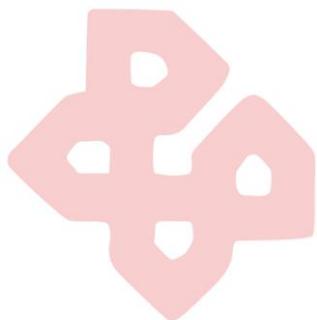




## **¿SE PROGRAMA POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA? PERSPECTIVA DE UN GRUPO DE PROFESORES DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

*Are competences programmed in Physical Education in secondary?  
Overview of a group of teachers of Community of Madrid*



*Jorge Agustín Zapatero Ayuso  
María Dolores González Rivera  
Antonio Campos Izquierdo  
Universidad Complutense de Madrid  
Universidad de Alcalá  
Universidad Politécnica de Madrid  
E-mail: [jorge.zapatero.a@gmail.com](mailto:jorge.zapatero.a@gmail.com);  
[marilin.gonzalez@uah.es](mailto:marilin.gonzalez@uah.es);  
[antonio.campos.izquierdo@upm.es](mailto:antonio.campos.izquierdo@upm.es)  
ORCID ID: 0000-0002-5473-8225; 0000-0003-  
1101-6502*

### **Resumen:**

El objetivo de este estudio es conocer en profundidad cómo se programa por competencias en los Departamentos de Educación Física. Participaron un grupo de profesores de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, hombres y mujeres, con entre 1,6 y 22 años de experiencia profesional. Estos profesores ejercían la docencia en cuatro centros educativos diferentes que pertenecían a la Dirección de Área Territorial Madrid-Capital, Madrid-Este, Madrid-Norte y Madrid-Sur. La metodología empleada fue cualitativa. Se triangularon las técnicas de análisis de contenido, grupo de discusión y entrevistas. Los datos fueron analizados con Atlas.ti siguiendo algunos de los procedimientos del modelo de “Teoría Fundamentada”. Los resultados del análisis de contenido

sugieren que los participantes parecen no programar por competencias. Este elemento curricular fue incorporado de forma superficial en sus programaciones de Departamento y no sirvieron como elemento vertebrador de estos documentos. Los participantes corroboraron estos resultados y sostuvieron que la contribución a las competencias se produjo inintencionadamente cuando se abordaron otros elementos curriculares como los contenidos. Parece preciso que los participantes se impliquen, reflexionen e impulsen su formación para poder abordar procesos de programación por competencias que favorezcan que el enfoque llegue a implementarse en sus contextos

*Palabras clave:* competencias clave, programación, educación secundaria, educación física, profesorado.

### Abstract:

The aim of this paper is to know deeply how it is programmed by competencies in the Physical Education Departments, attending their didactic programs and the opinions and beliefs of its teachers. Participants were a group of Physical Education teachers, men and women, who had varied experience ranging from 1.6 to 22 years of direct teaching experience. All of the teachers of the study were teaching in the Madrid area: North, South, East and Capital. The methodology was qualitative. The techniques of analysis content, focus group and semi-structured interviews were triangulated in order to get the aims of the inquiry. The information collected was analyzed with Atlas.ti following some procedures of the model "Grounded Theory". The research findings show that the teachers did not make their programs by competencies. This curricular component was superficially incorporated into its Department programs and they did not serve as the backbone of these documents. Participants corroborated these findings and claimed that the contribution to the competencies were unintentionally produced when other curricular component like contents are covered. It seems that participants must be involved, reflect and enhance their training to engage process of programming by competencies that favour this approach comes to be implemented in their contexts.

*Key Words:* key competencies, educational program, secondary education, physical education, teacher.

## 1. Marco teórico

El concepto de competencia captura algunos de los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad actual, cambiante y globalizada (Illeris, 2008). Para Tiana, Moya y Luengo (2011) el desempeño competente es aquel proceso en el que una persona moviliza sus recursos (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para llevar a cabo una tarea en un contexto dado. El hecho de incorporar este concepto al ámbito educativo busca complementar la visión academicista tradicional, poniendo énfasis en: el desarrollo acumulativo de las capacidades a través de la experiencia, el valor en la acción de los contenidos y la necesidad de movilizar los recursos de un individuo para resolver problemas en situaciones desconocidas y complejas (López-Gómez, 2016; Tiana et al., 2011).

Estos cambios del planteamiento competencial cobran sentido en un contexto de preparación para el "aprendizaje a lo largo de la vida". Ésta es la estrategia desarrollada por el Consejo Europeo (2006) para adecuar los sistemas educativos de los países miembros a los postulados del modelo competencial, que son "aparentemente deseables" para participar con éxito en la actual sociedad del

conocimiento (Halász y Michel, 2011). En este contexto, se pretende conseguir que los alumnos adquieran un conjunto de “competencias claves” para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Consejo Europeo, 2006).

Siguiendo esta estrategia europea, el informe de European Commission, EACEA, y EURYDICE (2012) asevera que España fue uno de los países miembros que mayor esfuerzo normativo llevó a cabo para implementar un currículo por competencias. En 2006 el sistema educativo incorporó, por primera vez y como elemento novedoso, ocho competencias básicas (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]). A estas competencias se debía contribuir de forma transversal desde todas las materias y servían como elemento regulador del proceso de enseñanza a través de diversas evaluaciones de diagnóstico. La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modificó la LOE, reformuló aquellas competencias básicas, recuperando el concepto europeo de “competencia clave”. En la actualidad se debe contribuir a la adquisición de siete competencias claves: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Sin embargo, el rol de las competencias en la nueva legislación se mantiene, proyectando los saberes transversales que se vinculan a un desempeño exitoso en las actividades del día a día (Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2015c).

No obstante, el hecho de incluir las competencias exige importantes transformaciones que van más allá del desarrollo legislativo (Ramírez, 2016). Como advierten Halász y Michel (2011), el éxito de la reforma competencial, no reside en la elaboración de la norma, sino en la implementación práctica de la misma. Al respecto, la atención debe ser puesta en varios niveles de forma simultánea en un sistema de actuaciones coordinadas que afecten a la normativa, las administraciones y los centros educativos. En el seno de los centros educativos es donde la labor del docente cobra sentido. En este sentido, diversos informes europeos resaltaron el rol fundamental que cobra el profesorado para que se implemente la enseñanza por competencias (European Commission et al., 2012; Gordon et al., 2009). De hecho, en el ámbito nacional, los resultados de Rosselló y Pinya (2014) mostraron que la preparación del profesorado se convirtió en una línea prioritaria para alguna administración en el proceso de implementación de las competencias básicas.

En relación al desempeño docente, se considera que el enfoque por competencias ha exigido una modificación de sus funciones en: los planteamientos curriculares, la metodología, las actividades y la evaluación (Hong, 2012; Ion y Cano, 2012; Méndez-Giménez, Sierra y Mañana, 2013; Pepper, 2011; Vázquez-Cano, 2016; Villa, Campo, Arranz, Villa y García, 2013). Concretamente sobre los planteamientos curriculares, la acción docente se manifiesta en la concreción curricular para un centro educativo particular. Al respecto, para una adecuada concreción, el desarrollo de la competencia programática en el profesorado actual parece primordial (Fraile,

2011). No obstante, incluir las competencias en la programación supone llevar a cabo un proceso riguroso y sistemático que organice y concrete los aprendizajes en torno a las mismas. De este modo, las competencias son los referentes que determinen la propia programación, lo que conforma un auténtico proceso de “programación por competencias” (Pérez-Pueyo, 2013).

Parece interesante plantearse si este profundo marco de prescripciones normativas y orientaciones académico-científicas están llegando al quehacer habitual de los centros educativos. De hecho, se ha evidenciado un distanciamiento entre lo que la reforma propone y demanda en el profesorado y la manera real en la que ésta se materializa en las aulas (Monarca y Rappoport, 2013; Méndez-Alonso, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2015, 2016; Rosselló y Pinya, 2014). En lo que respecta a la Educación Física (EF), Barrachina y Blasco (2012), Caballero (2013), Figueras, Capllonch, Blázquez y Monzonís (2016) y los trabajos de Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo (2015a, 2015b, 2015c) coinciden en el planteamiento de los anteriores autores, señalando que en el profesorado de EF predomina el escepticismo y la inseguridad y parece necesario avanzar para que el trabajo por competencias llegue a la práctica.

Las razones que explican esta baja implementación de la norma apuntan en gran medida al desarrollo curricular. Algunas de estas justificaciones se vincularon a:

- la falta de información, la poca claridad de la norma, el inadecuado asesoramiento de las administraciones (Figueras et al., 2016; Monarca y Rappoport, 2013; Ramírez, 2016). Con respecto al asesoramiento, Rosselló y Pinya (2014) enumeraron algunas incongruencias y dificultades en el proceso de transmisión de la norma a la realidad educativa, como la celeridad en la formación de asesores y el reducido tiempo para la formación del profesorado en los centros educativos.
- el bajo consenso y trabajo en equipo en los centros educativos para crear Proyectos Educativos por competencias (Caballero, 2013; Hortigüela et al., 2015a, 2015b, 2015c; Vázquez-Cano, 2016).
- la desinformación y falta de preparación del profesorado (Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Méndez-Alonso et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2013; Ramírez, 2015; Rosselló y Pinya, 2014; Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2012).

Estas deficiencias se han puesto en evidencia en lo que respecta a la programación por competencias y es que Caballero (2013) alertó de las dificultades que encuentra el profesorado de EF para transmitir sus ideas sobre cómo programar por competencias. En esta línea, Ramírez (2016) o Vázquez-Cano (2016) han aludido a la falta de preparación para programar por competencias como una barrera para aplicar procedimientos asociados con la evaluación de las mismas. No obstante, a pesar de que los resultados de Barrachina y Blasco (2012) y Méndez-Alonso et al. (2015, 2016) encontraron que las competencias fueron mayoritariamente abordadas en las programaciones, los profesores no se han planteado grandes cambios en éstas.

En consecuencia, se evidencia un tratamiento superficial de este elemento curricular marcado por una “lógica de repetición” de la norma, reproduciendo los textos legales o presentándolos con ligeras modificaciones en las programaciones (Monarca y Rappoport, 2013). Incluso, en algunos casos, las programaciones no abordaron la contribución a las competencias (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2016). Como han corroborado otras investigaciones de estos autores (Hortigüela et al., 2015a, 2015b), un planteamiento superficial y la falta de acuerdos sobre las competencias en las programaciones y Departamentos no llevan a una contribución sólida de las competencias en la práctica. Por tanto, se justifica la necesidad de avanzar en este problema de investigación con el fin de hacer más operativo el trabajo por competencias. En este contexto, este estudio pretende ahondar en el problema, profundizando sobre los siguientes objetivos:

- Conocer en profundidad el modelo de programación seguido por un grupo de profesores de EF en Secundaria en la Comunidad de Madrid.
- Analizar las creencias y concepciones de este grupo de profesores de EF acerca del modo de programar la contribución a las competencias.

## 2. Método

Para alcanzar los objetivos del estudio, la metodología seguida se encuadra en el paradigma cualitativo, caracterizado por ser exploratorio, descriptivo, inductivo, cercano a los datos y no generalizable (Lukas y Santiago, 2004). Se aplicaron las técnicas de análisis de contenido, entrevista semiestructurada y grupo de discusión, enmarcadas en un estudio más amplio de investigación evaluativa.

El método evaluativo es aquel proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, de forma sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva y creíble. La investigación evaluativa busca emitir juicios de valor, basados en criterios preestablecidos, y determinar el valor y mérito del objeto educativo en cuestión, con el fin de tomar decisiones y mejorar la acción educativa (Lukas y Santiago, 2004).

Se escoge esta metodología puesto que permite analizar realidades educativas únicas y, concretamente, los Departamentos de EF de los participantes y sus programaciones (Barrachina y Blasco, 2012). Además, este método supone una herramienta para la mejora continua de la calidad de los programas y de los individuos y grupos inmersos en él, beneficiándose los profesores y sus alumnos (Martínez-Mediano, 2004).

Para asegurar el rigor del estudio se siguieron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad y se aplicó la triangulación metodológica, de espacio, de fuentes y de investigador (Colás y Buendía, 1992; Pérez-Serrano, 1994). En este sentido, se combinaron las técnicas de análisis de contenido, grupo de discusión y entrevistas para indagar sobre los objetivos de estudio. Los centros educativos de los participantes se ubicaban en diferentes direcciones de área territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid. Se contrastó la información de las programaciones con la perspectiva de los propios docentes,

accediendo a los conocimientos e ideas del profesorado como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje (Camacho, Pérez-Ferra y Domingo, 2014). Asimismo, en el grupo de discusión y las entrevistas se emplearon guiones tentativos y abiertos (Camacho et al., 2014; Krueger, 1991; Rosselló y Pinya, 2014). Las cuestiones recogidas en ellos y su organización en el discurso fueron revisadas para asegurar que se cubrieran los objetivos del estudio, siguiendo un proceso de verificación intersubjetiva o valoración entre los investigadores del estudio (Calderón, Martínez, Valverde y Méndez-Giménez, 2016; Gutiérrez, 2008; Pérez-Serrano, 1994).

## 2.1 Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo siguiendo criterios como (Goetz y LeCompte, 1988):

- participación de ambos sexos,
- diferentes años de experiencia profesional,
- pertenecer a centros con diferente titularidad,
- momento de su formación inicial, antes y después de la aparición de las competencias en España en 2006 (LOE),
- centros pertenecientes a distintas DAT de la Comunidad de Madrid,
- predisposición para participar en la investigación

En el procedimiento de selección, se acudió a los centros educativos, se contactó con los profesores de EF y se comprobó que cumplían los criterios de selección. Una vez comprobado y de acuerdo a criterios éticos, se les informó del proceso de investigación, sus objetivos y la confidencialidad y anonimato de los hallazgos. Cuando confirmaron su participación, se informó a los equipos directivos de los centros sobre el proceso de investigación y se obtuvo su autorización.

De este modo, los participantes fueron seis docentes de EF en Secundaria, hombres y mujeres, con entre 1,6 y 22 años de experiencia profesional, que recibieron su formación inicial antes y después de la aparición de la LOE. Sus centros educativos poseían diferente titularidad y, entre ellos, existía una dispersión espacial entre las diferentes DAT de la Comunidad de Madrid (Capital, Este, Norte y Sur). Además, dado que los docentes 1 y 2 y los docentes 3 y 4 respectivamente compartían centro educativo, cuatro programaciones didácticas o de Departamento, una por cada centro educativo, formaron parte del corpus documental (tabla 1).

Tabla 1.  
*Características de la muestra de la investigación*

Centro educativo	Programación didáctica	Titularidad	DAT	Participante	Sexo	Experiencia (años)	Formación inicial
1	Programa 1	Público	Madrid-Sur	Docente 1	H	17	Pre-LOE
				Docente 2	M	15	Pre-LOE
2	Programa 2	Público	Madrid-	Docente 3	H	22	Pre-LOE

			Norte	Docente 4	M	21	Pre-LOE
3	Programa 3	Público	Madrid-Este	Docente 5	H	1,6	Post-LOE
4	Programa 4	Privado	Madrid-Capital	Docente 6	H	2	Post-LOE

## 2.2. Instrumento y procedimiento

Se triangularon las técnicas de análisis de contenido, grupo de discusión y entrevistas semiestructuradas para alcanzar los objetivos específicos de estudio (tabla 2).

Tabla 2.  
*Triangulación de las técnicas de investigación para la exploración de los objetivos específicos de estudio*

	Técnicas de investigación y temporalización		
	Inicial	Media	Final
	Análisis de contenido	Grupo de discusión	Entrevistas semiestructuradas
Objetivos específicos de investigación	Evaluador externo	Participantes	Participantes
Conocer la estructura general de las programaciones	X		
Analizar el modo en que se desarrolla el apartado de competencias	X		
Indagar sobre la importancia de las competencias y su vinculación con respecto al resto de elementos curriculares en la programación	X	X	X
Contrastar los modelos de programación analizados con los propuestos por los participantes		X	X
Indagar sobre las creencias y opiniones de los participantes acerca de la programación por competencias		X	X

El análisis de contenido se desarrolló siguiendo los procedimientos sugeridos por Bardin (1986) y Krippendorff (1990) sobre el preanálisis y tratamiento de la información. Al respecto, se configuró el corpus documental (las programaciones) y se llevó a cabo una lectura exploratoria del mismo. Posteriormente en el proceso de tratamiento de la información, se determinó la unidad de análisis (las programaciones didácticas preparadas en formato digital), de registro (frase contenida entre dos puntos), que se entendió circunscrita a la unidad de contexto (el párrafo), y las reglas de enumeración (frecuencia, presencia o ausencia y el orden de las categorías). Esta técnica fue llevada a cabo en las cuatro programaciones de

Departamento de EF de los participantes con el objetivo de valorar los modelos de programar por competencias de los participantes.

El grupo de discusión se desarrolló siguiendo procedimientos de: selección de participantes, cantidad, duración y lugar de las sesiones, inicio de la sesión, uso de un guion y registro de las sesiones (Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 2003; Krueger, 1991). El uso de criterios de selección favoreció que la muestra fuera heterogénea, pero respetara cierta homogeneidad, lo que garantizó la fluidez en el discurso. Previamente al desarrollo de la técnica, se llevó a cabo una fase de presentación en la que se expuso el propósito de la reunión, las normas para su desarrollo y se obtuvieron las respectivas firmas de consentimiento informado. Posteriormente, se llevó a cabo la técnica en dos sesiones de 70 y 80 minutos, respectivamente, de modo que se consiguiera un mínimo de saturación, siguiendo un guion previamente establecido. Las dos sesiones se desarrollaron en la Universidad Politécnica de Madrid y fueron grabadas en audio. Su objetivo fue indagar en profundidad sobre el modo en que los participantes consideraban que planificaban la intervención sobre las competencias.

En cuanto a las entrevistas, se atendieron a criterios de calidad sobre el modo de concertar la cita y el lugar para la entrevista, el uso complementario de esta técnica, la formulación de las preguntas y su estructuración, la duración de las mismas y su registro (Arnau, Anguera y Gómez, 1990; Colás y Buendía, 1992; Lukas y Santiago, 2004). Así, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, una a cada docente participante, siguiendo un guion diseñado ad hoc, cuya duración se extendía entre 30 minutos y 1 hora, en sus respectivos centros educativos y se registraron en audio (Camacho et al., 2014). Con este instrumento se buscaba obtener información más detallada sobre la programación por competencias, complementando la información obtenida en el grupo de discusión (Martínez-Mediano, 2004).

### **2.3. Análisis de la información**

Los datos fueron analizados usando algunas de las técnicas del modelo “Grounded Theory” (Teoría Fundamentada) de Glaser y Strauss (1967). Se empleó Atlas.ti. En el procedimiento se desarrollaron tres codificaciones sucesivas (abierta, axial y selectiva) hasta alcanzar la saturación (Morse y Field, 1995). Siguiendo a Barrachina y Blasco (2012), esta codificación se realizó a través de un análisis inductivo profundo del discurso (codificación abierta), cuyos códigos fueron ordenados y agrupados en nuevos códigos y familias para estructurar el pensamiento de los profesores (codificación axial y selectiva). El objetivo de este modelo de análisis es generar la Teoría Fundamentada sobre el objeto de estudio (presentadas como figuras en los resultados). Esta “teoría” recoge los códigos o categorías que la conforman, las familias en que se agrupan (en mayúscula) y las relaciones que se establecen entre ellos.

### 3. Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados y discusión de la investigación estructurados en torno a los dos objetivos de estudio.

#### 3.1. Análisis de las programaciones didácticas de los participantes. Perspectiva del investigador

Estos resultados son obtenidos mediante el análisis de contenido llevado a cabo sobre las cuatro programaciones didácticas (de Departamento) de los participantes. Serán organizados de acuerdo a tres objetivos específicos. Asimismo, siguiendo el modelo de análisis de “Teoría Fundamental”, se presentan partes de esta “Teoría”, con sus familias, códigos y relaciones entre ellos, para cada uno de estos objetivos:

- Conocer la estructura de las programaciones (figura 1)
- Analizar el modo en que se desarrolla el apartado de competencias (figura 2)
- Indagar sobre la importancia de las competencias y su vinculación con respecto al resto de elementos curriculares en la programación (figura 3)

En relación a la estructura de las programaciones, se realizó una revisión de los apartados que incluían las programaciones, obteniendo un marco de la estructura global de las programaciones (figura 1). Las programaciones incluyeron apartados sobre: a) Introducción; b) Competencias; c) Objetivos; d) Contenidos; e) Metodología; f) Actividades de enseñanza; g) Recursos; h) Atención a la diversidad; i) Evaluación.

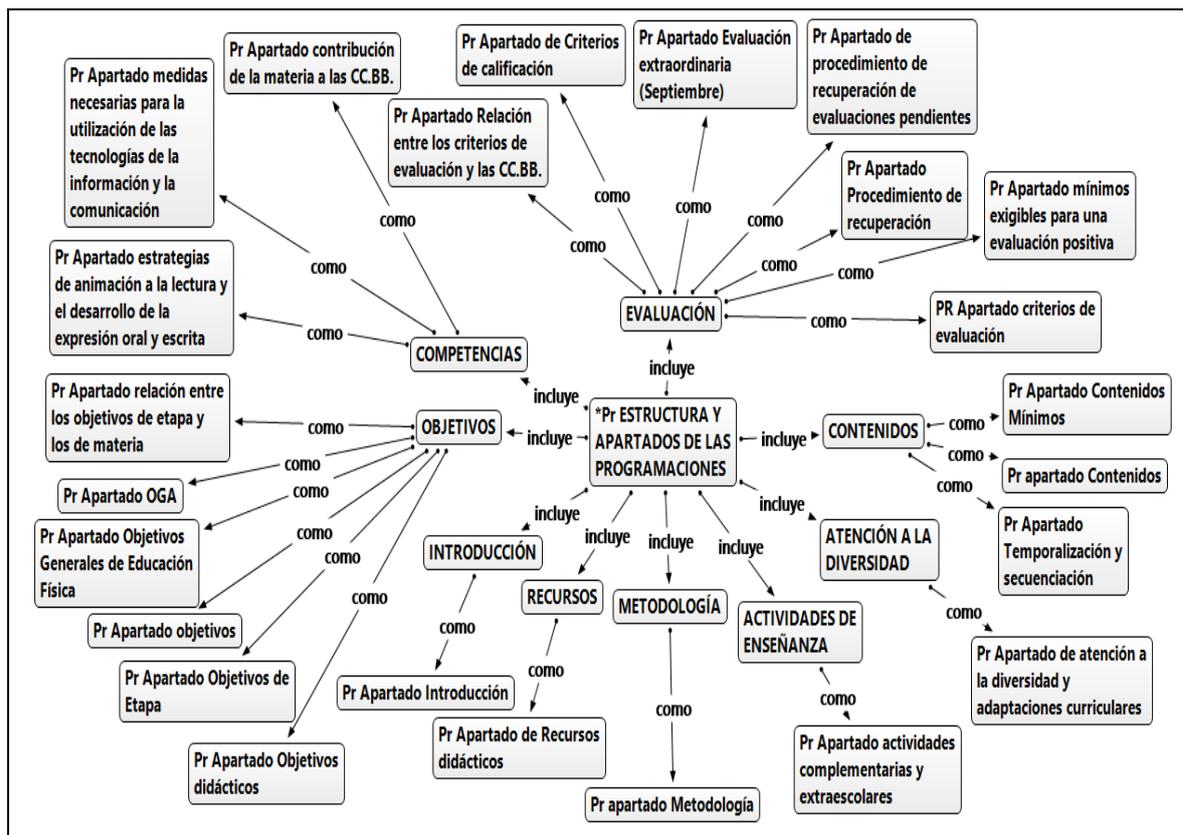


Figura 1. Análisis de la estructura de las programaciones

La literatura acerca de programar por competencias en EF sugiere estructuras similares (Blázquez y Sebastiani, 2009; Ureña, 2010). Además, las cuatro programaciones de los participantes concretaron un apartado relativo a la contribución a las competencias. Sin embargo, las programaciones no incluyeron un apartado en el cual se analizara el contexto educativo para el que se programa. Este aspecto parece relevante si se tiene en cuenta que una enseñanza por competencias se desarrolla de acuerdo a un planteamiento educativo ecológico, donde la vida en el aula se circunscribe y desarrolla en sistemas sociales más amplios, siendo esencial una planificación contextualizada de las competencias (Tiana et al., 2011; Vázquez-Cano, 2016). De hecho, como afirman Blázquez y Sebastiani (2009), el desarrollo de las competencias no se reduce al currículo y trasciende a los límites del aula. El modelo competencial busca que el alumno sea capaz de pensar y actuar en situaciones problemas reales y desconocidas para desarrollar competencias (Illeris, 2008; López-Gómez, 2016; Pepper, 2011). Este aspecto supone un distanciamiento entre los modelos programáticos de los participantes y los planteamientos competenciales. Siguiendo a Blázquez y Sebastiani (2009) y Ureña (2010), parece que la planificación educativa debe aproximar la intervención docente y los aprendizajes a entornos cercanos al alumno, anticipando los problemas que éstos les puedan suscitar y en cuyo seno las competencias van a ser desarrolladas.



contribuir junto a otras materias a este elemento transversal (Blázquez y Sebastiani, 2009).

En cuanto al contenido de los apartados sobre competencias, se identificaron dos procedimientos para su desarrollo:

- se concretan las competencias en función de la normativa
- se reproduce la información del Diseño Curricular Base, sin ninguna concreción.

En esta investigación, dos de las programaciones de Departamento evaluadas recogieron las competencias prescritas en la normativa reproduciendo la información que aparece en el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Las otras dos programaciones reproducían la información de este Decreto, realizando una concreción ligera de cómo se produciría la contribución a las competencias en la materia de EF.

Estos hallazgos sugieren que los participantes parecen no conceptualizar y reflexionar con la suficiente profundidad sobre el papel de las competencias en la materia. Lo que es particularmente relevante cuando algunos estudios han mostrado que las competencias en la normativa son percibidas de forma ambigua por el profesorado de EF (Barrachina y Blasco, 2013; Caballero, 2013). Además, los hallazgos de Rosselló y Pinya (2014) evidenciaron que las acciones reformistas de alguna administración no parecieron haber disipado las dudas en los centros educativos. En consecuencia, parece que el hecho de concretar las competencias para que sirvan de guía al profesorado en su práctica habitual se convierte en un elemento fundamental (Figueras et al., 2016; Hong, 2012; Pérez-Pueyo, 2013; Vázquez-Cano, 2016). Por el contrario, un planteamiento superficial de las competencias en las programaciones no se traduce en una contribución consistente a las competencias en las aulas (Hortigüela et al., 2015c). Sin embargo, la producción literaria ha aportado numerosas orientaciones con las que desarrollar una programación por competencias. Entre otros procedimientos, se ha hecho referencia a la necesidad de concretar este elemento, mediante procedimientos inductivos o deductivos, en descriptores o competencias operativas y éstos en forma de indicadores que faciliten la evaluación de las competencias (Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2011; Figueras et al., 2016; Moya y Luengo, 2011; Pérez-Pueyo, 2013).

Siguiendo con el análisis, se consideró que una adecuada programación por competencias debe ser planteada de forma holística y globalizadora de modo que todos sus elementos se encuentren coherentemente relacionados (Ureña, 2010). Por tanto, se analizó la vinculación entre las competencias y el resto de elementos curriculares con el objetivo de conocer si las competencias adquieren un rol orientador y facilitan la selección de aprendizajes (Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2011). La figura 3 recoge las familias, códigos y relaciones de esta parte de la “Teoría Fundamentada”, cuyos aspectos más relevantes se desarrollan en adelante.

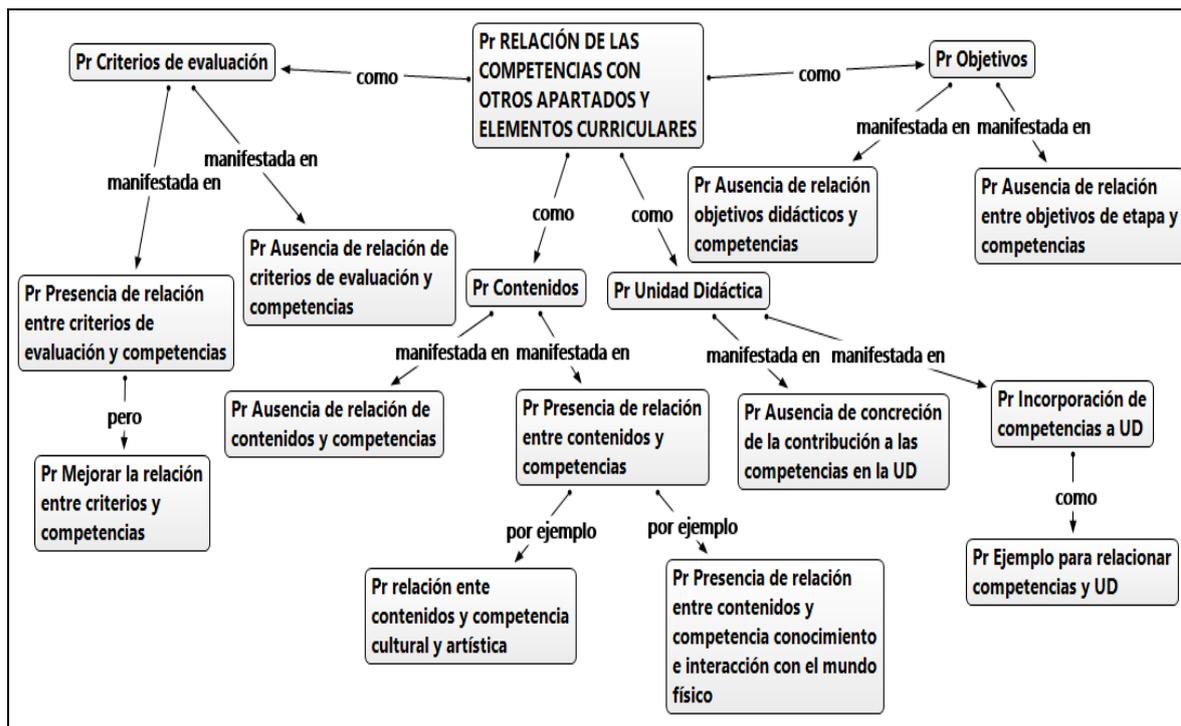


Figura 3. Relación de las competencias con otros elementos curriculares en las programaciones didácticas de los participantes (análisis de contenido)

En cuanto a los objetivos, ninguna programación incorporó relaciones entre éstos y la contribución a la adquisición de las competencias. Por tanto, las competencias y los objetivos se presentaron de manera aislada.

Con respecto los contenidos, ninguna de las programaciones didácticas vinculó los contenidos con las competencias básicas. No obstante, en la redacción de algunos apartados, como en el caso del apartado de competencias, se vincularon algunas de ellas con algunos contenidos. Por ejemplo, la siguiente cita sugiere una relación ente la competencia para aprender a aprender y los contenidos de expresión corporal:

“Competencia para aprender a aprender. (...) En la unidad didáctica de expresión corporal se realizarán actividades de autoconocimiento personal, mejora de la autoestima, autoconcepto ajustado, resolución de conflictos, conocimiento y expresión de emociones, lenguaje corporal, aceptación y respeto de los demás, mejora de la convivencia con dinámica de grupos.” (Programación 2, docentes 3 y 4)

En relación a los criterios de evaluación, tres de las cuatro programaciones de Departamento no recogieron ninguna relación entre éstos y las competencias. Una de las programaciones recogió un apartado que pretendía vincular ambos elementos (Programación 4, docente 6). Sin embargo, el análisis de este apartado encontró que en él se incluía un desarrollo superficial y entremezclado de descripciones, contribuciones y evaluaciones de las competencias en la EF.

Estos resultados confirman que en los Departamentos participantes las competencias no fueron incorporadas como un eje vertebrador de las

programaciones. Éstas fueron agregadas como un elemento curricular más sin vinculación con objetivos, sin influencia en la selección de contenidos y sin determinar el grado de consecución de los criterios de evaluación (Blázquez y Sebastiani, 2009; Bolívar, 2011). En las misma línea que otros estudios (Caballero, 2013; Méndez-Alonso et al., 2015; Rosselló y Pinya, 2014; Vázquez-Cano, 2016), los participantes incorporaron las competencias a las programaciones, pero parece que éstas condicionan escasamente la forma de programar, permaneciendo aisladas del resto de elementos y sin orientar claramente el trabajo por competencias. En los contextos de estudio, se imponen un modelo de “programación de las competencias” superficial y no se acerca al “modelo programático por competencias” (Pérez-Pueyo, 2013). De este modo, este estudio corroboró que la totalidad de los participantes cumplieron con la demanda administrativa de incorporar las competencias a sus programas. Sin embargo, cuando se analizaron las programaciones bajo un paradigma competencial, éstas se alejan notablemente de las orientaciones proporcionadas para una adecuada implementación del enfoque competencial.

### 3.2. Consideraciones sobre la programación por competencias. Perspectiva de los participantes

El modelo de análisis obtuvo parte de la “Teoría Fundamentada” sobre las creencias de los participantes acerca de la programación por competencias en sus Departamentos (figura 4). A continuación se presentaran los resultados y discusión más relevantes de esta teoría.

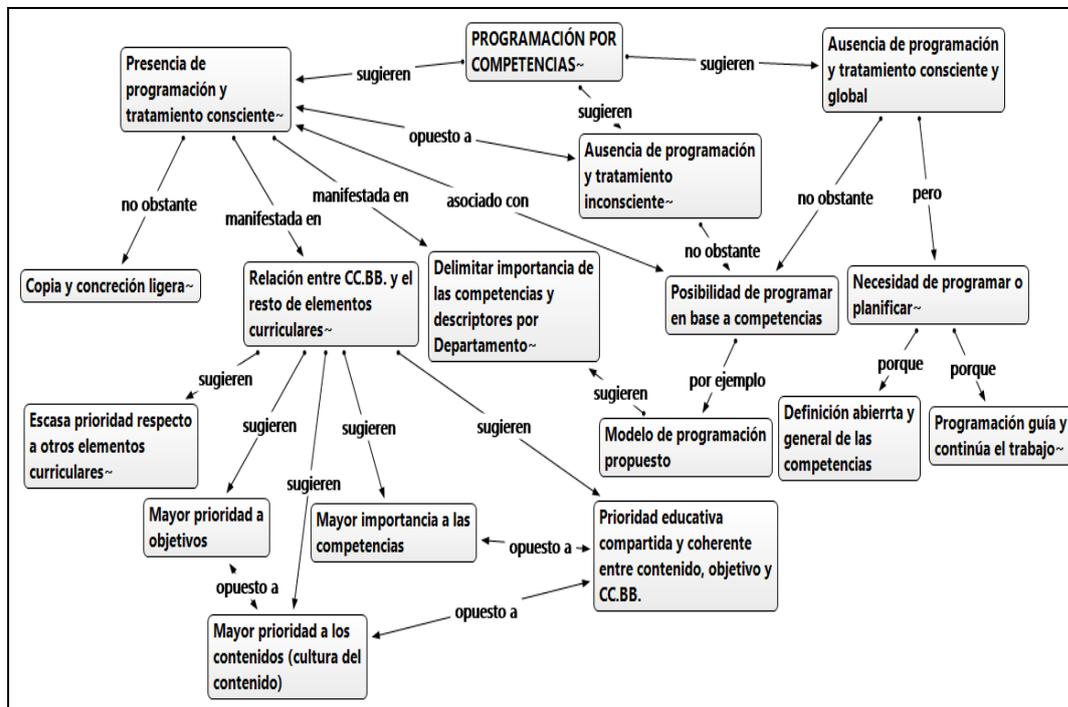


Figura 4. La programación por competencias desde la perspectiva de los participantes (grupo de discusión y entrevistas)

La figura 5 ilustra como los participantes consideraron que las competencias no se programaron en sus Departamentos y que su tratamiento se realiza: de forma consciente (71,43% de las opiniones de las entrevistas) o de forma inconsciente a la vez que se desarrollan otros elementos curriculares como los contenidos (66,67% de las consideraciones en el grupo de discusión y 21,43% en las entrevistas). Así lo expresan algunos de los participantes en las siguientes citas:

“No trabajamos las competencias básicas de forma consciente, yo creo que trabajamos las técnicas deportivas, las tácticas... lo que pasa es que creo que está implícito (...) entonces creo que se trabajan, aunque no te des cuenta. Pero, realmente, cuando hacemos un planteamiento de un trabajo lo primero que deberíamos de tener claro es de mi asignatura, ¿con qué consigo yo esta competencia básica? Y yo creo que es un trabajo inconsciente y creo que nosotros concretamente trabajamos muchísimo las competencias básicas; pero, (...) nada concreto.” (Docente 4, grupo de discusión)

“En general, los Departamentos de Educación Física; aunque sea de una manera intuitiva, lo tienen muy muy muy en cuenta” -refiriéndose a la programación y tratamiento de las competencias básicas-. (Docente 1, grupo de discusión)

“Hacer un trabajo más específico y tal pues tampoco. Tú tienes claras, a lo mejor, tres o cuatro pautas en tus clases y realmente lo de las competencias, desde mi punto de vista, queda un poco relegadas a un segundo plano o sea que a lo mejor hay cosas que trabajas, pero no las trabajas teniendo en cuenta las competencias. Sino que son como ideas educativas que tú ya tienes, digamos, integradas en tu planteamiento.” (Docente 5, entrevista)

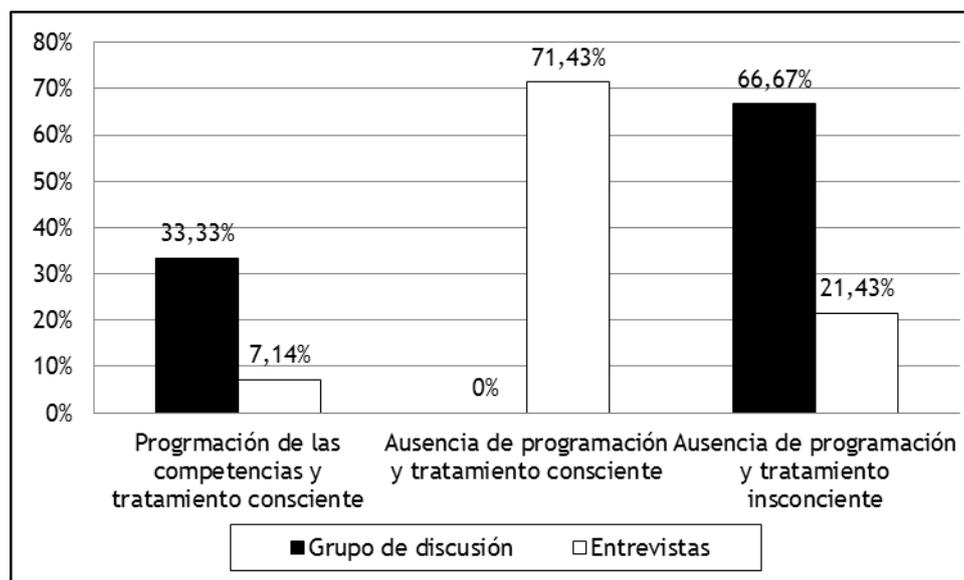


Figura 5. Programación por competencias desde la perspectiva de los participantes (en porcentaje de opiniones)

No obstante, los participantes manifestaron que las competencias se incluían o concretaban en la programación, aunque sin profundizar y realizando una

concreción ligera o relacionando las competencias con algún otro elemento curricular:

“Normalmente un copia y pega de los Decretos donde hablan de las competencias y en los mejores casos lo que hacen es explicitar una serie de competencias atendiendo a los bloques de contenido, pero tampoco te dicen cómo tienes que trabajarlo ni nada (...) no me he encontrado ningún desarrollo de las competencias tanto en la programación de Departamento como de aula” (Docente 5, entrevista)

Estos resultados son coherentes con los obtenidos por el evaluador externo a través del análisis de contenido. Como encontraron Barrachina y Blasco (2012), una de las estrategias utilizadas por los participantes para desarrollar las competencias fue la programación y, sin embargo, como afirma Caballero (2013), mayoritariamente, los profesores no aportaron información clara sobre su procedimiento para programar por competencias. Se advierte que parece que en el contexto de estudio predomina la desinformación o la falta de capacitación para llevar a cabo una programación por competencias que pueda promover y orientar el trabajo de las mismas en el aula. Estos resultados corroboran las demandas formativas encontradas en diversas investigaciones (Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Hortigüela et al., 2015a; Méndez-Alonso et al., 2015; Ramírez, 2015, 2016; Rosselló y Pinya, 2014; Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2012). En contraposición, parece preciso poner el énfasis en el profesorado y su formación para impulsar el modelo en las aulas (Gordon et al., 2009).

En este contexto de deficiencias formativas, los participantes afirmaron que la concreción de sus programaciones sigue una “lógica de repetición” de la legislación (Monarca y Rappoport, 2013). En este sentido, en la misma línea que Barrachina y Blasco (2012) y Méndez-Alonso et al. (2015), la intervención de los participantes se concreta en una incorporación de las competencias prescritas a las programaciones, pero sin una traducción clara sobre cómo hacer operativo el trabajo por competencias. Este hecho ha demostrado cómo el resultado es un distanciamiento entre el “currículo prescrito” y el “currículo en acción”, aquel que recibe el alumno en el contexto de sus aulas (Monarca y Rappoport, 2013).

Sin embargo, a pesar de que mayoritariamente los docentes reconocen no programar por competencias, los participantes fueron conscientes de la necesidad de programar para que sirva como guía o continuidad del trabajo en sus centros educativos. Sin embargo, reconocen que no llega a ser un documento útil y que el uso que la inspección educativa hace de él genera presión a los Departamentos:

“Yo creo que sí que es importante tenerlo escrito, (...) En un centro hay mucha movilidad del profesorado, veo fundamental que un centro tenga una línea no puede depender la línea del centro del profesor que esté ese año en el instituto ( ) creo que tiene que seguirse una línea.” (Docente 4, grupo de discusión)

“La programación es el único documento al que se va a recurrir si hay algún problema. (...) Lo que quieres hacer es dejarla de tal manera que nadie en ningún caso te vaya a regañar. (...) No significa que programar no sea fundamental. (...) ¡Claro qué hay que programar! Lo que pasa que en la práctica es un documento que me mete presión.” (Docente 1, entrevista)

El hecho de que los participantes reconozcan la necesidad de programar como elemento que guíe el trabajo en sus Departamentos es relevante. En este sentido, parece interesante también apuntar que una de las principales justificaciones para abandonar el enfoque por competencias fue la falta de acuerdos entre el profesorado para trabajar de este modo (Hortigüela et al., 2015a). Desde esta perspectiva, la programación no sólo puede servir como guía al trabajo competencial, sino que puede llegar a ser un elemento que mejore las actitudes y creencias del profesorado hacia el enfoque por competencias. Como informan los resultados de Hong (2012), la concreción de marcos competenciales de forma participativa en los centros educativos generó un incremento en el compromiso con el enfoque y una mayor predisposición del profesorado para desarrollarlo. De hecho, uno de los elementos fundamentales para que la enseñanza por competencias llegue a la práctica es la predisposición y actitud favorable del profesorado (Hortigüela et al., 2015c; Rosselló y Pinya, 2014).

Continuando con el análisis del discurso de los participantes, se debe resaltar la escasa importancia que las competencias tienen en las programaciones de los Departamentos de los participantes (figura 6). Mientras que en el grupo de discusión existieron más discrepancias y se exponían opiniones que reflejaban una prioridad compartida entre competencias, objetivos y contenidos (27,27 % de las consideraciones), en las entrevistas el 71,43% de las opiniones enfatizaron la importancia de los contenidos y sugirieron que los aspectos sobre los que se debatían en la programación eran relativos a este elemento curricular:

“De la programación lo único que negociamos y que hablamos es, fundamentalmente, los contenidos que queremos dar, luego cada uno metodológicamente los da como quiere, los evalúa como quiere y lo que esté debajo de los contenidos (...) ni lo contemplamos.” (Docente 1, entrevista)

“Cuando nos juntamos los miembros del Departamento cada año al comenzar, estamos hablando de cambiar algún contenido, suprimirlo, ampliarlo, cambiar o meter alguna actividad extraescolar y poco más, cuestiones prácticas.” (Docente 1, entrevista)

“A mí me parece fundamental que se consigan los contenidos, es que si no, no consigues nada.” (Docente 4, grupo de discusión)

“Los contenidos son la vía para llegar a formar personas y dentro de la vía es lo que nos permite ver objetivos...” (Docente 4, grupo de discusión)

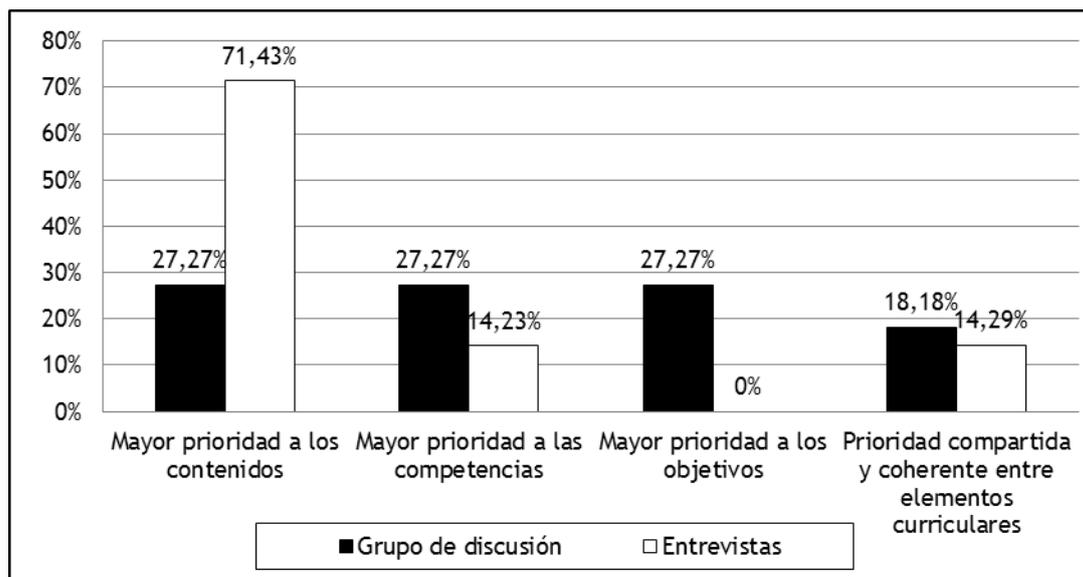


Figura 6. Elementos curriculares prioritarios a la hora de programar en los Departamentos de los participantes (en porcentaje de opiniones)

Estos resultados sugieren que las competencias no fueron un elemento de preocupación y reflexión prioritario para los participantes en comparación con otros elementos curriculares como los contenidos o la propia metodología. El siguiente diálogo entre dos de los participantes en el grupo de discusión ejemplifica como los profesores no otorgaron una importancia alta a la contribución a competencias, aunque existieron casos que sí abogaron por esa contribución:

“El tema de la evaluación por parejas, (...) a mí es que lo que me crisa es el tiempo que se pierde, yo doy prioridad a qué lo aprendan. (Docente 4, grupo de discusión)

“Tú le estás dando la importancia a qué aprendan una habilidad y yo no le doy tanta importancia a qué aprendan esa habilidad, sino cómo la aprenden, qué se relacionen, que intenten respetar las pautas que les marco, (...) un poco fomentar estas competencias” (Docente 5, grupo de discusión)

En relación a estos resultados, es llamativo que los participantes no priorizaron la concreción de competencias en sus programaciones. Sin embargo, Tiana et al. (2011) enfatizaron el valor de las competencias como aprendizaje esencial y núcleos integradores del resto de elementos curriculares. En contraposición y de acuerdo a estos resultados, Barrachina y Blasco (2012) encontraron que los profesores entendieron las competencias como un medio para el logro de otras finalidades. Al respecto, las competencias no fueron percibidas como la meta a alcanzar por el alumno con la intervención coherente y coordinada de todas las asignaturas.

Asimismo, estos resultados han puesto de manifiesto una mayor importancia del contenido en el diseño de las programaciones didácticas analizadas. En esta línea, Hortigüela et al. (2016) afirmaron que las competencias se asociaron con la

proposición de contenidos novedosos. Estos resultados justifican como las competencias se agregaron a la lógica tradicional disciplinar o enseñanza centrada en el contenido (Hong, 2012). En ésta cada materia incorpora las competencias como un elemento curricular más y no como nexos entre elementos curriculares y materias (Monarca y Rappoport, 2013). Sin embargo, este modelo academicista y departamental tradicional parece incompatible con el modelo competencial (European Commission et al., 2012). La enseñanza por competencias supone un cambio en la concepción de los contenidos. En este enfoque, los contenidos, tradicionalmente académicos y con un valor intrínseco (Moya y Luengo, 2011), deben entenderse desde una vertiente más funcional, que ponga el énfasis en la aplicación de los mismos para resolver situaciones problemas de carácter transversal (Tiana et al., 2011). Esta concepción resalta el valor en la acción del contenido, sin oponerse al mismo, pues para movilizar y usar el conocimiento (conceptual, procedimental o actitudinal) es imprescindible su adquisición (López-Gómez, 2016). En consecuencia, la lógica multidisciplinar de las competencias enriquece y complementa la visión tradicional, sin obviar que el contenido es indispensable para el desarrollo de la competencia (Bolívar, 2011; López-Gómez, 2016). En los contextos investigados, parece preciso avanzar para una concepción más integral del currículo donde las competencias guíen la programación y los contenidos se seleccionen en función de la contribución pretendida a las competencias.

#### 4. Conclusiones

Los resultados de esta investigación han revelado deficiencias en el desarrollo de las programaciones por competencias de los participantes, caracterizadas por una lógica de repetición de la normativa. Este hecho no transforma las competencias en elementos realmente operativos que puedan guiar el trabajo por competencias en sus Departamentos de EF. Esto parece traducirse en un trabajo inintencionado de las competencias en sus prácticas habituales, que tienen otra finalidad como la adquisición de contenidos. Los participantes parecieron otorgar un mayor valor a los contenidos que a las competencias. De hecho, las decisiones sobre la selección de contenidos en las programaciones parece que se llevaron a cabo desde premisas más participativas y colaborativas en sus Departamentos en comparación con los debates sobre competencias.

A la luz que arrojan estos resultados parece necesario que los participantes se impliquen, reflexionen y conceptualicen sobre las competencias para garantizar que las programaciones se orienten hacia el modelo competencial y guíen el trabajo por competencias en sus Departamentos de EF. No obstante, no sólo debe atenderse al papel del profesorado como responsable de la inclusión del trabajo por competencias. Siguiendo a Méndez-Alonso et al. (2015), incorporar un elemento curricular supone la actuación coordinada de las administraciones, los equipos directivos y el profesorado. Por ende, parece coherente atender al papel de las administraciones (agentes del primer nivel de concreción curricular) y los equipos directivos (agentes del segundo nivel de concreción) para impulsar la programación

por competencias en el tercer nivel de concreción curricular. Las pertinentes orientaciones de la Administración, su adecuado asesoramiento a los equipos directivos y profesores (Monarca y Rappoport, 2013; Ramírez, 2016; Rosselló y Pinya, 2014) y la impulsión de marcos competenciales comunes a cada centro en el ejercicio de su autonomía legal (Caballero, 2013; Hong, 2012; Pérez-Pueyo, 2013; Tiana et al., 2011), son procedimientos previos que deben servir para que los participantes lleguen a acuerdos en sus Departamentos y concreten el trabajo por competencias en EF.

A modo de prospectiva, parece interesante indagar sobre el rol que mantienen los documentos de centro, los desarrollos curriculares, la inspección y los equipos directivos para que los participantes se encaminen hacia programaciones por competencias. Asimismo, puede ser de interés desarrollar investigaciones de carácter cuantitativo que permitan generalizar sobre el estado del problema de estudio. De hecho, este estudio contó con la limitación de que participó un grupo reducido de profesores. Ahora bien, este estudio respondió a criterios cualitativos abordando el problema en profundidad en sus contextos particulares e indagando sobre las creencias de este profesorado en torno a la programación por competencias.

### Referencias bibliográficas

- Arnau, J., Anguera, M., y Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bardin, I. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrachina, J., y Blasco, J. E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts: Educación física y deportes*, 110, 36-44. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Blázquez, D., y Sebastiani, E.M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (2011). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Caballero, J.A. (2013). La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 4(21), 1-18. Recuperado de [http://emasf.webcindario.com/La\\_contribucion\\_de\\_la\\_EF\\_a las\\_CC\\_BB\\_opinion\\_de\\_los\\_docentes.pdf](http://emasf.webcindario.com/La_contribucion_de_la_EF_a las_CC_BB_opinion_de_los_docentes.pdf)
- Calderón, A., Martínez, D., Valverde, J.J., y Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 121-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>

- Camacho, M., Pérez-Ferra, M., y Domingo, J. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 341-366. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL9.pdf>
- Colás, M.P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Consejo Europeo (2006). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de Europa, L394/10, de 30/12/2006, 10-18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Contreras, O., y Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 29 de Mayo de 2007
- European Commission, EACEA, y EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 123(1), 34-43. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Fraile, A. (2011). El profesorado de Educación Física en la sociedad del conocimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 45-52.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learning across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de [http://www.case-research.eu/upload/publikacja\\_plik/27191519\\_CNR\\_87\\_final.pdf](http://www.case-research.eu/upload/publikacja_plik/27191519_CNR_87_final.pdf)
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.
- Halász, G., y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-

306. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>

Hong, W.-P. (2012). An international study of the changing nature and role of school curricula: from transmitting content knowledge to developing students' key competencies. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 27-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9171-z>

Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015a). Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 19-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i28.512>

Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015b). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 83-103.

Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015c). ¿Se han Implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 177-192. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art10.pdf>

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1348>

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica* (5ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Illeris, K. (2008). Competence Development -the key to modern education, or just another buzzword? *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 1-4. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF03025820>

Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de Mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de Diciembre de 2013.

- López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev201COL4.pdf>
- Lukas, J.F., y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Mediano, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, F.J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183841>
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 457-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Méndez-Giménez, A., Sierra, B., y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248>
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, Extraordinario, 54-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256>
- Morse, J., y Field, P. (1995). *Qualitative research methods. Health professionals* (2ª ed.) California: SAGE.
- Moya, J., y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: GRAO.
- Pepper D. (2011). Assessing key competences across the curriculum -and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01484.x>
- Pérez-Pueyo, A. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: GRAO.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Ramírez, A. (2016). Evaluación de competencias básicas en Educación Primaria: una

mirada desde la óptica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 243-264. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev201COL1.pdf>

Rosselló, M. R., y Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 243-265. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182COL6.pdf>

Tiana, A., Moya, J., y Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x>

Ureña, F. (2010). *La Educación Física en Secundaria basada en competencias. Proyecto curricular y programación*. Barcelona: INDE.

Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083. DOI: [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47400](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400)

Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 35-55. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART5.pdf>

Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M.D., y Campos-Izquierdo, A. (2012). La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 3(17), 1-15. Recuperado de [http://emasf.webcindario.com/La\\_formacion\\_de\\_los\\_docentes\\_%20en\\_EF\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_competencias.pdf](http://emasf.webcindario.com/La_formacion_de_los_docentes_%20en_EF_en_torno_a_la_ense%C3%B1anza_de_competencias.pdf)

### Cómo citar este artículo:

Zapatero Ayuso, J.A., González Rivera, M.D. y Campos Izquierdo, A. (2019). ¿Se programa por competencias en educación física en secundaria? perspectiva de un grupo de profesores de la comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 335-358. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9688