en Educación Física, el profesorado que imparte docencia en esta titulación en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada) y los maestros especialistas en ejercicio. Además, mediante un análisis factorial exploratorio se ha establecido las competencias específicas que conforman los distintos módulos de la Mención y la correlación existen entre ellos. La discusión de los resultados ha posibilitado obtener unas teorías que nos aproximan a las competencias específicas que debe tener este profesional de la enseñanza en el nuevo marco formativo.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales, Formación inicial, Maestros de primaria, Educación Física, Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT

The purpose of this study is to make a proposal of modules to elaborate the Mention in Physical Education within the framework of the new Titles of Teacher Degree in Primary Education. It has implied to pass a questionnaire of specific competencies, by means of basic a descriptive analysis, to know the following: which are the competences first, second and third year students of Physical Education value more: which are the ones the teaching staff with teaching responsibilities in this degree in the specialist Faculty of Sciences of the Education (University of Granada), and Primary teachers in exercise consider more relevant. In addition, by means of an exploratory factorial analysis one it has been settled down the specific competencies that make up the different modules of the Mention and the correlation that exists among them. The discussion of the results has made possible to obtain some theories that take us close to the specific competencies every teaching professional should have within the new formative frame.

KEY WORDS: Professional competencies, Initial Training, Primary teacher, Physical Education, European Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en la necesidad de homologar y converger todos los títulos ante los nuevos retos planteados desde la sociedad del conocimiento y la globalización, se urge al sistema universitario para que responda con más eficacia a las necesidades del mercado de trabajo. Por tal motivo asistimos a los cambios que se están dando en las universidades y por ello una nueva Ley Orgánica de Universidades (4/2007, de 12 de abril) en la que se determina una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios. Además, el MEC (2007), en el R.D. 1393/2007, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. La formación de los maestros no está ajena a estos cambios y propuestas, no sólo por el nuevo marco de actuaciones en el ámbito universitario sino además por las exigencias sociales cada vez más complejas. Las nuevas demandas sociales que tiene la escuela afectan de manera directa y decisiva al trabajo del docente, su función ya no es tan transmisora de contenidos y si más centrada en el aprendizaje y en la persona como ser humano que se desarrolla y madura a lo largo de la vida en interacción con el entorno social y cultural en el que vive. Igualmente el contexto educativo, el centro de trabajo del docente, es una realidad compleja, en cuanto a su organización y funcionamiento, infinidad de interrelaciones y realidades socio-culturales que inciden en el trabajo educativo en el aula. Estas cuestiones exigirán acomodación de estos profesionales de la enseñanza a los nuevos tiempos y contextos, a quienes se les reclama habilidad para descubrir significados y comprender modelos, habilidad para resolver problemas en el marco del contexto educativo e interrelacionado entre los distintos elementos, habilidad para trabajar en equipo (De Vicente, 2003).

La formación inicial, como preparación y capacitación de los futuros docentes, constituye una etapa trascendental, de tal manera que la formación que reciben es un elemento clave para la mejora de la educación en general y de un determinado contenido en particular (Ureña, Alarcón y Ureña, 2008). Consecuentemente, hay una necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación de los docentes a las nuevas demandas de unos sistemas educativos que reciben el encargo social de preparar a sus alumnos para trabajar en una sociedad del futuro (Esteve, 2006), respondiendo con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio, identificando las funciones asociadas al ejercicio profesional. La formación del nuevo profesorado para el sistema educativo requiere su adaptación al EEES y a los nuevos retos que plantea el sistema educativo. El Consejo Escolar del Estado (2007), reconoce que la formación del docente, como el pilar fundamental para conseguir una educación de calidad, respondiendo a las demandas sociales y a los retos que se enfrentará la profesión en el futuro.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) regula la profesión de Maestro para cuyo ejercicio se requiere estar en posesión del título oficial de Grado. El artículo 93, contempla que para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro o el título de Grado equivalente (MEC, 2007a). La formación de los futuros maestros en los nuevos títulos de Grado, al tratarse de un título universitario que habilita para el acceso al ejercicio de actividades profesionales reguladas, el Gobierno instituye las condiciones que deberán adecuarse los planes de estudio para garantizar la acreditación a las competencias y conocimientos adecuados para el ejercicio profesional. El MEC (2007b), en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (EP).

Como antecedentes a esta orden, además del Informe del Consejo Escolar del Estado, se ha tenido en cuenta la propuesta del Libro Blanco del Título del Grado de Magisterio (ANECA, 2005) al establecer los requisitos respecto a los objetivos y la planificación de la enseñanza. Las principales propuestas que se hace es una formación más generalista como tutores y se consideran necesarias las actuales especialidades aunque con matizaciones. No se trata de una confrontación entre lo generalista y lo especialista, simplemente habría que determinar qué es lo que se espera en el Sistema Educativo que desempeñe el profesional que se va a formar y, en función de ello, se adopte la formación pertinente (Romero, 2004). La polémica puede estar en definir los contenidos formativos específicos para la mención en EF y el grado de libertad que pueden tener las universidades que, en un principio parece que es mucho. Los créditos ECTS destinados a la formación específica deberían garantizar la capacitación y cualificación profesional del maestro en EP para impartir la EF, que posibilitara un buen desempeño en la enseñanza de esta área curricular, en cuanto a la importancia social que pueda tener en la conformación de hábitos y estilos de vida y en la transmisión de una cultura corporal (Romero, 2007). Zabalza (2006) apuesta por una buena combinación de "generalidad" y "especialidad", al considerar que puede resultar crucial para

conseguir una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte. En consecuencia, en esta nueva formación inicial de los maestros de EP, se pretende una formación común a todos los maestros que deben conseguir unas competencias generales que ayuden al desarrollo de la función tutelar y de contribuir a mejorar los aprendizajes en todas las áreas curriculares y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la EP. Además habrá de disponer de competencias específicas en uno de los ámbitos: Educación Física (EF), Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a las Necesidades Educativas.

Si la EF como objeto cultural y de interés dentro del currículo escolar, se conforma con unos rasgos epistémicos de carácter científico y didáctico, por la importancia que tiene intrínsecamente la cultura básica sobre conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la cultura corporal y la contribución que esta tiene en el desarrollo personal y social de la persona, ¿qué grado de formación específica tendrán los futuros maestros sobre esta área curricular y qué ocurrirá con los actuales maestros de EF? Encontramos respuestas tanto en la LOE como en la Orden que regula el título de Maestro en EP. La LOE, en el artículo 93, en el punto 2 de este artículo apunta: *“La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta de las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”*. Es más, el capítulo III, artículo 100, *la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas*. Además, para ejercer la docencia se debe estar en posesión de la titulación académica y tener la formación pedagógica y didáctica para la enseñanza.

El MEC (2007a) en la Orden que regula el título de Maestro de EP, dentro del apartado 5, Planificación de las enseñanzas, recoge que en estas enseñanzas podrán proponerse *menciones cualificadoras*, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la LOE. En líneas generales, si tenemos en cuenta que de los 240 créditos ECTS que conforma el Título, la estructura se conforma con 60 créditos para el módulo de formación básica, 100 créditos para módulo didáctico disciplinar y 50 créditos para el módulo del practicum (incluyendo el trabajo fin de Grado), quedando 30 créditos para poder conformar la mención en EF.

Para una capacitación profesional y nivel de especialización, hay una necesidad de compaginar los contenidos formativos comunes con los contenidos de especialización. Con anterioridad (Romero Cerezo, 2004), diferenciábamos las *competencias generales* y las *competencias específicas*, describiendo la formación básica del maestro y las funciones esenciales del

profesional de la enseñanza, sustancialmente la de educador, para lo cual deberá tener una serie de conocimientos relacionados con las teorías de la educación, del aprendizaje, del currículo, del contexto educativo, de la sociedad, familia y escuela, etc.; además de la formación específica de la materia que va a enseñar. De tal manera que los maestros que obtengan el grado y, de acuerdo a las funciones asignadas en la LOE, deberán estar capacitados para el desempeño en todas las áreas curriculares y un cierto grado de especialización en una de ellas. Así, desde los módulos didácticos y disciplinares del Plan de Estudio se debe garantizar la enseñanza y el aprendizaje de: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual, además la EF. En este enfoque didáctico y disciplinar se da ya una formación sobre la EF: *Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos (MEC, 2007b: 53750).*

Además, desde la formación específica de los créditos ECTS de la Mención cualificadora (competencias específicas), se debe dar a conocer la materia EF, sus contenidos y cómo ésta debe enseñarse. Para lo que se deberá tener unos conocimientos epistemológicos propios de la EF (biológicos, de desarrollo y aprendizaje motor, didácticos específicos para establecer y desarrollar el currículo propio, de los contenidos que conforman el área en la Etapa). Para tal fin, tomamos como referencia lo establecido en las enseñanzas mínimas de EP para el área de EF (MEC, 2006b), del que se desprende que para esta formación específica en EF se debe abordar los conocimientos y habilidades didácticas sobre los contenidos:

- Que permitan el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras.
- Que permitan el desarrollo de las habilidades motrices.
- Dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento:
Actividades físicas artístico-expresivas
- Que proporcionen conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable, proporcionando actitudes y hábitos de actividad física para lo largo de la vida y de unos estilos de vida, como fuente de bienestar.
- Relativos al juego motor y a las actividades deportivas como manifestaciones culturales de la motricidad humana.

En consecuencia, la propuesta de formación inicial para el título de grado de Maestro de EP debe centrarse en conferir competencias profesionales genéricas y específicas, para ayudar al aprendizaje, el desarrollo y a la obtención de los objetivos previstos para el nivel educativo.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO CON LA MENCIÓN EN EF

La nueva normativa y directriz dimanada del EEES en torno a los nuevos Planes de Estudio, propone una formación basada en la adquisición de competencias, porque serán las que orienten el perfil profesional del título (González y Wagenaar, 2003; MEC, 2007a). El discurso de las competencias está en el centro de la atención de la formación de los futuros profesionales, constituyendo la referencia para los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir para su habilitación y su posterior desempeño profesional.

¿Qué es lo que se entiende por competencia profesional?, según la concepción y el enfoque que se tenga, puede condicionar la disposición de la formación de los futuros docentes. Al inicio de los años 70 (del siglo pasado), ya se empleaba para el enfoque tecnológico y conductista de entrenamiento del profesorado según el modelo CBTE (Competency Based Teacher Education), asociado a las destrezas, que, una vez identificadas, podrían trasladarse a la formación de los profesores y maestros (Navio, 2005: 216). En los años 80, con referencia al mundo del trabajo, se empieza a considerar la preparación y la eficiencia de las personas en el desempeño laboral, erigiéndose la formación por competencias en la clave del desarrollo personal, aislado y eminentemente cognitivo para el trabajo (Tejada, 2005), significando lo que una persona es capaz de ejecutar, del grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (González y Wagenaar, 2003). Actualmente la evolución en el devenir de concepción de competencia es mucho más complejo y con diferentes significados, donde no sólo es un conjunto de saberes, capacidades o habilidades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, además tiene connotaciones psicológicas y sociales. Por lo que Lasnier (2000) entiende a la competencia como una compleja capacidad operativa resultante de la integración, movilización y disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognoscitivo, afectivo, psicomotor o social) y del conocimiento (conocimiento declarativo) utilizados en una manera eficiente en determinadas situaciones.

De todo lo expuesto y a modo de definición, tomamos la expuesta por Tejada (2005:7): *“Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional”*. Encontrándonos cuatro saberes para la definición de competencias: conocimiento teórico de un ámbito académico del ámbito profesional (*“saber”*), aplicar los conocimientos a situaciones profesionales concretas (*“saber hacer”*), características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la profesión (*“saber ser”*) y el conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten interactuar en el entorno profesional (*“saber estar”*).

Por otro lado, de acuerdo al MEC (2007a) y a la ANECA (2007), en los objetivos de los títulos oficiales, deben asociarse a las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios. La

formación de Grado debe proporcionar una enseñanza universitaria en la que se integren armónicamente las diferentes tipos de competencias. Así, dentro del título de Grado de Maestro podríamos hablar de las *competencias básicas docentes* que hacen referencias a conocimientos y habilidades docentes generales, cuestiones asumidas por los contenidos formativos comunes a todos los perfiles de Maestro. Y, por otro lado las *competencias específicas*, con un perfil orientado para adquirir conocimientos y habilidades didácticas sobre diferentes contenidos de EF para el sistema educativo, como los conocimientos sobre las funciones específicas de estos docentes. Por tanto, al Maestro de EP con Mención en EF, se le debe dotar de las competencias necesarias para un buen desempeño en su labor profesional y garantizar unos procesos de calidad y transcendencia educativa mediante el área curricular que imparte (Romero Cerezo, 2004)

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para una propuesta coherente de la mención y siguiendo a la ANECA (2007), debería surgir en función de las necesidades de unas determinadas competencias de los titulados y el *módulo conformaría una unidad académica que incluye una o varias materias que constituyen una unidad organizativa dentro del plan de estudios* (p. 15). Para el módulo como una posible unidad de estructuración, habría que establecer las competencias y su concreción en resultados de aprendizaje que el estudiante adquirirá en él, como las materias y/o asignaturas que lo conforman y que orientaría a lo que se pretende lograr. Con el objeto de establecer los contenidos formativos del futuro maestro en EP, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: *¿Mediante las valoraciones que efectúan los estudiantes de la Titulación de Maestro en EF, los profesores de la antedicha titulación y los maestros especialistas en ejercicio de las competencias profesionales, podríamos llegar a establecer un referente formativo mediante módulos que integren la Mención en EF?*

OBJETIVOS

- Conocer cuáles son las competencias profesionales específicas del Maestro en EF que más valoran los maestros que están en ejercicio, los estudiantes y el profesorado de la titulación de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
- Identificar aquellas diferencias significativas existentes en la valoración de las competencias profesionales entre los distintos sectores de la población analizados.
- Establecer los módulos que conformarían la Mención en EF mediante un análisis factorial exploratorio y la correlación existente entre ellos.

Nuestro estudio, partiendo del cuestionario de las competencias del Maestro en EP con la Mención en EF y agrupándolas en módulos, puede ser relevante no sólo para la nueva propuesta de este título en la Universidad de Granada sino también como referente para otras universidades españolas.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio está compuesta por un total de 346 sujetos: 214 hombres (61,8%) y 132 mujeres (38,2 %), que se puede desglosar en los siguientes sectores de la población:

- 212 estudiantes (50,47 % de los 420 matriculados en los distintos cursos de la titulación de Maestro en EF en Ciencias de la Educación, Granada). La distribución es: 63 estudiantes de primero: 40 hombres (63,5 %) y 23 mujeres (36,5%); 83 estudiantes de segundo: 48 hombres (57,8%) y 35 mujeres (42,2%); 66 estudiantes de tercero: 36 hombres (54,5 %) y 30 mujeres (45,5%).

- 105 Maestros en ejercicio (32,8 % de 320 especialistas en EF de los centros públicos y concertados de Granada y Provincia): 67 hombres (63,8 %) y 38 mujeres (36,2%).

- 29 profesores (72% de 40 de la titulación de Maestro en EF de Ciencias de la Educación): 23 hombres (79,3 %) y 6 mujeres (20,7 %).

Procedimiento y técnica utilizada

Durante el curso 2007/08, cada uno de los sujetos participantes en este estudio, cumplimento un *Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro en EF* (CCPMEF), que fue construido y validado para tal fin. En la elaboración de los ítems del cuestionario se utilizó el listado de competencias comunes a todos los magisterios y las específicas del maestro especialista en EF del Libro Blanco (ANECA, 2005), las contempladas en los títulos de maestro, las propuestas para las Universidades Andaluzas (Romero Granados et al., 2004) y otras extraídas de la literatura específica (Hernández, 2007; Romero Granados, 2007). Mediante un grupo de expertos (integrantes de los Planes de Mejora de la titulación de EF de la Universidad de Granada), se ha construido el Cuestionario Competencias Específicas del maestro especialista en EF (19 ítems), utilizando una gradación de respuesta tipo Likert de cuatro opciones (de 1 = nada relevante a 4 = muy relevante).

Previamente al análisis de fiabilidad, hemos comprobado si los ítems discriminan adecuadamente (Morales, Urosa y Blanco, 2003), calculado la correlación del ítem-total con todos los demás, obteniendo correlaciones entre todos, oscilando entre 0,495 del CE1 al 0,66 del CE12, con una altísima significación en todos los ítems en los niveles de confianza del 95% y de $p \leq 0,01$. Para el cálculo de la fiabilidad o consistencia interna de las preguntas hemos empleado el coeficiente alfa de Cronbach (Bisquerra, 1987). Para los 19 ítems tenemos $\alpha = 0,892$, lo que nos indica que este cuestionario no sólo discriminan los ítems en la población estudiada, además tiene una alta fiabilidad, permitiéndonos emplearlo y hacer un análisis adecuado de los datos.

Para los cálculos del análisis de resultados se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v. 15, realizándose un análisis descriptivo de cada una de las competencias específicas (media y desviación típica), determinando cuáles son

las más valoradas. También las diferencias del factor población (ANOVA) aplicado la prueba de rango post hoc y las comparaciones múltiples por parejas, para determinar en qué sectores las medias difieren. El criterio de rechazo fue establecido en $p < 0.01$. Un análisis factorial nos permite exponer aquellos componentes que se extraen de varianzas comunes a partir de una serie de medidas que se agrupan en torno a unas ideas (grupo de competencias) que conformarían los módulos de la Mención en EF. Para terminar y comprobar qué tipo de relación existe entre estos módulos, se ha aplicado el análisis de correlación bivariada de Pearson.

RESULTADOS

Atendiendo a los resultados expuestos en la tabla I, podemos apreciar que las medias de cada uno de los sectores del colectivo estudiado oscilan entre 2,44 (CE18) a 3,43 (CE15) en los estudiantes de primero; de 2,92 (CE18) a 3,59 (CE11) en los estudiantes de segundo; de 3,08 (CE13) a 3,59 (CE11) en los estudiantes de tercero; de 2,89 (CE19) a 3,77 (CE11) en los maestros y de 2,93 (CE19) a 3,62 (CE11) en los profesores. En base a ello podemos decir que se efectúan valoraciones positivas con respecto a las competencias específicas, situándolas por encima del punto central de la escala (que en esta escala sería el 2). Para determinar las competencias más valoradas, hemos tomado como referencia la mediana del promedio general, que tiene un valor de 3,32, seleccionando todas las competencias que se encuentran por encima de este valor a nivel general, apreciando las coincidencias en cada uno de los sectores de población estudiados respecto a éstas competencias y el orden que ocupan dentro de la puntuación de cada uno.

En los resultados hay una coincidencia común de todos los sectores de la población estudiados de ubicar a las competencias CE11 y CE15 las más valoradas y muy por encima de la mediana del promedio general (3,32). La puntuación más alta es para la CE11, *Promover hábitos y estilos de vida saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo*. Los maestros (3,77), el profesorado (3,62), los estudiantes de segundo (3,59) y los de tercero (3,59) otorgan la puntuación más alta. En cambio los estudiantes de primero (3,32), la sitúan en cuarto lugar.

En segundo lugar, a nivel general, está el CE15, *Capacidad de relación necesaria entre la actividad física con los hábitos de higiene, posturales y de salud, como contenido específico del área de EF y como contenido transversal junto con el resto de áreas que conforman el currículum*. Los estudiantes de primero la ubican en primer lugar (3,43), los de segundo (3,47) y tercero (3,58) en el segundo lugar de sus puntuaciones (3,49), al igual que los maestros (3,63). En cambio el profesorado (3,52) la ubica en cuarto lugar.

Competen- cias	Colectivo											
	Alumnado de Primero (n =63)		Alumnado de Segundo (n= 83)		Alumnado de Tercero (n= 66)		Maestros Colegios (n= 105)		Profesores Facultad (n = 29)		Promedio general (n =346)	
	Md.	Dt	Md.	Dt	Md.	Dt	Md.	Dt	Md.	Dt	Md.	Dt
CE11	3,32	,692	3,59	,585	3,59	,632	3,77	,444	3,62	,677	3,60	,602
CE15	3,43	,615	3,47	,738	3,58	,583	3,63	,486	3,52	,688	3,53	,614
CE2	3,22	,608	3,40	,715	3,56	,682	3,61	,563	3,48	,688	3,47	,655
CE3	3,14	,618	3,43	,648	3,56	,558	3,50	,574	3,41	,682	3,42	,620
CE6	3,21	,699	3,31	,603	3,52	,638	3,61	,596	3,34	,721	3,42	,652
CE9	3,25	,567	3,29	,574	3,44	,611	3,61	,528	3,38	,728	3,42	,595
CE8	3,14	,592	3,30	,761	3,33	,709	3,63	,559	3,45	,686	3,39	,677
CE4	3,35	,600	3,17	,794	3,44	,659	3,39	,672	3,55	,686	3,35	,696
CE1	3,30	,638	3,18	,799	3,26	,664	3,46	,651	3,55	,632	3,33	,695
CE5	3,10	,756	3,37	,578	3,42	,681	3,39	,546	3,17	,658	3,32	,640
CE10	3,24	,560	3,14	,627	3,35	,620	3,43	,618	3,03	,865	3,28	,645
CE14	3,33	,596	3,22	,663	3,39	,653	3,24	,658	3,21	,774	3,28	,658
CE17	2,92	,576	3,24	,673	3,39	,653	3,29	,689	3,38	,677	3,24	,674
CE12	3,10	,734	3,24	,597	3,30	,632	3,27	,609	3,17	,759	3,23	,648
CE7	2,97	,740	3,12	,755	3,33	,687	3,27	,609	3,21	,774	3,18	,706
CE16	2,76	,712	3,10	,674	3,36	,648	3,34	,602	3,21	,726	3,17	,691
CE13	3,00	,648	3,12	,705	3,08	,771	2,92	,793	3,10	,724	3,03	,738
CE18	2,44	,929	2,92	,844	3,12	,645	3,21	,646	2,97	,823	2,96	,810
CE19	2,87	,729	3,01	,757	3,09	,799	2,89	,800	2,93	,799	2,96	,777

Tabla I. Medidas de tendencia central: media y desviación típica

Concuerdan cuatro sectores de la población estudiada (estudiantes de segundo y tercero, los maestros y el profesorado) en situar a la CE2 y CE3 por encima de la mediana. La competencia que se alude en el ítem CE2, *Conocer y valorar la importancia del desarrollo corporal y las posibilidades educativas que ofrecen las actividades motoras, así como su contribución en el desarrollo integral*, los estudiantes de segundo (3,40), los de tercero (3,56), los maestros (3,61) y el profesorado (3,48), le otorgan puntuaciones que la ubican entre las más importantes, oscilando entre la tercera y quinta posición. Las competencias CE3, *Conocer el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices y sus variables de intervención educativa* (37), se ubica en el tercer lugar de los estudiantes de segundo (3,43) y los de tercero (3,56), en cambio los maestros (3,5) y el profesorado (3,41), la posicionan en el séptimo lugar.

Coinciden los estudiantes de primero y tercero, maestros y profesorado en el ítem CE4, *Conocimiento de los fundamentos teóricos y didácticos de la EF*. Mientras que los estudiantes de primero le concede un segundo lugar (3,35), al igual que el profesorado (3,55), el alumnado de tercero la ubican en el sexto puesto (3,44) y los maestros en el décimo (3,39).

Los estudiantes de tercero, los maestros y el profesorado ubican a los ítems CE6, CE8 y CE9 por encima de la mediana, siendo competencias muy bien valoradas a nivel general pero con una cierta variabilidad en función del sector estudiado. EICE6, *Capacidad para seleccionar, construir y adaptar diferentes materiales didácticos de EF y utilizarlos en diversos espacios e instalaciones de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado*, los estudiantes de tercero la ubican en el cuarto lugar (3,52), los maestros en el quinto (3,61), mientras que el profesorado lo hace en el décimo lugar.

El ítem CE8, *Conocimiento sobre aspectos de seguridad en la programación y práctica de actividades de enseñanza aprendizaje en EF*, es de las competencias más valoradas por los maestros (3,63), por parte del profesorado está bien valorada en el sexto lugar (3,44), mientras que en los estudiantes de tercero la ubican la undécima posición (3,33).

Los maestros otorgan una valoración muy alta (3,61) al ítem CE9, *Saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza*, coincidiendo en el sexto lugar con los estudiantes de tercero (3,32), mientras el profesorado le concede una valoración alta (3,38), en el octavo lugar.

Los estudiantes de segundo, los de tercero y los maestros, colocan a la altura de la mediana al CE5, *Conocer las diversas actividades de recreación y ocio, aprovechando los recursos del contexto y su relación con el centro*, que se ubica en el quinto lugar de los estudiantes de segundo (3,37), del séptimo en los de tercero (3,42) y el undécimo lugar en los maestros.

Por último, dentro del límite establecido de la mediana a nivel general, el CE1, *Conocimiento de los objetivos generales de etapa y los específicos del área de EF*, siendo el profesorado universitario el que le da una puntuación muy alta en el tercer lugar (3,55), es algo menor en los maestros (3,46), otorgándole un octavo lugar.

Las **competencias menos valoradas** de las poblaciones estudiadas tenemos a la CE19 y CE18. La CE19, *Capacidad para gestionar y organizar actividades físico-deportivas de manera coordinada con agentes ajenos al centro educativo (relación entre ámbito formal-no formal)*, para los maestros (2,89) y profesorado (2,93) ocupa el decimonoveno y último lugar, los estudiantes de tercero (3,09) y los de segundo (3,01) en el decimooctavo y los de primero (2,87) en el decimoséptimo lugar. El CE18, *Conocimiento de las danzas y juegos populares como valor cultural en el marco de la EF*, para los estudiantes de primero (2,44) y de segundo (2,92) es la última, el profesorado (2,97) en el penúltimo lugar y los estudiantes de tercero y los maestros en el antepenúltimo lugar.

ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE LAS COMPETENCIAS CON RESPECTO A LAS POBLACIONES ESTUDIADAS

La comparación de las medias obtenidas y aplicando el ANOVA del factor población con el contraste post hoc de Sheffe para determinar en que sectores se dan, se evidencia que hay diferencias significativas ($p < 0.01$) en 9 ítems de los 19 que se contempla en tabla II.

Ítem	F	Sig.	Diferencias
CE2	4,160	,003	M>A1 ^o ; p= ,007
CE3	4,686	,001	A3 ^o >A1 ^o ; p= ,005; M>A1 ^o ; p= ,008
CE6	5,149	,000	M>A1 ^o ; p= ,004; M>A2 ^o ; p= ,042
CE8	6,234	,000	M>A1 ^o ; p= ,000; M>A2 ^o ; p= ,023
CE9	5,184	,000	M>A1 ^o ; p= ,006; M>A2 ^o ; p= ,008
CE11	5,930	,000	M>A1 ^o ; p= ,000
CE16	9,536	,000	M>A1 ^o ; p= ,000 ; A3 ^o >A1 ^o ; p= ,000
CE17	5,058	,001	A3 ^o >A1 ^o ; p= ,003; M>A1 ^o ; p= ,018
CE18	10,652	,000	A2 ^o >A1 ^o ; p= ,010; A3 ^o >A1 ^o ; p= ,000; M>A1 ^o ; p= ,000

Tabla II. ANOVA atendiendo al factor población y post hoc de Sheffe

Se pone de manifiesto que donde más diferencias hay es entre los estudiantes de primero con respecto a los maestros en ejercicio en nueve competencias (CE2, CE3, CE6, CE8, CE9, CE10, CE16, CE17 y CE18), luego con los estudiantes de tercero en cuatro competencias (CE3, CE16, CE17 y CE18) y en una con relación a los estudiantes de segundo (CE18). También se aprecia un distanciamiento significativo entre los estudiantes de segundo con los maestros en tres competencias (CE6, CE8 y CE9).

Los maestros valoran mucho más que los estudiantes de primero las posibilidades del desarrollo corporal y sus posibilidades educativas (CE2), el desarrollo de las habilidades motrices y su intervención didáctica (CE3), la construcción, adaptación y aplicación de materiales didácticos (CE6), el conocimiento de la seguridad en la práctica de la actividad física (CE8), emplear el juego motor (CE9), conocer y aplicar las técnicas de la iniciación deportiva (CE10), conocer los fundamentos de la expresión corporal (CE16), la capacidad de aplicar la metodología específica (CE17) y el conocimiento del juego y las danzas populares (CE18). Las diferencias significativa a favor de los maestros con respecto a los estudiantes de segundo en la construcción, adaptación y aplicación de materiales didácticos (CE6), en conocer la seguridad en la práctica de la actividad física (CE8), saber y aplicar las técnicas de iniciación deportiva (CE10). Los estudiantes de tercero le otorgan más valor y esté es significativo con respecto a los estudiantes de primero, en el desarrollo de las habilidades motrices y su intervención didáctica (CE3), conocer los fundamentos de la expresión corporal (CE16), la capacidad de aplicar la metodología específica (CE17) y en el conocimiento de las danzas y juegos populares (CE18). Se aprecia que los estudiantes de segundo difieren y

están más a favor que los de primero en cuanto al conocimiento de las danzas y juegos populares (CE18).

Análisis factorial exploratorio

Las puntuaciones de los 19 ítems se han sometido a un análisis factorial exploratorio basado en las correlaciones mutuas entre las diversas cuestiones, las cuales pueden sintetizarse en forma de factores o ideas subyacentes de las relaciones entre los ítems. Igualmente se expone en este apartado los índices de fiabilidad de la escala total y de las sub-escalas formadas por los factores mediante el cálculo del coeficiente α (alfa de Cronbach). El análisis de componentes principales está justificado por un índice KMO significativo de 0,910, por encontrarse próximo a la unidad. La prueba de esfericidad de Bartlett, proporciona una Chi-cuadrado de 2042,935 y muy alta significación ($p = ,000$), lo que nos indica la pertinencia del análisis factorial.

El método de extracción mediante el análisis de componentes principales con una simple rotación de normalización Varimax ha convergido en siete interacciones, dándonos tres componentes que explican el 52,604% de la varianza y tiene interés para la interpretación de nuestro estudio, omitiendo las cargas inferiores al valor 0,4. La fiabilidad del cuestionario en los diecinueve elementos es bastante alta ($\alpha = 0,892$). La estructura factorial (tabla III) muestra un factor 1 dominante, formado por 10 ítems que explica el 36,486 % de la varianza, siendo el factor principal, con todas las cuestiones de la escala con una carga apreciable (por encima de 0,4) y un índice de fiabilidad alto ($\alpha = ,839$). Un factor 2, compuesto por 6 ítems que explica un 8,023 % de la varianza, con cargas altas y alta la fiabilidad ($\alpha = ,753$). El factor 3 está compuesto por 3 ítems, con menor explicación al tener 7,195 % de la varianza y una fiabilidad aceptable ($\alpha = ,659$).

El factor 1: *“Módulo relacionado con los aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica”*, contemplando aquellas competencias que aluden a la actividad física y salud, a la cultura corporal, a los hábitos de higiene, posturales y de salud, a la seguridad en la práctica de la actividad física, el desarrollo corporal y sus posibilidades educativas, la adaptación y utilización de los materiales didácticos, la expresión y comunicación corporal, las habilidades motoras, el juego motor y las actividades de recreación y ocio.

Competencias específicas del Maestro en EF	Componente		
	F1	F2	F3
CE11. Promover hábitos y estilos de vida saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo.	,700		
- CE7. Conocer las distintas interpretaciones a cerca de la imagen y significado del cuerpo y de las actividades físicas en su evolución histórico-cultural, mostrando una capacidad crítica ante la imposición de estereotipos inculcados por los medios de comunicación.	,666		
- CE15. Capacidad de relación necesaria entre la actividad física con los hábitos de higiene, posturales y de salud, como contenido específico del área de EF y como contenido transversal junto con el resto de áreas que conforman el currículum.	,647		
- CE8. Conocimiento sobre aspectos de seguridad en la programación y práctica de actividades de enseñanza aprendizaje en EF.	,609		
- CE2. Conocer y valorar la importancia del desarrollo corporal y las posibilidades educativas que ofrecen las actividades motoras, así como su contribución en el desarrollo integral.	,598		
- CE6. Capacidad para seleccionar, construir y adaptar diferentes materiales didácticos de EF y utilizarlos en diversos espacios e instalaciones de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado.	,539		
- CE16. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión y comunicación corporal	,522		
- CE9. Saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.	,462		
- CE3. Conocer el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices y sus variables de intervención educativa.	,445		
- CE5. Conocer las diversas actividades de recreación y ocio, aprovechando los recursos del contexto y su relación con el centro.	,409		
CE19. Capacidad para gestionar y organizar actividades físico-deportivas de manera coordinada con agentes ajenos al centro educativo (relación entre ámbito formal-no formal).		,764	
CE13. Orientar y supervisar las actividades relacionadas con la actividad física, que se desarrollan en el centro en horario escolar y extraescolar.		,653	
CE10. Conocer y saber aplicar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva como recursos formativos y educativos.		,578	
CE12. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural como recurso formativo y educativo.		,554	
CE14. Conocimiento de las bases biológicas y fisiológicas del cuerpo y el movimiento en la actividad físico-deportiva.		,551	
CE18. Conocimiento de las danzas y juegos populares como valor cultural en el marco de la EF.		,452	
CE4. Conocimiento de los fundamentos teóricos y didácticos de la EF.			,795
CE1. Conocimiento de los objetivos generales de Etapa y los específicos del área de EF.			,696
CE17. Capacidad para aplicar la metodología específica de la EF desde el conocimiento de los valores asociados a los distintos métodos y técnicas de enseñanza			,445

Tabla III. Análisis factorial. Matriz de componentes rotados(a)

El factor 2: “*Módulo de gestión, coordinación de actividades docentes y de promoción, organización y participación en actividades complementarias*”, son las competencias asociadas a las danzas y juegos populares, a las

actividades en el medio natural, a la iniciación deportiva, a la gestión, planificación y desarrollo de actividades físico-deportivas y, por último, la cultura relacionada con las bases biológicas y fisiológicas del movimiento.

El factor 3: “Módulo de fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EF”, con competencias de los fundamentos teóricos y didácticos de la EF, a los objetivos generales de la Etapa de EP y los propios del área de EF y de la aplicación de la metodología específica de ésta área curricular.

Como podemos apreciar en la tabla IV, el factor 1, modulo relacionado con los aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica, es el que obtiene una mayor puntuación media con un valor de 3,39. Le sigue el factor 3, módulo de fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EF, con 3,30. Y, por último, el factor 2, módulo de gestión, coordinación de actividades docentes y de promoción, organización y participación en actividades complementarias, obteniendo 3,12.

Promedio	N	Media	Desv. típ.	ANOVA		
				F	Sig.	Diferencias
Factor 1	346	3,393	,4128	10,399	,000	A3 ^o >A1 ^o ; p= ,000 M > A1 ^o ; p= ,000 M > A2 ^o ; p= ,000
Factor 2	346	3,122	,4785	2,078	,083	
Factor 3	346	3,307	,5308	3,296	,011	

Tabla IV. Estadísticos descriptivos y ANOVA del factor población

Referente al modulo relacionado con los aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica, se pone de manifiesto que los maestros revelaron valores significativamente más altos que los estudiantes de primero y que los de segundo (en $p \leq ,01$). Lo mismo ocurre con los estudiantes de tercero con respecto a los de primero.

También hemos calculado los coeficientes de correlación de Pearson entre los factores, con ello hemos comprobado que existen correlaciones significativas (*al nivel 0,01*), de modo bilateral, en todos los casos (Tabla V)

Módulo	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	-	,668(**)	,570(**)
Factor 2	,668(**)	-	,515(**)
Factor 3	,570(**)	,515(**)	-

Tabla V. Resultados de correlaciones (Pearson) entre los 3 factores.

Al probar las correlaciones entre los módulos que conforman las competencias específicas del maestro en EF, hay una alta correlación entre los aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica con la gestión, coordinación de actividades docentes y

de promoción, organización y participación en actividades complementarias. La relación de estos dos módulos o factores con los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EF es un poco menor.

DISCUSIÓN

En este estudio se ha detectado la relevancia de las competencias profesionales específicas del Maestro en EF que se han contemplado en el cuestionario. Una vez analizadas las valoraciones que han efectuado sobre ellas los estudiantes, los profesores universitarios y los maestros en ejercicio, han sido positivas al estar por encima del punto medio de la escala.

Las **competencias más valoradas** se relacionan con la influencia de la actividad física en la salud, no como un contenido exclusivo del área de EF en EP sino como tema transversal en el están conexionadas las diferentes áreas. Los ítems CE11 y el CE15, establecen que el docente en EF debe tener la capacidad de promover hábitos y estilos de vida saludables, estableciendo conexión entre la actividad física y los cuidados corporales (hábitos de higiene y de salud) como un contenido específico del área y transversal en el currículum de EP. Se aprecia como un aspecto de interés social la aportación que se pueda hacer desde la escuela y la EF como área curricular a la promoción de la actividad física y la salud (Romero Cerezo, 2007). Igualmente, Santos (2005) destaca la importancia de los docentes de EF en la contribución en la construcción de actitudes adecuadas basadas en la comprensión de los riesgos que conllevan los hábitos nocivos, en la propuesta de actividades que provoquen la participación activa y en la conformación de hábitos para la práctica de la actividad física para toda la vida.

A continuación las competencias relacionadas con el “saber” y el “saber hacer” que apuntan a contenidos relevantes y su intervención didáctica para la etapa de EP, como es el desarrollo corporal y las habilidades motoras de los ítems CE2 y CE3 respectivamente. Son competencias didácticas y una cultura y dominio de la disciplina de la docencia (Gauthier, 2006) que, en este caso, coincide con dos bloques de contenidos del área de EF (LOE y RD 1513/2006). En el Libro Blanco del Grado de Maestro (ANECA, 2005), en el perfil de EF, se aprecia que la competencia más valorada es el dominio de las técnicas, la teoría y la didáctica específica de la EF, encontrándose el conocimiento corporal y sus posibilidades motrices y los beneficios que tiene sobre la salud. Dentro de este conocimiento didáctico y disciplinar, hay otra competencia bien valorada de los fundamentos teóricos y didácticos de la EF (CE4), deduciendo que hay una preocupación de los sujetos estudiados por el conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica (ANECA, 2005).

Siguiendo con saberes de tipo técnico y de aplicación práctica, los ítems CE6 y CE8 referencian las disposiciones de las condiciones para los aprendizajes en EF, para ello el docente deberá seleccionar, construir y adaptar diferentes materiales didácticos de EF y utilizarlos en diversos

espacios e instalaciones de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado y además que tenga el conocimiento para garantizar la seguridad en el desarrollo de las actividades diseñadas. Hernández (2007), en la identificación de las competencias de este maestro, considera que deben estar capacitados para la intervención en procesos de calidad mediante un “conocimiento práctico”, manifestando coherencia entre lo programado y desarrollado, tomando en consideración las adaptaciones necesarias para una enseñanza de calidad. Esto supone, la diversificación y ajuste de actividades, organizar de manera conveniente el grupo de clase, el material y la secuencia de las tareas y el espacio de acción, favoreciendo el proceso y el aprendizaje. También es relevante para nuestro estudio las habilidades docentes, sabiendo utilizar el juego motor como recurso didáctico y contenido de enseñanza. En el libro blanco (ANECA, 2005), se destaca la alta importancia que se concede al juego como recurso educativo y contenido del currículo. En nuestra población tiene interés el CE5, los saberes de las diversas actividades de recreación y ocio para establecer las bases de utilización del tiempo libre.

Para terminar con las competencias más valoradas tenemos la CE1 y que implican “saber”, los docentes no sólo deben conocer los objetivos específicos de EF además deben conocer los objetivos generales de la Etapa. Gómez et al (2008), al intentar integrar los objetivos de la EF con los generales de la Etapa, efectúan una consideración de la concepción de la EF como educación integral a través del cuerpo y el movimiento cuya finalidad es el desarrollo personal y social del niño.

Identificación de las diferencias significativas entre los distintos sectores de la población estudiada, los maestros valoran más que los estudiantes de primero las competencias relacionadas con el “saber hacer” más cercano al conocimiento práctico y didáctico para la aplicación de los contenidos más adecuados de la EF en la Etapa de EP, como el desarrollo corporal y las habilidades motrices, la construcción, adaptación y aplicación de materiales didácticos, la adopción de las medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, el conocimiento de la expresión corporal y de los juegos y danzas populares, aplicando la metodología específica más adecuada. También, los maestros valoran más que los estudiantes de segundo la necesidad de construir y adaptar materiales curriculares, garantizando la seguridad en la práctica de la actividad física, conocer y aplicar técnicas de iniciación deportiva. Los estudiantes de tercero le dan más valor que los de primero al desarrollo de las habilidades motrices, la expresión corporal, las danzas y juegos populares y la aplicación de la metodología específica. La diferencia en las danzas y juegos populares también es mayor en los estudiantes de segundo.

Establecer los módulos que conformarían la Mención en EF. Con el análisis factorial exploratorio hemos obtenido tres módulos que identifican cuáles serían los contenidos formativos que deben conformar la formación específica del futuro Maestro en EP con la Mención en EF. Por ello, según Hernández (2007:172), *las competencias “específicas de mención” definen el*

perfil profesional inherente a una determinada “orientación o especialización” del título, más allá de las competencias generales y específicas adquiridas por el hecho de ser maestro. En base a nuestros resultados, establecemos:

- *Módulo relacionado con los aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica.* Contempla competencias que apuntan a aspectos culturales y disciplinares relacionados con el reconocimiento social de la EF en función de la contribución al desarrollo personal y social de los escolares, para lo que se requiere el interés a la interpretación y significación de la cultura corporal, los hábitos y estilos de vida saludable, la relación entre la actividad física y la salud, el desarrollo corporal, la expresión y comunicación corporal, el juego motor, las habilidades motrices, las actividades de recreación y ocio. También, aspectos relacionados con la seguridad para el desarrollo de las actividades en la clase de EF y la selección, construcción y adaptación de diferentes materiales didácticos para EF y utilizarlos en diversos espacios de acuerdo a las necesidades del alumnado.

- *Módulo de fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EF.* Contempla los fundamentos teóricos de la EF y a su enfoque metodológico. La formación del futuro docente debe abordar las bases teóricas de la EF y su enseñanza en la etapa de EP, obteniendo un conocimiento del contenido a enseñar y sus procesos didácticos, siendo capaz de diseñar lo que va a llevar a cabo con referencia a los objetivos educativos. Romero Granados et al (2004) sugieren el conocimiento de las características de la organización educativa que atienden al alumnado de la EP y a los conocimientos necesarios para desarrollar y aplicar el currículum propio del área de EF. Hernández (2007), propone que para la formación inicial de los maestros en EF, la necesidad del conocimiento de la EF como disciplina y práctica sociocultural construida históricamente, identificando las demandas sociales actuales que puedan existir sobre ella como valor educativo; el análisis de forma reflexiva y crítica el currículum oficial de EF, identificando la concepción de EF que se presenta y en los principios que se sustenta su propuesta; y, por último, la utilización del currículum de manera autónoma y crítica desde la perspectiva ética, elaborando propuestas adecuadas a las características y necesidades del contexto y del alumnado.

- *Módulo de gestión, coordinación de actividades docentes y de promoción, organización y participación de actividades complementarias.* Según las funciones del profesorado (art. 91, LOE), además de la programación y enseñanza de las áreas o materias que tenga encomendado, entre otras funciones, se apunta la promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. Para ese tiempo complementario y las posibles relaciones que se puedan establecer con el entorno socio-cultural, es de gran interés una buena capacidad de gestión y organización de actividades físico-deportivo desde el centro educativo, orientando y supervisando estas actividades. Para establecer unas buenas bases para este tiempo libre, hay que aplicar en el tiempo lectivo los fundamentos y técnicas de iniciación

deportiva, las actividades físicas en el medio natural y las danzas y juegos populares (ANECA, 2005). Considerando útiles los conocimientos sobre las bases biológicas y fisiológicas del cuerpo y el movimiento humano.

Los promedios de los ítems que integran cada módulo nos orienta sobre el establecimiento en la Mención, priorizando los *aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar y de su intervención didáctica*, después a los *fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EF* y, por último, a la *gestión, coordinación de actividades docentes y de promoción, organización y participación de actividades complementarias*.

La **correlación existente entre los módulos** indica la alta correspondencia existente entre los aspectos socioculturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar con la gestión, coordinación de actividades docentes, promoción, organización y participación en actividades complementarias. Lo que indica que el docente en su práctica educativa en la clase de EF, debe generar la necesidad de práctica de la actividad física en el tiempo libre del alumnado, teniendo que promover y participar en actividades complementarias dentro y fuera de la escuela (Romero Granados et al. 2004).

CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados, a los resultados obtenidos y a la discusión de los mismos, se puede desprender que:

- De manera general las competencias profesionales del Maestro en EF que se han establecido para este estudio, son de interés para establecer los diferentes módulos o materias que pueden integrar la Mención en EF por las valoraciones que realizan los estudiantes, maestros y el profesorado.

- Las competencias profesionales más relevantes de los Maestros en EF se relacionan con la capacidad para promover hábitos y estilos de vida saludables, relacionando la actividad física con los cuidados y desarrollo corporal y dándole sentido dentro del currículo escolar.

- El futuro docente deberá tener las competencias didácticas para desarrollar en sus alumnos las capacidades y habilidades motoras, seleccionando, construyendo y adaptando los espacios y materiales a sus necesidades y garantizando la seguridad en el desarrollo de las actividades.

- Para el desempeño profesional del Maestro en EF deberá tener las competencias relacionadas con el saber utilizar el juego motor como recurso educativo y como contenido de enseñanza en EF, al igual que los saberes sobre las actividades de recreación y ocio para la utilización del tiempo libre.

- El futuro docente deberá tener la competencia para integrar los objetivos de EF con los objetivos generales de la Etapa para la contribución de las finalidades educativas.

- Se aprecian las diferencias existentes entre las valoraciones de los maestros y los estudiantes, fundamentalmente con los de primer curso, con respecto a las competencias relacionadas con “saber hacer” en la aplicación de los contenidos específicos, la adaptación y aplicación de materiales didácticos y en la medida de la seguridad en el desarrollo de actividades.

- Dentro del título de Maestro en Educación Primaria, la Mención en EF las competencias profesionales específicas establecidas para este estudio, deben conformar un módulo relacionado con los aspectos socio-culturales y disciplinares básicos de la EF y de su intervención didáctica, otro módulo relacionado con los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EF y el módulo de gestión, coordinación de actividades docentes y de promoción, organización y participación de actividades complementarias.

- Se ha puesto de manifiesto que el futuro docente en su desarrollo competencial deberá establecer una relación entre los aspectos socioculturales y disciplinares con los propios epistemológicos de la EF, al necesitar unas teorías que sustenten lo que pretende enseñar, sobre los propios procesos de aprendizaje del alumnado, sobre el saber docente y su modo de aplicarlo interactuando en el contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación
- (2007). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Consejo Escolar del Estado (2007). *Seminario. Conclusiones: La formación inicial y permanente de maestros y profesores* (30 y 1 de Mayo-Junio). <http://www.mec.es/cesces/seminario-07/conclusiones.pdf> (Consulta: 12/12/2007).
- De Vicente, P. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (eds.). *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Editorial Universidad, pp. 41-59.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado, 340, pp. 19-40.
- Gómez, A.; Díez, L.J.; Fernández, J.M.; Gorrín, A.; Pacheco, J.J. y Sosa, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 8 (29) pp. 93-108 <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista29/artprimaria74.htm>

- González, J. Y Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning Educational Structure in Europe*. Informe final. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen/ANECA.
- Hernández, J.L. (2007). El nuevo modelo de maestro. Competencias de la Mención de Educación Física. En P. Palou, F.J. Ponseti, P. A Borrás, y J. Vidal. *Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas perspectivas Nuevos retos* (163-183). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Lasnier, F (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin
- MEC (2006a). *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo.
- (2006b). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. BOE, nº 293, de 8 de diciembre.
 - (2007a). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 260, martes 30 octubre.
 - (2007b). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*.BOE núm. 312, sábado 29 diciembre.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Navio, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Romero Cerezo, C (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Monográfico de Didácticas específicas, 8 (1): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf> .
- Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf#>.
- Romero Granados, S. et al. (2004): *Proyecto de implantación del Crédito Europeo ECTS. Guía Docente de Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- Romero Granados, S. (2007). Los contenidos de Grado. Mención en Educación Física. En P. Palou, F.J. Ponseti, P. A Borrás, Y J. Vidal. *Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas perspectivas Nuevos retos* (207-222). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Santos, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (19) pp.179-199 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista19/artobesidadl0.htm>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2) <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Ureña, N.; Alarcón, F. y Ureña, F. (2008). Diseño de un cuestionario para conocer la realidad de los deportes en la ESO. *Revista Internacional de*

Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 8 (32) pp. 299-320. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista32/artvalidacion89.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista32/artvalidacion89.htm)
Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado, 340, pp. 51-58.

Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte - vol. 9 - número 34 - junio 2009 - ISSN: 1577-0354