

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DEL OCIO

M. Isabel, Luis Rico
Tamara, de la Torre Cruz
M. Camino, Escolar Llamazares
Jonathan, Huelmo García
Carmen, Palmero Cámara
Alfredo, Jiménez Eguizábal
Universidad de Burgos
miluis@ubu.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v2.1131>

Fecha de Recepción: 11 Octubre 2017
Fecha de Admisión: 1 Noviembre 2017

RESUMEN

Nuestra investigación se centra en determinar la preeminencia de la educación para el ocio dentro de la configuración competencial del profesorado en su formación inicial, a través del análisis de documentación de ámbito internacional, europeo y nacional relacionados con las competencias profesionales del profesorado. El interés radica en la necesidad detectada por insertar dentro del desempeño docente aspectos competenciales transversales que satisfagan el objetivo educativo de promover y desarrollar en el individuo las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en el mundo global, multicultural y cambiante. El ocio humanista se sitúa como competencia transversal que permite de forma individual y colectiva el desarrollo positivo y sostenible, formando parte de la configuración social contemporánea, lo que plantea la necesidad de ser tenido en cuenta en los planteamientos formativos iniciales de los docentes como agentes de cambio y promotores del cambio educativo.

Palabras Clave: Formación inicial, competencias transversales, Ocio, desempeño docente.

SUMMARY:

Transversal competences in inicial teacher training: the case of leisure

Our research focuses on determining the preeminence of education for leisure within the competencial configuration of teachers in their initial training through the analysis of international, European, and national documents related to profesional teaching skills.

The interest lies in the detected need to include within teaching performance aspects related to

transversal skills, that may satisfy the educational objective of promoting and developing each student's life skills for a global, multicultural, and changing world.

Humanistic leisure is placed as a transverse competence that allows positive and sustainable development both individually, and collectively, and is part of the contemporary social configuration, suggesting the need to bear it in mind when making initial formative plans for the teachers as agents of change and promoters of educational change.

Key words: Initial training, transversal competences, Leisure, teaching performance.

ANTECEDENTES

En un mundo en rápida mutación, la función docente y las expectativas generadas en esta profesión evolucionan también en la medida en que se enfrentan con los retos de la sociedad del conocimiento, lo que produce la necesidad de adquirir nuevas destrezas ante la rápida mutación tecnológica y el aumento de la diversidad social y cultural, así como de la necesidad de aplicar una enseñanza más individualizada y dar respuesta a las necesidades especiales de aprendizaje.

Ante esta situación los organismos e instituciones nacionales e internacionales han promovido estudios y recomendaciones que tienen como objetivo la mejora de la competencia profesional del profesorado como paso inexcusable en el desarrollo de la calidad de los sistemas educativos que centran sus esfuerzos en la búsqueda de la excelencia de la educación y la formación a lo largo de la vida. Las evaluaciones educativas de ámbito internacional muestran que los sistemas educativos con mejores resultados se caracterizan por disponer de profesores con una sólida formación, una elevada vocación, una alta motivación y que están comprometidos con el progreso de su alumnado, de tal forma que la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la de su profesorado. Por tal motivo, el interés por actuar sobre este factor clave forma parte de las agendas de organismos nacionales e internacionales, que pretenden determinar las competencias que han de desarrollarse para producir el incremento de la calidad de los sistemas (Barber, 2007).

No obstante, y previo a la presentación del modelo de competencias docentes hay que partir del concepto de educación al que han de dirigirse los esfuerzos para alcanzar y mejorar los procesos de aprendizaje que promuevan la consecución de los objetivos educativos y satisfaga los fines. Así, consideramos la educación como factor decisivo en la integración y consecución de una sociedad inclusiva que capacita a sus individuos para alcanzar el pleno desarrollo personal y por ende social, esta visión humanista y holística de la educación contribuye a lograr un nuevo modelo de desarrollo. (Rethinking Education: Towards a global common good?, UNESCO, 2015)

En la configuración de los aspectos fundamentales en el desarrollo personal y social como punto de partida en la designación de los fines educativos, no podemos obviar la importancia del ocio como parte consustancial de la configuración del individuo. Si consideramos el ocio como un ámbito de desarrollo humano en la medida que proporciona satisfacción, vivencia de libertad y autotelismo, se erige como parte del desarrollo competencial de la educación (Cuenca, 2000). Así, el profesorado tiene que educar a los alumnos para que consigan desarrollar las competencias básicas necesarias para dotarse de un proyecto personal de vida valioso y sean capaces de llevarlo libremente a la práctica en su entorno vital, siendo necesario introducir competencias clave que enmarquen aspectos transversales que faciliten el complejo desarrollo humano integral (Roca y Sánchez, 2008; Van Woensel, 2010).

Nuestra investigación se centra en el desarrollo del modelo de competencia docente que permita establecer qué conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, son necesarios en los docentes para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que, en este sentido, las nuevas conceptualizaciones marcan a nivel internacio-

nal y nacional (Akiba, 2007; Cano, 2007; Esteve, 2004; Glatthorn, 2006; Imbernón, 2004; Martín del Pozo, 2013; Ornstein, 1998; Pesquero, 2008; Santelices, 2015; Zabalza, 2004).

OBJETIVOS

Los objetivos en los que se basan la presente investigación son:

Plantear la necesidad de la educación para el ocio dentro de la configuración del modelo competencial docente.

Determinar la presencia de la educación para el ocio en la configuración de la formación inicial del profesorado.

METODOLOGÍA

La metodología de análisis, en coherencia con el problema de investigación, corresponde a la teoría fundamentada (Mella, 2003; Strauss y Corbin, 2002), que tiene como propósito central elaborar una teoría construida a partir de los datos recopilados, analizados de forma sistemática y categorizados con el objeto de hallar las relaciones entre los diversos conceptos desprendidos a partir de los mismos datos, en este caso, los documentos de entidades internacionales, europeas y nacionales, obteniendo así una mejor comprensión de la realidad estudiada. Así la teoría fundamentada posee como característica central la "fundamentación de los conceptos en los datos" (Strauss y Corbin, 2002: 14), incorporando adicionalmente y de forma no menos importante el componente de creatividad por parte del investigador, permitiendo a través de ésta efectuar el análisis con una mirada divergente respecto del fenómeno estudiado, sin dejar de lado el rigor científico del método.

El método contempla una serie de etapas necesarias para el desarrollo del análisis: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta es la referida a la generación de categorías a partir de los textos descriptivos, resultantes del proceso analítico en el cual se distinguen los conceptos, sus propiedades y dimensiones. Posteriormente, en un nivel de profundidad mayor se realiza la codificación axial, la cual busca reconstruir las relaciones entre las categorías para dar cuenta de las teorías que subyacen al fenómeno. En esta línea, se emplea el paradigma, comprendido como un esquema organizativo, permitiendo al analista relacionar la estructura y los procesos, comprendiendo así la complejidad de la realidad estudiada (Cáceres, 2003; Strauss y Corbin, 2002). Por tanto, esta perspectiva que guía el análisis de los datos, busca identificar y poner en relación a los componentes del fenómeno y condiciones. Para efectuar la codificación axial es necesaria la codificación abierta, donde se han construido categorías, con sus propiedades y dimensiones. Para el análisis de los datos se empleó el software ATLAS-TI versión 7.10

MATERIAL DE ANÁLISIS

El material corresponde a documentos generados por organizaciones e instituciones internacionales como son: OCDE y la UNESCO; Consejo Europeo y Comisiones europeas y de ámbito nacional: legislación vigente en el ámbito educativo y material elaborado en torno a las competencias educativas. Los criterios de selección de los documentos son:

Ámbito de actuación: Nivel internacional; Europeo; Nacional

Temático: Educación y competencias básicas

Vigencia: Informes de evaluación de los últimos 3 años; legislación vigente y/o consolidada

La relación de documentos seleccionados para el análisis se señalan en la tabla 1.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DEL OCIO

Tabla 1:
Documentos seleccionados para el análisis y codificación

ÁMBITO	Doc	Referencia
INTERN.	P 1	OECD, (2014): TALIS 2013: Estudio Internacional de la enseñanza y aprendizaje. OECD www.oecd.org/edu/talis
	P 2	UNESCO, (2015): Education 2030: Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO. París
	P 3	OCDE, (2015): Skills Strategy Informe de Diagnóstico. OCDE
	P 4	UNESCO, (2015): Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO. París
EU	P 5	RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
	P 6	COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador COM(2010) 2020 final
	P 7	Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012. El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
	P 8	COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO: Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. COM(2012) 669 final
	P 9	Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (2009/C 302/04)
	P 10	Michael Barber y Mona Mourshed. Septiembre 2007. "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office.
	P 11	Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2006: La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo. Bruselas
	P 12	Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05)
	P 13	Comisión Europea/EACEA/Eurydice. La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
	P 14	COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL CONSEJO Y AL PARLAMENTO EUROPEO: Mejorar la calidad de la formación del profesorado. COM(2007) 392 final
	P 15	Isac, M. et al. (2015): Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education. European Union
	P 16	DOCUMENTO DE TRABAJO DE LOS SERVICIOS DE LA COMISIÓN: ESCUELAS PARA EL SIGLO XXI SEC(2007)1009
	P 17	European Commission (2013): Supporting Teacher Educators for better learning outcomes
NACIONAL	P 18	RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria

P 19	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) XXI ENCUENTRO DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO “EL PROFESORADO DEL SIGLO XXI”
P 21	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
P 22	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
P 23	Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
P 24	Marina, J.A. (2015): Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar
P 25	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio Vol I
P 26	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio Vol II

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir del contenido de los documentos seleccionados y en relación a los objetivos de la investigación hemos identificado diferentes categorías a través de la codificación abierta, realizada en base a un proceso iterativo entre la conceptualización de los datos y la elaboración de categorías con sus dimensiones, reconociendo las relaciones primarias entre dichos conceptos. En esta línea de análisis, las principales categorías identificadas con sus dimensiones y su vinculación en función de la familia de documentos se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2:
Categorías identificadas, dimensiones y vinculación a las familias de documentos

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	INF	INF	INF	TOTAL
		EU	INTER N	NAC	
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	Alumnos y calidad de la educación	1	0	2	3
	Calidad de la educación	13	3	7	23
	Calidad del profesorado y rendimiento de alumnos	11	3	4	18
	Contexto y calidad de la educación	3	0	5	8
	Profesor y calidad de la educación	9	9	1	19
COMPETENCIA DOCENTE	Competencia docente	37	1	31	69
	Competencia docente Avanzadas	0	0	15	15

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DEL OCIO

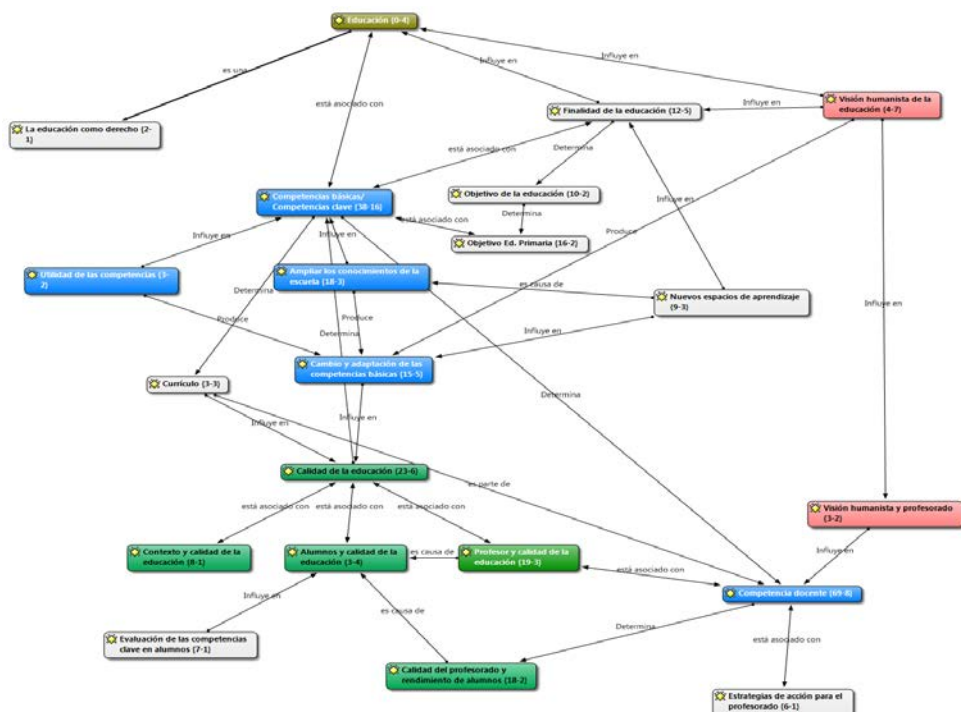
	Competencia docente Básica	0	0	7	7
	Estrategias de acción para el profesorado	0	6	0	6
	Formación Inicial del profesorado	26	0	4	30
	Formación permanente del profesorado	26	0	2	28
	Visión humanista y profesorado	0	3	0	3
COMPETENCIAS BÁSICAS/ CLAVE	Cambio y adaptación de las competencias básicas	8	5	2	15
	COM Cla APREN A APREN	2	0	0	2
	COM Cla CONCIEN Y EXPRE CUL	3	0	0	3
	COM Cla DIG	2	0	0	2
	COM Cla INI EM	2	0	0	2
	COM Cla L EX	1	0	0	1
	COM Cla LM	1	0	0	1
	COM Cla MAT y CIEN	1	0	0	1
	COM Cla SOC Y CÍV	3	0	1	4
	COM TRANSVERSALES	0	0	2	2
	Competencias básicas/ Competencias clave	24	1	13	38
	Evaluación de las competencias clave en alumnos	6	0	1	7
	Utilidad de las competencias	0	3	0	3
CONCEPTO	Concepto de aprendizaje	0	1	0	1
	Concepto de conocimientos	0	1	0	1
	Concepto de educación	1	3	0	4
CURRÍCULO	Ampliar los conocimientos de la escuela	7	10	1	18
	Currículo	0	0	3	3
	Objetivo Ed. Primaria	0	0	16	16

EDUCACIÓN PARA EL OCIO	Educación para el ocio	6	0	2	8
	Nuevos espacios de aprendizaje	5	3	1	9
FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN	Finalidad de la educación	0	8	4	12
	La educación como derecho	0	2	0	2
	Objetivo de la educación	6	0	4	10
	Visión humanista de la educación	0	4	0	4

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de las relaciones establecidas entre las diferentes dimensiones de las categorías, hemos establecido de vinculación de los nodos, proporcionando densidad a cada uno de ellos, como parte de la codificación axial. En la figura 1 podemos observar las relaciones primarias entre las dimensiones.

Figura 1:
Vinculación entre las dimensiones de las categorías establecidas en la codificación abierta.
Fuente: Elaboración propia.

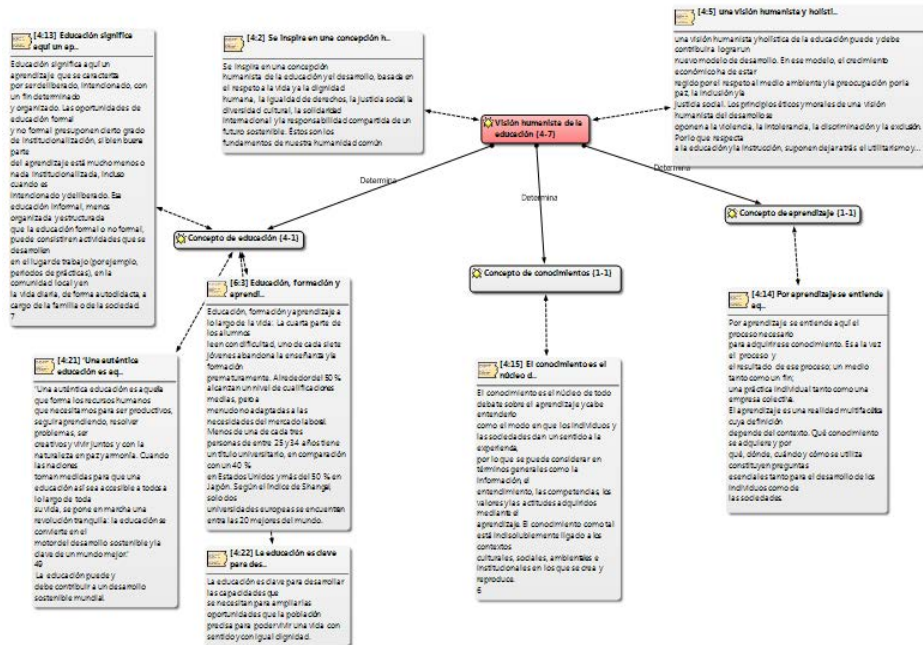


COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DEL OCIO

Tal y como podemos observar en la figura 1 la educación se configura como un derecho irrenunciable de la persona, dentro de la visión humanista de la educación, que determina los fines educativos encaminados al desarrollo pleno e integral de la persona. Partiendo de esta premisa se establecerán los objetivos educativos que conformarán el modelo de competencias básicas que han de desarrollarse en el ámbito educativo formal, sin dejar de considerar los nuevos espacios educativos que se abren tras los cambios sociales y tecnológicos actuales. Si consideramos como factores determinantes de la educación el entorno educativo y el profesorado, la visión humanista de la educación determinará a su vez una visión humanista del profesorado de cuyo resultado emerge una nueva configuración competencial del docente.

En la figura 2 podemos observar algunas de las citas en las que se explicita el contenido de la visión humanista de la educación y cómo los concepto de educación, conocimiento y aprendizaje se construyen dentro este nuevo enfoque.

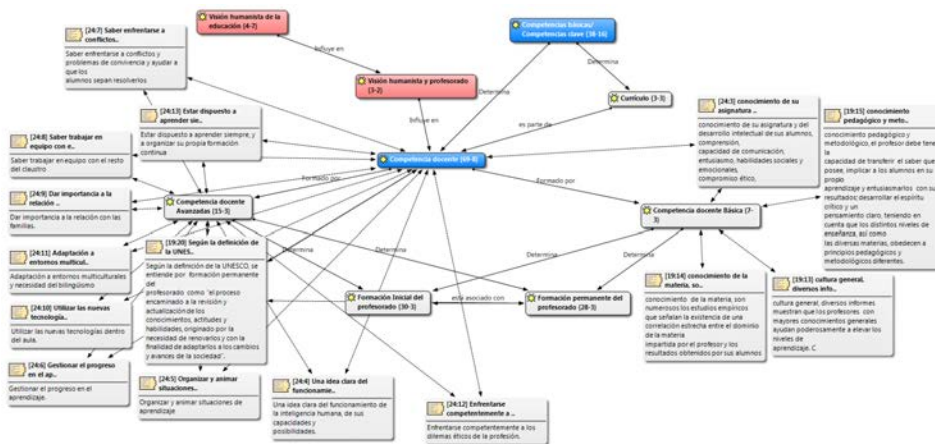
*Figura 2:
Vinculación y cita del enfoque humanista de la educación y los conceptos que confluyen en él.
Fuente: Elaboración propia.*



Dentro del enfoque humanista de la educación emerge la visión humanista de la profesión docente que ha de permitir el desarrollo integral del alumno, lo que determina un nuevo modelo competencial docente. Como podemos observar en la figura 3, el modelo competencial docente se centra en el desarrollo de las competencias docentes básicas y competencias docentes avanzadas. Dentro de las competencias docentes básicas encontramos: cultura general; el conocimiento y dominio de los contenidos; conocimiento pedagógico y metodológico. Las competencias docentes avanzadas se relacionan con: saber enfrentarse a conflictos; estar dispuesto a aprender siempre;

saber trabajar en equipo; dar importancia a la relación con las familias; adaptación a entornos multiculturales y la necesidad del bilingüismo; utilizar las nuevas tecnologías; gestionar el progreso del aprendizaje; organizar y animar situaciones de aprendizaje; conocimiento del funcionamiento de la inteligencia humana; enfrentarse a dilemas éticos de la profesión. Tanto las competencias básicas como las avanzadas han de desarrollarse en la formación inicial del profesorado como en la formación permanente, ya que su carácter hace necesaria una actualización a lo largo del desarrollo profesional.

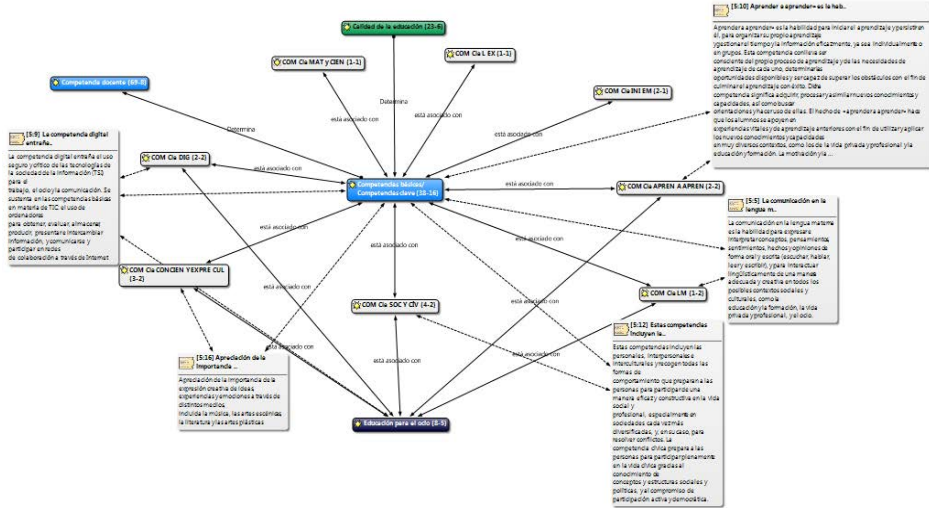
Figura 3:
Modelo competencial docente centrado en la visión humanista de la educación.
Fuente: Elaboración propia.



Elaborada la relación entre la visión de la educación y el desarrollo del modelo competencial educativo y, por ende, del modelo competencial docente hemos analizado la vinculación entre las competencias básicas o competencias clave y la educación del ocio. Así, de las 8 competencias clave señaladas por los organismos europeos y nacionales, 5 relacionan con la categoría de educación para el ocio en sus dimensiones: educación para el ocio y nuevos espacios de aprendizaje (figura 4). Las competencias clave con las que se vincula son: competencia digital; conciencia y expresiones culturales; competencias sociales y cívicas; comunicación en la lengua materna; aprender a aprender.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DEL OCIO

Figura 4:
Vinculación entre las competencias básicas de educación y educación para el ocio.
Fuente: Elaboración propia.



A través de este proceso de análisis hemos establecido la relación entre las competencias básicas educativas y la educación para el ocio como parte que se imbrica en los aspectos de desarrollo de la persona y como parte de los fines educativos determinados por la visión humanista de la educación. No obstante, se hace necesario ver la presencia del ocio o de la educación del ocio de forma explícita en los documentos legales que amparan y delimitan la educación en el ámbito de la educación primaria, tanto en la legislación vigente del currículo básico que recoge los aspectos educativos que han de desarrollarse en la etapa, como en libro blanco para la elaboración de las memorias del Grado de Magisterio en el que se señalan las competencias que han de tener los docentes.

En la tabla 3 recogemos las citas donde se hace una referencia explícita al ocio, tiempo libre o recreación. Como podemos observar todas las referencias se enmarcan dentro del desarrollo competencial del grado de magisterio en la especialidad de Educación Física, como competencias específicas que se relacionan con los conocimientos disciplinares del saber y saber hacer.

Tabla 3:
Competencias relacionadas con el ocio en la configuración del grado de magisterio

GRADO	COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS	CITA
ED. FÍSICA	Competencias Específicas	Conocimientos disciplinares (SABER)	Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.
			Conocer las actividades de recreación y ocio, así como actividades alternativas y su aplicación en el ámbito escolar
		Conocimientos disciplinares (SABER HACER)	Aplicar, programar y ejecutar actividades de ocio, tiempo libre y recreación en la escuela
			Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc

En la tabla 4 podemos ver la presencia de ocio, tiempo libre y recreación dentro del currículo básico de educación primaria. Se observa presencia en las asignaturas troncales de ciencias naturales y primera lengua extranjera. En la asignatura de ciencias de la naturaleza los bloques en los que se observa presencia son: iniciación a la actividad científica; el ser humano y la salud y la tecnología, objetos y máquinas, en todos ellos se relacionan con los estándares de aprendizaje evaluables. En la asignatura de primera lengua extranjera se relaciona con los bloques de comprensión de textos orales; comprensión de textos escritos; Producción de textos escritos, los apartados en los que tienen presencia en los contenidos y en los estándares de aprendizaje evaluables.

Dentro de las asignaturas específicas la presencia de ocio la encontramos en Educación Física dentro de la propuesta curricular y en la asignatura de segunda lengua extranjera en los bloques de comprensión de textos orales y en la producción de textos orales en los apartados de estándares de aprendizaje evaluables.

Tabla 4:
Presencia del ocio en el currículo básico de primaria

TIPO DE ASIG.	ASIG.	BLOQUE	APARTADO	CITA
TRONCAL	Ciencias de la Naturaleza	1. Iniciación a la actividad científica	Estándares de aprendizaje evaluables	Hace un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de ocio .
		2.El ser humano y la salud	Estándares de aprendizaje evaluables	Planifica de forma autónoma y creativa actividades de ocio y tiempo libre, individuales y en grupo.
		5. La tecnología, objetos y máquinas	Estándares de aprendizaje evaluables	Conoce y explica algunos de los avances de la ciencia en: el hogar y la vida cotidiana, la medicina, la cultura y el ocio , el arte, la música, el cine y el deporte y las tecnologías de la información y la comunicación.
	Primera	1.Comprensión de textos orales	Contenidos	Léxico oral de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación
			Estándares de aprendizaje evaluables	Comprende el sentido general y lo esencial y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p. e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos (por ejemplo, lo que les gusta hacer en su tiempo libre) o en los que se informa sobre actividades de ocio (teatro, cine, evento deportivo, etc.)).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DEL OCIO

	lengua Extran	3.Comprensión de textos escritos	Contenidos	Léxico escrito de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación
		4.Producción de textos escritos: expresión e interacción	Contenidos	Léxico escrito de alta frecuencia (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.
ESPE CÍFICAS	ED. FÍSICA	Propuesta Curricular		El abanico de actividades de la propuesta curricular debe reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vivimos, que se manifiesta tanto en nuevas formas de ocio como el turismo activo y las actividades de fitness o wellness , como en los juegos y deportes, o en las manifestaciones artísticas.
	2ª Lengua Extran	1.Comprensión de textos orales	Estándares de aprendizaje evaluables	Comprende el sentido general y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p. e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos, o en los que se informa sobre actividades de ocio
		2. Producción de textos orales: expresión e interacción	Estándares de aprendizaje evaluables	Hace presentaciones muy breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos o de su interés (presentarse y presentar a otras personas; dar información básica sobre sí mismo, su familia y sus estudios; indicar sus aficiones e intereses y las principales actividades de su día a día; describir brevemente y de manera sencilla personas u objetos; decir lo que le gusta y no le gusta y dar su opinión usando estructuras elementales). Se desenvuelve en situaciones muy básicas en, p. e., tiendas, restaurantes o espacios de ocio

Fuente: Elaboración propia basado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

CONCLUSIONES

A lo largo de la elaboración de esta investigación hemos podido determinar la relación de necesidad que se establece entre la conceptualización que se hace de la educación y su concreción en el

modelo competencial, ya que dependiendo del paradigma que partamos así serán las competencias clave que se han de desarrollar en los procesos de aprendizaje en los contextos educativos.

El paradigma educativo emergente se relaciona con la visión humanista de la educación, lo que promueve un nuevo concepto de la docencia que ha de satisfacer los fines educativos marcados y promover, a través del aprendizaje, el desarrollo pleno de los alumnos, dentro de un contexto que permita el avance de un proyecto personal de vida valioso para que sean capaces de llevarlo libremente a la práctica en su entorno vital. Así, un profesor competente es el que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir este reto, lo que implica el desarrollo de competencias docentes básicas y avanzadas tanto en su formación inicial como permanente.

El modelo de competencias básicas o competencias clave se relaciona con la necesidad de educación del ocio, ya que el ocio es parte fundamental de la configuración individual y social integral. No obstante, hemos podido comprobar como el ocio se relaciona dentro del desarrollo competencial docente de la especialidad de educación física, mientras que en el currículo básico de educación primaria en el que se recogen todos los aspectos competenciales que se han de implementar en la etapa, el ocio se relaciona con asignaturas tanto troncales como específicas, más allá de la especificidad de la educación física, lo que produce un desequilibrio entre la competencia docente y el desarrollo curricular, incidiendo en la competencia básica docente referida al dominio de los aspectos curriculares de la materia que se ha de impartir.

Esta investigación abre nuevos interrogantes para determinar si el desequilibrio detentado se ve compensado en el desarrollo de las memorias de grado de magisterio de las Universidades españolas, equilibrando el desarrollo competencial en la formación inicial, o en las acciones de formación permanente implementadas en los Centros de Formación e Innovación Docente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akiba, M., LeTendre, G. K., y Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Administration Quarterly*, 43 (4), 399-432.
- Auguste, B., Kihn, P., y Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research based perspective*. McKinsey & Company. Londres.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Londres.
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cano García, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, 33-60. Madrid: MEC
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Colección de Documentos de Estudio de Ocio, nº 15. Universidad de Deusto, Bilbao
- Esteve, J. M. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. A., y Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: development and implementation*. Londres, Sage publications.
- Hargreaves, D. H. (2000). La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative. En *Société du savoir et gestion des connaissances*. OCDE. París.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. Nueva York.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL CASO DEL OCIO

- Imbernón, F. (2004). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-49
- Instituto de Evaluación (2009). *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., y De Juanas, A. (2013): El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, pp. 363-387
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Primus.
- Ornstein, A. y Hunkins, F.P., 1998. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Quinta edición. Pearson.
- Pesquero, E., Sánchez, E., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J. et ál. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466
- Roca, E., y Sánchez Núñez-Arenas, R. (2008). Citizens' competences and education for the 21st century-Working and assessing competences in the Spanish education system. En: C. Van Woensel, ed. 2008. *A toolkit for the European citizens: the implementation of Key competences, challenges and opportunities*. Slough: NFER, pp. 107-122.
- Santelices Etchegaray, M. V. y Valenzuela Rojas, F. (2015): Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudio. pedagogía*, 41(2), pp. 233-254. ISSN 0718-0705.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Van Woensel, C., 2010. Unity in diversity: the cross-Europe debates surrounding key skills and competences. En: S.M. Stoney, ed. 2010. *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe (Anuario del CIDREE 2010)*. Slough: NFER, pp. 27-46.
- Zabalza, M. A. (2004). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58