

## El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos

Teaching based on competencies in Physical Education: contribution, assessment and relation with educational content

Jorge Agustín Zapatero Ayuso<sup>1</sup>, María Dolores González Rivero<sup>2</sup>, Antonio Campos Izquierdo<sup>3</sup>

1. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, España.

2. Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad de Alcalá, España.

3. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Politécnica de Madrid, España.

### CORRESPONDENCIA:

Jorge Agustín Zapatero Ayuso

jzapater@ucm.es

Recepción: octubre 2016 • Aceptación: abril 2017

### Resumen

El objetivo de este estudio fue conocer las prácticas profesionales de los profesores de Educación Física (EF), analizando el papel de las competencias y su evaluación. Participaron un grupo de seis profesores de EF en la etapa de secundaria de la Comunidad de Madrid, hombres y mujeres, que poseían diferentes años de experiencia profesional (desde 1,6 hasta 22 años). Se utilizó metodología cualitativa, empleando las técnicas de observación, mediante escalas y notas de campo, grupo de discusión y entrevistas. El tratamiento de los datos fue cuantitativo (para las escalas de observación) y cualitativo (para el resto de técnicas). Se emplearon los softwares SPSS y Atlas.ti. Los resultados sugieren que los participantes contribuyeron con una frecuencia reducida o nula a las competencias en cada sesión y fue la social y ciudadana aquella que con más frecuencia se trató. Los docentes sugirieron que determinadas competencias se relacionaban con contenidos concretos de EF, mientras que otras adquirirían una perspectiva más transversal. Además, se observaron momentos en los que se evaluaron algunos aspectos de las competencias, aunque sus valoraciones se alejaban de las premisas formativas que promueve el modelo. Parece necesario apoyar la enseñanza por competencias en los contextos de estudio para que esta se materialice en una contribución y evaluación más frecuente e intencional.

**Palabras clave:** Competencias para la vida, evaluación formativa, docente, enseñanza secundaria.

### Abstract

The aim of this study was to know the professional practices of teachers of Physical Education (PE), analysing the role of competencies and their assessment. It were participated a group of six PE teachers at secondary schools in the Community of Madrid, men and women, who have different years of direct professional experience (from 1.6 to 22 years). It was used qualitative methodology, employing the techniques of observation, through scales and field notes, focus group and interviews. The data processing was quantitative (for observation scales) and qualitative (for other techniques). Atlas.ti and SPSS were used in this analysis. The research findings suggest that participants contributed with a low or zero frequency to competencies in each session and social and civic was the most frequently treated. Teachers suggested that certain competencies are related to specific PE learning contents, while others acquired a more horizontal perspective. In addition, it was observed at times that some aspects of competencies were assessed, although their assessments were leaving the formative premises which the model promotes. It seems necessary to support teaching based on competencies in the context of this inquiry to materialize in a more frequent and targeted contribution and assessment.

**Key words:** Life skills, formative evaluation, teachers, secondary education.

## Introducción

El modelo competencial comienza a gozar de una longeva trayectoria en la normativa educativa española, siendo las competencias un referente para la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo (Molina, Valenciano & Úbeda-Colomer, 2016). Este elemento curricular ha sido reformulado en la modificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOE-LOMCE). Ahora bien, este nuevo marco legislativo continúa la línea europea de “aprendizaje permanente” (Consejo Europeo, 2006), así como ha refrendado el papel curricular de las competencias como ejes vertebradores de la enseñanza (Hortigüela, Abella & Pérez-Pueyo, 2015a).

Desde esta perspectiva, en España parece afianzarse un planteamiento, el de las competencias, que fue promovido a través de la actividad coetánea de organismos como la UNESCO (Delors, 1996), la OCDE (Proyecto DeSeCo, Rychen & Salganik, 2001) o el propio Consejo Europeo (2006). En ese contexto, la creación, difusión e internalización de modelos curriculares por competencias, como conductores del “aprendizaje a lo largo de la vida”, se convirtió en una preocupación de escala internacional (Jallade, 2011; Kleibrink, 2011; Koper & Specht, 2007). Sin embargo, este planteamiento no ha crecido exento de críticas, apareciendo opiniones que sugieren una excesiva instrumentalización en la implementación del modelo y un preocupante enfoque hacia los resultados de aprendizaje, perdiendo la atención en elementos como el proceso relacional profesor-alumno, que representa el proceso de enseñanza (Biesta, 2012).

En contraposición a estas ideas, en la sociedad actual las competencias parecen presentarse en una posición privilegiada para ayudar a que los alumnos sean capaces de resolver problemas en situaciones fluctuantes, que exigen de un alto carácter adaptativo; al mismo tiempo que parecen responder a la necesidad de que los alumnos adquieran, actualicen y apliquen saberes con celeridad (European Commission, EACEA & EURYDICE, 2012; Rieckmann, 2012). En este contexto, la perspectiva de la enseñanza debe cambiar para poner énfasis en este elemento curricular y reorientar el rol de los contenidos. Estos dejan de gozar de un valor intrínseco, adquiriendo un valor funcional y práctico, dado que son útiles para resolver problemas en contextos variables. Por tanto, el contenido y la competencia se relacionan de forma particular, siendo los primeros indispensables para las competencias, puesto que se presentan como los recursos necesarios para afrontar los problemas que puedan surgir en la sociedad del conocimiento (Bolívar, 2011; Perrenoud, 2008).

El hecho de incluir las competencias no solo tiene que ver con una cuestión normativa o “de fondo”, sobre qué se debe enseñar, sino con múltiples transformaciones “de forma”, acerca de cómo deben enseñarse (Lopes, Branco & Jimenez-Aleixandre, 2011; Pepper, 2011; Ryan & Cox, 2016; Uzunboylu & Hürsen, 2011). El estudio de Hong (2012) encontró que para enseñar por competencias los centros educativos deben incidir en complejos ámbitos de la enseñanza como la organización escolar, los desarrollos curriculares, las metodologías de enseñanza o la evaluación. Además, la implementación de estas estrategias debe ser apoyada por las instituciones gubernamentales (administraciones e Inspección Educativa) y no debe obviar que el actor primordial para que el modelo llegue a la práctica parece ser el cuerpo docente (Biesta, 2012; Gordon et al., 2009; Halász & Michel, 2011; Monarca & Rappoport, 2013).

En lo que respecta a la intervención docente, desde su aparición en la primera década del siglo XXI, las competencias se han convertido en un elemento con una alta atracción para la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles educativos. Con el fin de orientar la labor docente, en contextos preuniversitarios, la producción académica en forma de manuales de enseñanza y experiencias didácticas se aceleró en los primeros años, de forma transversal en todas las asignaturas (Bolívar, 2011; Escamilla, 2008; Perrenoud, 2008) y en el campo particular de la Educación Física (EF). Entre este amplio cuerpo de conocimiento en este trabajo se recogen las aportaciones de Blázquez & Sebastiani (2009), Contreras & Cuevas (2011), Molina & Antolín (2008), Pérez-Pueyo (2013) y Ureña (2010).

Este amplio ejercicio divulgativo en el campo de la didáctica competencial ha sido acompañada por una intensa actividad científica en los años más recientes, que viene informando del estado de la cuestión (Barrachina & Blasco, 2012; Caballero, 2012; Calderón, Martínez & Méndez-Giménez, 2013; Hortigüela et al., 2014, 2015a, 2015b; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2016; Hong, 2012; Méndez-Alonso, Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2015; Méndez-Giménez, Sierra y Mañana, 2013; Monarca & Rappoport, 2013; Ramírez, 2016; Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2013, 2017). Las conclusiones de estos trabajos han alertado de la reducida implementación de este modelo en las prácticas habituales de los centros educativos. La normativa se percibe difusa y esta distorsión no parece subsanarse ni con orientaciones administrativas ni con un trabajo coordinado en los centros educativos (Hortigüela et al., 2015a; Méndez-Alonso et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2013; Monarca & Rappoport, 2013). Esta situación

genera cierto desconcierto entre el profesorado de EF, que no parece encontrar puntos comunes sobre cómo abordar el tratamiento de las competencias (Hortigüela et al., 2015b), al mismo tiempo que percibe necesidades de formación sobre el modelo (Barrachina & Blasco, 2012; Caballero, 2013). En la misma línea se ubica la evaluación por competencias, que requiere de un enfoque procesual y formativo y procedimientos específicos para su conveniente aplicación (Caballero, 2013; Pepper, 2011; Ryan & Cox, 2016; Zapatero-Ayuso et al., 2013). Los docentes de EF manifiestan la necesidad de llevar a cabo estas evaluaciones desde planteamientos formativos, distintos a los más tradicionales (Hortigüela et al., 2015a; Zapatero-Ayuso et al., 2013). Sin embargo, los profesores tampoco parecen encontrar criterios comunes sobre cómo llevar a la práctica estas evaluaciones y permanecen en paradigmas más tradicionales (Hortigüela et al., 2014; Ramírez, 2016).

En este entorno de dudas, este estudio pretende continuar arrojando luz sobre el problema de estudio. Los procedimientos seguidos en estos trabajos indagaron sobre la enseñanza por competencias tomando como fuente fundamental a los docentes. Esta investigación pretende complementar esta visión con un análisis de las prácticas profesionales del profesorado de EF. Con este fin, estos objetivos se presentan a continuación tomando como referencia el propio estado de la cuestión:

a) Debido a la baja materialización del trabajo por competencias en las aulas, se busca conocer la frecuencia con la que los profesores de EF participantes contribuyen a cada una de las competencias en su desempeño habitual.

b) Dadas las dificultades para llegar a acuerdos en los centros educativos y departamentos sobre cómo contribuir a las competencias se pretende analizar la percepción de los profesores sobre el modo en que se relacionan los contenidos de la EF y las competencias.

c) En relación con el bajo desarrollo de evaluaciones por competencias se busca indagar sobre si se evalúan las competencias en las prácticas habituales de los participantes y qué características adquieren esas competencias.

## Método

En este estudio se utilizó una metodología cualitativa. Se combinaron diferentes técnicas que se enmarcan en un estudio más amplio que utilizó el método evaluativo con un grupo de profesores de EF. Concretamente en este trabajo se aplicaron las técnicas de

observación, grupo discusión y entrevistas. El uso de cada técnica tenía como finalidad profundizar sobre los distintos objetivos específicos de la investigación.

## Participantes

En este estudio participaron un grupo de profesores de EF en la etapa de secundaria. Para su selección se establecieron criterios que garantizaran cierta heterogeneidad entre los participantes, al mismo tiempo que se respetara la homogeneidad que requería el estudio (profesores de EF en Educación Secundaria Obligatoria). Estos criterios fueron: inclusión de ambos sexos, poseer diferentes años de experiencia profesional, pertenecer a centros educativos de varias direcciones de área territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid y con diferente titularidad y mantener una adecuada predisposición para participar en la investigación.

Con respecto al procedimiento, se acudió a los centros educativos por contactos y se fueron ampliando las visitas utilizando la técnica de bola de nieve (Martínez-Salgado, 2012; Ruiz-Olabuénaga, 1999). Una vez allí, se contactó con los profesores de EF y se confirmó que reunían los criterios antes mencionados. Posteriormente se les informó del proceso de investigación, planteando sus objetivos y su carácter anónimo y confidencial, y se les invitó a participar. Todos los docentes invitados confirmaron su interés en colaborar en la investigación, se les transmitió esta información a sus equipos directivos. Se obtuvo la autorización de los equipos directivos y su correspondiente firma para entrar a los centros y desarrollar el estudio.

Las características de estos docentes se exponen a continuación. De los 6 participantes, 4 de ellos eran hombres y 2 mujeres. Su experiencia profesional variaba entre 1,6 y 22 años. Ejercían la docencia en educación secundaria en 4 centros educativos diferentes. Estos centros eran de titularidad pública (3 de ellos) y privada-concertada (1 de los 4) y pertenecían a 4 DAT de la Comunidad de Madrid: Madrid-Capital, Madrid-Este, Madrid-Sur y Madrid-Norte. Los participantes impartían docencia a 720 alumnos, cuya distribución es la siguiente: Docente 1,  $n = 120$ ; Docente 2,  $n = 139$ ; Docente 3,  $n = 109$ ; Docente 4,  $n = 120$ ; Docente 5,  $n = 26$ ; Docente 6,  $n = 209$ .

## Instrumentos

En este estudio se combinaron diferentes técnicas de investigación en función del objetivo específico del estudio, se triangularon las fuentes y se adecuaron los procedimientos de análisis de la información para responder a los objetivos (tabla 1).

Tabla 1. Resumen del proceso de investigación: recogida y tratamiento de la información en función de los objetivos del estudio

Objetivos	Técnicas	Fuente	Tratamiento y análisis
a) Conocer la frecuencia con que los profesores de EF participantes contribuyen a cada una de las competencias en su desempeño habitual	Observación (escalas de clasificación)	Observador externo	Cuantitativo (SPSS)
b) Analizar la percepción de los profesores sobre el modo en que se relacionan los contenidos de la EF y las competencias	Grupo de discusión Entrevistas semiestructuradas	Docentes	Cualitativo Inducción (Atlas.ti)
c) Indagar sobre si se evalúan las competencias en las prácticas habituales de los participantes y que características adquieren esas competencias	Observación (notas de campo)	Observador externo	Cualitativo Deducción (Atlas.ti)

La observación se utilizó para indagar acerca de la contribución y la evaluación de las competencias, mientras que el grupo de discusión y las entrevistas se triangularon para conocer, con rigor y credibilidad, el modo en que los participantes vinculaban las competencias y los contenidos de la EF (Pérez-Serrano, 1994).

La observación se define como aquella técnica que permite contemplar sistemática y detenidamente la acción de un sujeto en su medio, sin manipularla ni modificarla (Postic & De Ketele, 2000). Para registrar la observación se utilizaron notas de campo y escalas de clasificación descriptivas. Las notas de campo son un registro narrativo de los comportamientos que acontecen en el aula (Arnau, Anguera & Gómez, 1990). Las escalas de clasificación son un instrumento que permite clasificar un comportamiento desde niveles nulos o muy bajos hasta niveles altos o de excelencia (Postic & De Ketele, 2000). Díaz-Lucea (2005) añade una o varias frases para enunciar cada comportamiento en función de un nivel de logro, lo que clasifica a una escala de clasificación como descriptiva.

El grupo de discusión y las entrevistas son dos técnicas narrativas que permiten recoger información útil del profesorado y se presentan como complementarias entre sí y en relación con la observación (Lukas & Santiago, 2004). El grupo de discusión se puede definir como una reunión de entre cinco y diez personas para crear un discurso sobre unos temas propuestos por un moderador que tutela la sesión (Callejo, 2001; Krueger, 1991). La entrevista es una confrontación interpersonal en la que el entrevistador formula cuestiones a un entrevistado para conseguir información sobre los objetivos de una investigación (Lukas & Santiago, 2004).

### Diseño y procedimiento

Los instrumentos de observación (escalas de clasificación descriptivas y notas de campo) fueron diseñados *ad hoc* para el estudio. Ambos instrumentos fueron validados en un proceso de verificación intersubjetiva

o revisión entre los participantes en la investigación y una revisión normativa y documental (Pérez-Serrano, 1994). Se garantizó la viabilidad en su aplicación a través de una prueba piloto de observación (Arnau et al., 1990).

Concretamente, en cuanto al diseño de las escalas de clasificación, se describieron dos indicadores para cada competencia, que constituirían los comportamientos a través de los cuales se podía contribuir a las competencias (tabla 3). Para la delimitación de estos indicadores se revisó la normativa nacional y europea sobre la contribución a las competencias y se enriqueció con una revisión documental en EF (por citar algunos, Blázquez & Sebastiani, 2009; Ureña, 2010). Estos indicadores se delimitaron para cada uno de los cuatro niveles que contenía la escala. Para la redacción de la descripción de cada celda en función del indicador y su correspondiente nivel de la escala se utilizaron criterios de frecuencia (desde 1, nunca, hasta 4, siempre). El hecho de utilizar 4 niveles con comportamientos definidos para cada uno redujo el sesgo de comodidad y permitió una métrica más precisa (González-Blasco, 1986).

Para el diseño de las notas de campo se adaptó el formato de Patton (1987), que recoge información contextual (docente observado, nivel educativo, fecha, lugar, etc.) y descriptiva, por lo que se dedicó un espacio para que el investigador narrara las actividades que el docente llevaba a cabo en el aula.

El procedimiento de observación fue externo y desarrollado por el investigador sobre las sesiones de los participantes (Arnau et al., 1990). Se observaron 190 sesiones (Docente 1 = 34; Docente 2 = 41; Docente 3 = 32; Docente 4 = 33; Docente 5 = 23 y Docente 6 = 27). Durante el desarrollo de las sesiones se cumplimentaron las notas de campo, mientras que las escalas de clasificación descriptivas se aplicaban inmediatamente al finalizar las mismas. Previamente a la observación de las 190 sesiones se aplicó una prueba piloto que tuvo como propósitos la formación del observador (con una experiencia reducida) y la disminución del sesgo de reactividad (Arnau et al., 1990).

**Tabla 2. Proceso de construcción de las cuestiones del guion y categorías en el grupo de discusión y entrevistas (Cisterra, 2005; Valles, 2002).**

<b>Problema</b>	El desarrollo de la enseñanza por competencias en Educación Física	
<b>Objetivo general</b>	Conocer la contribución a las competencias en las sesiones de Educación Física de los participantes	
<b>Objetivo específico del estudio</b>	b) Analizar la percepción de los profesores sobre el modo en que se relacionan los contenidos de la EF y las competencias	
<b>Cuestión de teoría</b>	¿Cómo se aplica la enseñanza por competencias y se contribuye a las competencias en la Educación Física entre los participantes?	
<b>Técnica</b>	Grupo de discusión	Entrevista semiestructurada
<b>Cuestiones de guion</b>	¿Qué competencias básicas y componentes de las mismas soléis desarrollar más en vuestras sesiones de Educación Física?	En sus sesiones de Educación Física, ¿cómo considera que trabaja cada una de las competencias básicas?
<b>Categorías de análisis</b>	- Competencias básicas - Contenidos de la EF	

En cuanto al grupo de discusión y las entrevistas, ambas técnicas se estructuraron con dos guiones, uno para cada técnica, que fueron diseñados atendiendo a su contenido y estructuración. El diseño de contenido buscaba asegurar que se cubrieran los objetivos específicos de este estudio, por lo que se implementó una revisión documental actual (Cisterra, 2005) y una verificación intersubjetiva (Pérez-Serrano, 1994). El propósito fue orientar las cuestiones de los guiones hacia el objeto de investigación. Siguiendo a Cisterra (2005) y Valles (2002), se ejemplifica el proceso para concretar los objetivos de investigación, general y específico para estas dos técnicas, en cuestiones de investigación o teoría (que responden a objetivos más amplios de investigación), y estas en cuestiones para el guion (concretas para el grupo de discusión y las entrevistas) y categorías (tabla 2).

El diseño de la estructura fue verificado intersubjetivamente. Se atendió a la obtención de un formato tentativo y abierto y una organización en forma de embudo. Con ello se buscaba generar un clima de confianza entre los sujetos implicados en la situación discursiva y favorecer la orientación de la información hacia los objetivos propios del estudio, al mismo tiempo que abrir nuevas vías de investigación que pudieran resultar de interés (Arnau et al., 1990; Lukas & Santiago, 2004).

El grupo de discusión se desarrolló con los participantes siguiendo las orientaciones de Callejo (2001) y Krueger (1991) como: el número de integrantes (“minigrupo” de 6 participantes), la realización de una pequeña fase de presentación para explicar el propósito y las normas de la técnica y recoger las firmas de los consentimientos informados, el uso de un guion para evitar devaneos y conducir la discusión y la grabación en audio del mismo. Esta técnica se llevó a cabo en dos sesiones de 70 y 80 minutos, respectivamente, hasta alcanzar la saturación y tuvo lugar en un aula libre de ruidos y distorsiones.

Las entrevistas se aplicaron posteriormente al grupo de discusión con el objetivo de profundizar sobre la perspectiva encontrada en el mismo en un proceso de triangulación. Al respecto, se orientó el guion de la entrevista para cubrir los objetivos de esta investigación, analizando de forma pormenorizada sobre cómo se contribuía a cada una de las competencias (tabla 2). Para su procedimiento se siguió a Arnau et al. (1990) y Valles (2002). Se implementaron 6 entrevistas, una con cada profesor participante. Las entrevistas fueron semiestructuradas a través del correspondiente guion y se desarrollaron en las aulas de los centros educativos de los participantes (facilitando la colaboración de los informantes). Las entrevistas se registraron en audio y tuvieron una duración de entre 30 minutos y una hora.

### Análisis y tratamiento de la información

El análisis de las escalas de clasificación descriptivas recibió un tratamiento cuantitativo. Se empleó el software SPSS 19.0 para llevar a cabo un análisis descriptivo, procediendo mediante la tabulación de los datos y la computación de frecuencias y porcentajes.

El análisis de las notas de campo, el grupo de discusión y las entrevistas recibió un tratamiento cualitativo y se implementó con Atlas.ti. 5.0. Por un lado, las notas de campo fueron analizadas de forma deductiva y las categorías se basaron en la revisión normativa y bibliográfica o triangulación de marco teórico (Cisterra, 2005). Estas se presentan en los resultados (gráfico 1 y tabla 5). Por otro lado, el grupo de discusión y las entrevistas se analizaron mediante una inducción profunda del discurso de los participantes, triangulando ambas técnicas hasta conseguir la saturación en torno al segundo objetivo del estudio (Morse & Field, 1995). Para ello, se llevó a cabo una triangulación interestamental (Cisterra, 2003), comparándose la similitud de los resultados obtenidos de la aplicación de ambas

técnicas a los sujetos en torno al interrogante central del citado objetivo (relación entre las competencias y contenidos). Además, siguiendo a Cisterra (2003), una vez desarrollada la codificación, de primer nivel, para las categorías específicas de contenidos y competencias (tabla 4), se utilizó la herramienta “Query tool” para esclarecer la relación entre estas categorías (conclusiones categoriales). Esta herramienta se basa en el uso de “operadores booleanos” para realizar consultas sobre las categorías. Concretamente, se usó el operador “AND” para cruzar las categorías del estudio (de las competencias y los contenidos) y encontrar las citas en común. Tras esto, se realizó una computación de frecuencias y porcentajes, que fueron exportadas a Excel desde Atlas.ti para su tratamiento.

## Resultados

### Frecuencia de contribución a las competencias en las sesiones de los participantes

Los resultados de las escalas de clasificación descriptivas se presentan en la tabla 3. Estos sugieren que, mayoritariamente, nunca se contribuyó a los indicadores de contribución de las competencias. El indicador de contribución 1 de la competencia social y ciudadana fue aquel al que se contribuyó con mayor frecuencia en cada sesión (en el 49,64% de las sesiones se contribuyó de forma frecuente). Con menor intensidad (esporádicamente en cada sesión) los participantes contribuyeron a la adquisición del:

- Indicador 1 de la competencia para aprender a aprender (68,94% de las sesiones).
- Indicador 2 de la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico (58,95% de las sesiones).
- Indicador 1 de la competencia en comunicación lingüística (51,05% de las sesiones).

### Relación de los contenidos de la Educación Física y la contribución a las competencias

Los resultados sobre la contribución a las competencias y la relación con los contenidos de la materia se presentan en la tabla 4. En ella se aprecia cómo los participantes vincularon algunas competencias a determinados contenidos. Con respecto a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se encontró una linealidad entre las opiniones del grupo de discusión y entrevistas. En ambas técnicas esta competencia se asoció con contenidos relativos a salud (2 citas en el grupo de discusión y 7 en las entrevistas),

condición física (2 citas en el grupo de discusión y 9 citas en las entrevistas) y las actividades en el medio natural (2 citas en el grupo de discusión y 7 en las entrevistas). Así se justifica en las siguientes citas:

“-Analizando el tratamiento que el docente hace de la competencia en conocimiento y la interacción con el mundo físico- *Darles conocimientos para que en su vida lo relacionen con la salud y con el amor al medio natural.*” (Docente 4, entrevista).

“-Sobre la finalidad de la EF en las competencias y resaltando la importancia de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico- *Una cultura básica de cómo yo cuidarme, asociado al tema de alimentación y de sueño, es la clave. Yo creo es la clave. Que ellos salgan del instituto con un mínimo de cultura deportiva para cuidarse*” (Docente 3, grupo de discusión).

“-Sobre cómo contribuyen a las competencias en el área y en relación a la interacción con el medio físico- *Nos hemos tirado durante 20 años seguidos llevándolos a Gredos y subiendo al Almanzor (...) Todos los alumnos me recuerdan esa historia*” (Docente 3, grupo de discusión).

Además, los resultados de las entrevistas relacionaron la competencia cultural y artística con la expresión corporal, el deporte y los juegos y deportes populares (6, 4 y 3 citas en las entrevistas, respectivamente):

“-Analizando la competencia cultural y artística (...) *el deporte ¿es cultura o no es cultura?, el tema de cómo entender la deportividad, ¿es cultura o no es cultura?, ser crítico por ejemplo sobre cómo se hace el tratamiento en los medios audiovisuales ¿es cultura o no es cultura?*” (Docente 4, entrevista).

“*Hay ciertas competencias que se restringen a ciertos contenidos. La cultural y artística solo lo veo con expresión corporal y con juegos y deportes populares. Que sí, que el deporte también forma parte de esa cultura, pero tratarlo con las dinámicas que realizas en clase esa competencia, pues no, a lo mejor con grupos de discusión o que analices textos sí que se podría contribuir más a esa competencia desde otros contenidos.*” (Docente 5, entrevista).

En la misma línea, los contenidos de salud (4 citas) y condición física (5 citas) fueron asociados con la contribución a la competencia matemática en las entrevistas:

“-Debatiendo sobre las competencias instrumentales y en concreto matemática- *Hay un tipo de habilidades que debes tener. Si estás trabajando la resistencia tienes que saber cuándo estás trabajando aeróbicamente, 40% 60%, saber que tienes un número de pulsaciones y si quieres trabajar potencia...*” (Docente 1, entrevista).

Tabla 3. Frecuencia de contribución a las competencias en las sesiones de los participantes (instrumento: escalas de clasificación descriptivas)

Competencias	Indicadores de contribución	Niveles de contribución				
		1	2	3	4	Total
<b>Social y Ciudadana</b>	1. Favorece la cooperación, el trabajo grupal y el uso de procedimientos democráticos: negociación, votación, debate, etc.	0,62	43,48	49,69	6,21	100
	2. Presenta la AFD como fenómeno social: espectáculo, globalización, consumismo, etc. y fomenta la reflexión y el pensamiento crítico de la sociedad en que viven.	86,84	12,11	1,05	0	100
<b>Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico</b>	1. Favorece el conocimiento e interacción con el medio natural o semiartificial y/o facilita el análisis y crítica del impacto de la AFD en el medio ambiente, promoviendo un uso responsable del mismo.	95,79	3,16	1,05	0	100
	2. Promueve la AFD como medio para la consecución y mantenimiento de una vida saludable y desarrolla aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia, fuerza resistencia y flexibilidad.	32,11	58,95	3,68	5,26	100
<b>Aprender a Aprender</b>	1. Orienta la AFD para su aplicación en el tiempo libre del alumnado.	10,53	68,94	20,00	0,53	100
	2.- Proporciona técnicas de estudio y favorece que el alumno gestione su aprendizaje.	47,37	31,58	17,37	3,68	100
<b>Comunicación Lingüística</b>	1. Favorece habilidades comunicativas: exposiciones, debates, presentaciones, etc.	15,79	51,05	28,95	4,21	100
	2. Promueve la lecto-escritura y aporta vocabulario específico.	53,68	36,32	4,74	5,26	100
<b>Autonomía e Iniciativa Personal</b>	1. Incita a la proposición o participación en los cambios en organización de los diferentes elementos curriculares (evaluación, contenidos, metodología, etc.) o tareas, actividades, uso de materiales, etc. y/o el alumnado participa en la organización de proyectos o jornadas relacionados con AFD adecuados a sus necesidades.	40,53	36,31	21,58	1,58	100
	2. Favorece el espíritu emprendedor, la autocritica, la autosuperación y la actitud positiva para la mejora de sus niveles de condición física o sus ejecuciones motrices.	50,00	35,79	12,63	1,58	100
<b>Cultural y Artística</b>	1. Favorece el conocimiento, la aceptación y la actitud abierta a prácticas AFD multiculturales, autóctonas o no.	82,63	10,53	2,11	4,73	100
	2. Promueve la expresión creativa, la imaginación y la adquisición de habilidades perceptivas, de sensibilidad y sentido estético.	78,90	10,50	8,90	1,60	100
<b>Tratamiento de la información y competencia digital</b>	1. Usa TIC como apoyo dentro y/o fuera del aula	73,69	14,21	6,84	5,26	100
	2. Proporciona herramientas sobre TIC para acceder a información relevante de AFD y elegir y gestionar su propia AFD	97,90	1,05	1,05	0	100
<b>Competencia matemática (CM)</b>	1. Favorece el uso de habilidades de cálculo para el control/gestión de AFD y proporciona herramientas de cálculo como apoyo a la práctica de AFD	89,47	7,37	3,16	0	100
	2. Procura la aplicación de habilidades y herramientas de cálculo como elementos de gestión y control de su propia AFD o su actividad diaria favoreciendo el mantenimiento de una vida saludable	97,89	1,05	0,53	0,53	100

Nota: niveles de contribución, 1 = nunca; 2 = esporádicamente; 3 = frecuentemente; 4 = siempre; AFD = actividad física y deporte; TIC = tecnologías de la información y la comunicación.

Por el contrario, en ambas técnicas se halló cómo determinadas competencias no parecían mantener ninguna vinculación directa con los contenidos de la EF, como son los casos de la competencia digital o la competencia en comunicación lingüística. En la siguiente cita el docente 5 refrenda este carácter más transversal de la competencia digital:

“Competencia digital en el momento en que uses un poco los ordenadores, que los trabajos te los entreguen por Word (...) yo creo que eso cualquier asignatura puede tratarla” (Docente 5, entrevista).

### La evaluación de las competencias en las sesiones de los participantes

Los hallazgos sobre la evaluación de competencias se presentan en la figura 1. Durante el periodo de observación se obtuvo que, mayoritariamente, se evaluaron los indicadores relativos a la competencia social y ciudadana (25% de las citas), la cultural y artística y la competencia en comunicación lingüística (20% de las citas en ambos casos). De forma minoritaria se valoraron aspectos vinculados a la competencia digital (5% de las citas).

Tabla 4. Relación de los contenidos de la Educación Física con las competencias (perspectiva de los participantes)

Competencias	Contenidos	Grupo de discusión		Entrevistas	
		n	%	n	%
Aprender a aprender	Actividad física y salud	0	0%	2	33,33%
	Condición física	0	0%	3	50%
	Deportes	1	50%	0	0%
	Calentamiento	0	0%	0	0%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	1	16,67%
	Expresión Corporal	0	0%	0	0%
	Juegos y deportes populares	0	0%	0	0%
	Actividades en el Medio Natural	1	50%	0	0%
Autonomía e iniciativa personal	Actividad física y salud	2	66,67%	1	10%
	Condición física	1	33,33%	5	50%
	Deportes	0	0%	3	30%
	Calentamiento	0	0%	1	10%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	0	0%
	Expresión Corporal	0	0%	0	0%
	Juegos y deportes populares	0	0%	0	0%
	Actividades en el Medio Natural	0	0%	0	0%
Cultural y Artística	Actividad física y salud	0	0%	0	0%
	Condición física	0	0%	0	0%
	Deportes	0	0%	4	28,57%
	Calentamiento	0	0%	0	0%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	0	0%
	Expresión Corporal	0	0%	6	42,85%
	Juegos y deportes populares	0	0%	3	21,43%
	Actividades en el Medio Natural	0	0%	1	7,15%
Conocimiento y la interacción con el mundo físico	Actividad física y salud	2	28,57%	7	25%
	Condición física	2	28,57%	9	32,14%
	Deportes	1	14,29%	4	14,29%
	Calentamiento	0	0%	0	0%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	1	3,57%
	Expresión Corporal	0	0%	0	0%
	Juegos y deportes populares	0	0%	0	0%
	Actividades en el Medio Natural	2	28,57%	7	25%
Social y ciudadana	Actividad física y salud	1	33,33%	1	16,66%
	Condición física	1	33,33%	0	0%
	Deportes	1	33,34%	3	50%
	Calentamiento	0	0%	1	16,66%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	0	0%
	Expresión Corporal	0	0%	1	16,67%
	Juegos y deportes populares	0	0%	0	0%
	Actividades en el Medio Natural	0	0%	0	0%
Comunicación lingüística	Actividad física y salud	0	0%	0	0%
	Condición física	0	0%	0	0%
	Deportes	0	0%	0	0%
	Calentamiento	0	0%	1	50%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	0	0%
	Expresión Corporal	0	0%	0	0%
	Juegos y deportes populares	0	0%	0	0%
	Actividades en el Medio Natural	0	0%	1	50%

Tabla 4. (Continuación)

Competencias	Contenidos	Grupo de discusión		Entrevistas	
		n	%	n	%
Competencia matemática	Actividad física y salud	0	0%	4	40%
	Condición física	0	0%	5	50%
	Deportes	0	0%	1	10%
	Calentamiento	0	0%	0	0%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	0	0%
	Expresión Corporal	0	0%	0	0%
	Juegos y deportes populares	0	0%	0	0%
	Actividades en el Medio Natural	0	0%	0	0%
Tratamiento de la información y competencia digital	Actividad física y salud	0	0%	0	0%
	Condición física	0	0%	0	0%
	Deportes	0	0%	0	0%
	Calentamiento	0	0%	0	0%
	Habilidades gimnásticas	0	0%	0	0%
	Expresión Corporal	0	0%	0	0%
	Juegos y deportes populares	0	0%	0	0%
	Actividades en el Medio Natural	0	0%	0	0%

Nota: n = frecuencia de citas; % = porcentajes relativos de las citas

Tabla 5. Características de la evaluación de competencias en las sesiones de los participantes (instrumento: notas de campo)

	Características	Porcentaje	Total
Momento	Final	100 %	100%
	Continua	0%	
	Inicial	0%	
Agente	Coevaluación profesor-alumno	60%	100%
	Heteroevaluación del profesor	40%	
	Heteroevaluación del alumno	0%	
	Autoevaluación del alumno	0%	
	Coevaluación entre alumnos	0%	
Instrumentos y técnicas	Examen práctico	50%	100%
	Observación no sistematizada	25%	
	Preguntas de evocación abiertas	25%	
	Trabajos escritos	0%	
	Examen teórico	0%	
	Reflexiones y debates grupales	0%	
	Observación sistematizada por medio de instrumentos	0%	
	Test físicos	0%	
	Diario o portafolios	0%	

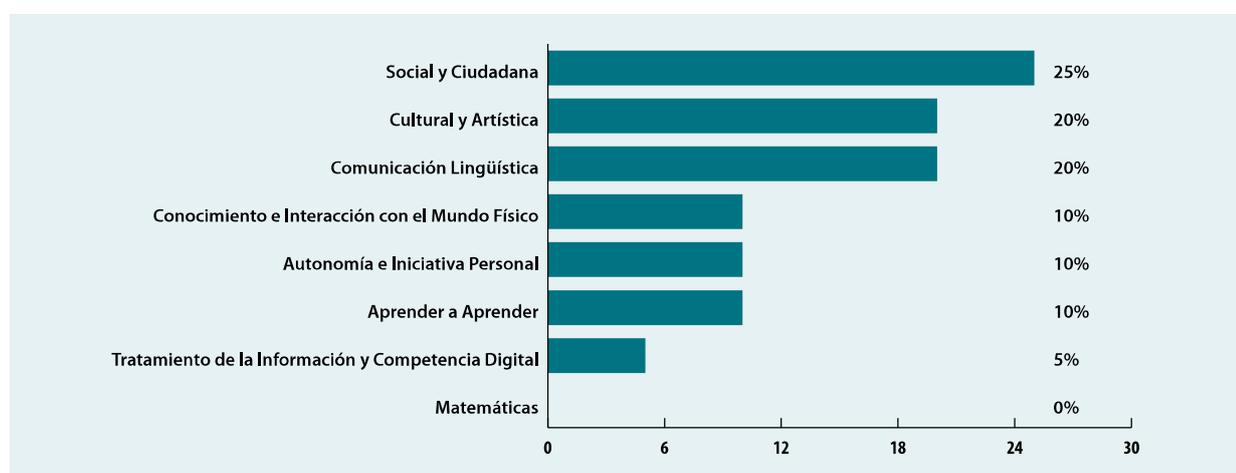


Figura 1. Evaluación de las competencias de los docentes participantes (instrumento: notas de campo).

No se evaluó la competencia matemática en las clases de EF de los participantes. Los resultados sobre las características de estas estrategias de evaluación se presentan en la tabla 5. Los hallazgos sugieren que estas evaluaciones fueron finales (100% de citas), se implementaron mayoritariamente mediante la coevaluación profesor y alumnos (50% de citas) y se utilizaron preguntas de evocación abiertas como instrumento fundamental para la evaluación (50% de citas).

## Discusión

Los resultados de este estudio han puesto de manifiesto la reducida contribución que los participantes realizaron a las competencias en sus sesiones. De este modo, el análisis de las escalas de clasificación descriptivas encontró que, mayoritariamente, no se contribuía a las competencias o se trataban esporádicamente en cada sesión. Estos resultados concuerdan con los informados en diversas investigaciones (Barrachina & Blasco, 2012; Caballero, 2013; Hortigüela et al., 2015a, 2015b; Méndez-Alonso et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2013). En estos trabajos se advierte del distanciamiento que existe entre las competencias prescritas y las que realmente se desarrollan en las aulas. La interpretación más relevante que subyace a estos hallazgos es la baja materialización de este modelo en el quehacer diario de los docentes. Como encontraron Méndez-Alonso et al. (2015) y Monarca y Rappoport (2013), parece que la labor docente más cercana al modelo parece consistir en la incorporación de la normativa a sus programaciones. Por tanto, los resultados de este estudio continúan alertando de la necesidad de que el trabajo por competencias se traduzca en prácticas consistentes en el aula. Parece preciso que en los contextos investigados se atienda a las orientaciones europeas (European Commission et al., 2012; Gordon et al., 2009) y lo encontrado en estudios (Hong, 2012; Hortigüela et al., 2015b, 2016; Monarca & Rappoport, 2013; Ramírez, 2016; Zapatero-Ayuso et al., 2017), donde se concluye con la necesidad de apoyar el desempeño docente con cambios en la organización escolar, los desarrollos curriculares y en la Administración e Inspección Educativa para incrementar el compromiso y la motivación del profesorado con el modelo.

En cuanto a la contribución a las competencias, a pesar de que la contribución fue mayoritariamente esporádica en cada sesión, el indicador vinculado a la promoción de la salud y las capacidades físicas básicas fue uno de los más desarrollados por los participantes. Estos resultados coinciden con los planteamientos de

Hortigüela et al. (2015b), Molina y Antolín (2008) y Molina et al. (2016). Estos autores resaltaron la importancia que para los docentes de EF tiene la competencia motriz, específica de la materia, pero que parece plantearse también como una competencia “clave” para la consecución de una relación saludable entre el alumno y su entorno (Ureña, 2010).

Siguiendo con la discusión acerca de los indicadores de competencia, se puede resaltar que los profesores del estudio contribuyeron con mayor frecuencia (esporádicamente en el 43,48% de las sesiones y frecuentemente en el 49,69% de las mismas) al indicador 1 de la competencia social y ciudadana, vinculado a la promoción del trabajo cooperativo y en equipo, con respecto al resto de indicadores del estudio. En este sentido, parece que el alto carácter vivencial y el elevado número de actividades grupales que se incluyen en la EF favorecen la interacción entre alumnos (Contreras y Cuevas, 2011). A la luz que ofrecen estos resultados, la EF se plantea como una materia clave para contribuir a la promoción del trabajo en equipo, que goza de gran importancia en la sociedad actual (Martín y Puig, 2007). Al respecto, a la hora de abordar las demandadas líneas de trabajo por competencias en los departamentos y centros educativos (Hong, 2012; Hortigüela et al., 2015b), se ha de reflexionar sobre la importancia de la materia como transmisora de estos aprendizajes.

En lo que respecta a la vinculación competencia y contenido, se encontró que determinadas competencias aparecieron ligadas a ciertos contenidos, mientras que otras no parecieron relacionarlas con contenidos específicos de la EF. Sobre estos resultados, se coincide con los hallazgos obtenidos por Calderón et al. (2013), quienes encontraron que a través de la aplicación de un Modelo de Educación Deportiva se favorecía mayoritariamente el desarrollo de las competencias social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal, una vinculación que fue refrendada por los participantes para los contenidos deportivos. Sin embargo, los resultados de la investigación contrastan con los obtenidos en otros estudios que informan sobre el desconcierto del profesorado y las dificultades para interpretar la norma (Barrachina & Blasco, 2012; Caballero, 2013; Hortigüela et al., 2015b; Zapatero-Ayuso et al., 2017). En este sentido, los participantes sí parecen encontrar contenidos sobre los que articular una intervención sobre las competencias, si bien persisten dificultades para vincular algunas competencias, como la competencia digital, con contenidos de la EF, por su alto carácter transversal. Esto parece tener una repercusión directa sobre la concreción curricular y puede ser un elemento de apoyo que facilite el trabajo en equipo

para llegar a acuerdos sobre cómo contribuir y evaluar las competencias en sus contextos (Méndez-Alonso et al., 2013; Hortigüela et al., 2015b, 2016; Pérez-Pueyo, 2013). Asimismo, la perspectiva de los participantes en este estudio puede ser un punto de reflexión y debate para aquellos agentes responsables de las concreciones curriculares de las competencias en la EF, como los propios departamentos. No obstante, se debe apuntar que el modelo competencial busca complementar la lógica disciplinar, tradicional en la educación, buscando puntos comunes de competencias entre materias para que puedan ser desarrollados interdisciplinariamente (Bolívar, 2011; Escamilla, 2008).

En lo referente a la evaluación de las competencias, se encontró que las prácticas profesionales de los participantes evaluaron algunos de los indicadores vinculados a las competencias y, por tanto, estos se tienen en cuenta en determinados momentos en la asignatura. La competencia social y ciudadana fue aquella sobre la que más se incidió en estos momentos en los que se valoraron algunos aspectos de las competencias. Al respecto, se observa una linealidad entre la contribución a esta competencia y la evaluación que se realizó sobre la misma. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Barrachina y Blasco (2012), quienes encontraron que los docentes de EF otorgaban una importancia alta a esta competencia en la materia. Desde la perspectiva opuesta, y en el caso de la evaluación observada en este estudio, aquellas competencias peor valoradas en la EF (Barrachina & Blasco, 2012) no tuvieron una presencia relevante en la evaluación, como la competencia matemática y digital.

Las características de estas evaluaciones contrastan con las orientaciones y sugerencias de expertos sobre el desarrollo de estrategias formativas para la evaluación por competencias (Blázquez & Sebastiani, 2009; European Commission et al., 2012; Hortigüela et al., 2014). Así, la evaluación debe ser continua, ha de basarse en indicadores definidos para cada competencia y utilizar diversos instrumentos para su evaluación (Bolívar, 2010; Ramírez, 2016; Zapatero-Ayuso et al., 2013). En contraposición con el carácter continuo de evaluación por competencias, todas las evaluaciones observadas fueron finales. Concretamente sobre los instrumentos de evaluación empleados, los resultados de Hortigüela et al. (2014) pusieron de manifiesto que los docentes vinculaban la evaluación de competencias con una diversificación de procedimientos. Por el contrario, los participantes no utilizaron esta pluralidad de técnicas en las evaluaciones y emplearon las preguntas de evocación, el examen y la observación no sistemática. Coincidiendo con la posición de Ramírez (2016) y Zapatero-Ayuso et al. (2013), la prescrip-

ción normativa no ha modificado de forma relevante las creencias y rutinas del profesorado sobre la evaluación, que continúa apoyándose en el examen y se sitúan lejanos a la pluralidad de técnicas y escenarios que requiere el modelo. En lo que respecta al agente de evaluación, los participantes abogaron mayoritariamente por la coevaluación e involucraron al alumnado en las evaluaciones, lo que informa y coincide con las orientaciones del modelo. Este hecho pone a los profesores de EF participantes en una situación adecuada para llevar a cabo una evaluación por competencias (Blázquez & Sebastiani, 2009). No obstante, en la misma línea que la contribución a las competencias, Pepper (2011) declaró la necesidad de abordar estas evaluaciones de carácter transversal, como las evaluaciones de competencias, involucrando al centro en su globalidad. En este sentido, como se afirmó en los trabajos de Hortigüela et al. (2014), Méndez-Giménez et al. (2013) o Ramírez (2016) parece necesario que se otorgue tiempo y orientaciones al profesorado de esta investigación para que pueda implementar convenientemente el modelo por competencias en sus aulas, proporcionando apoyos, no únicamente sobre la contribución a las competencias, sino también sobre su evaluación, con el fin de otorgar protagonismo al alumnado. Este hecho reporta, a su vez, importantes beneficios sobre el proceso de enseñanza, como la percepción de responsabilidad y la satisfacción del alumno con la evaluación (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2017).

## Conclusiones

El primer objetivo de estudio indagó sobre la frecuencia de contribución a las competencias en las sesiones de EF observadas. Los resultados han evidenciado una reducida frecuencia en esta contribución. Como se encontró en los trabajos de Barrachina y Blasco (2012), European Commission et al. (2012), Gordon et al. (2009), Hong (2012), Monarca y Rappoport (2013) o Zapatero-Ayuso et al. (2017), este hecho revela la necesidad de incidir sobre el modelo por competencias en los entornos investigados, proporcionando los apoyos necesarios en ámbitos como: los desarrollos curriculares, la Administración, la organización de sus centros educativos, el profesorado y el alumnado. Estos apoyos podrían facilitar una posible intervención docente sobre las competencias en los contextos de investigación y una consecuente adquisición de las mismas por el alumnado, con el fin de posibilitar el desarrollo personal, social y profesional del mismo (LOE-LOMCE).

El segundo objetivo de estudio analizó la vinculación de las competencias y los contenidos. Los participantes relacionaron determinadas competencias con el desarrollo de contenidos concretos de la EF, como el conocimiento e interacción con el mundo físico, que fue vinculada con contenidos de salud y actividades en el medio natural o la competencia cultural y artística con los juegos populares, los deportes o la expresión corporal. Sin embargo, la contribución de algunas competencias no presentó una vinculación relevante con contenidos determinados de la EF, como la competencia digital o la competencia en comunicación lingüística. Esta perspectiva de los participantes puede servir como referencia para llegar a los necesarios acuerdos sobre cómo contribuir a las competencias en los entornos investigados, así como para abrir esta línea de reflexión, debate e investigación.

El tercer objetivo de estudio profundizó sobre la evaluación de las competencias. Los resultados mostraron que las evaluaciones observadas sobre las competencias se alejaban de las premisas formativas que defiende el modelo. Por tanto, se refuerzan los resultados del primer objetivo de estudio, pareciendo necesario ampliar los esfuerzos y apoyos, que se ha evidenciado en los trabajos de Hong (2012) o Zapatero-Ayuso et al. (2017), para que el modelo llegue a ser implementado en los contextos investigados también en el ámbito evaluativo.

Desde una perspectiva global se puede concluir que la contribución y evaluación de las competencias en las prácticas profesionales de los participantes no parece consolidada. De este modo, parece necesario que los participantes reflexionen sobre el sentido de la EF dentro del modelo competencial y su desempeño, pudiendo encontrar convergencias entre ambos con el

fin de articular un cambio que aproxime el quehacer diario de los participantes al modelo. De hecho, como apuntan los estudios de Gordon et al. (2009) u Hong (2012), la creencia, el interés y el compromiso del profesorado con el modelo parece fundamental para su integración, al mismo tiempo que la Administración y sus equipos directivos deben acompañar a los docentes, con asesoramiento, recursos y favoreciendo procesos de formación colaborativos en equipos de trabajo contextualizados (Hortigüela et al., 2014; Méndez-Giménez et al., 2013).

A modo de limitación, se debe plantear que el investigador fue el observador de las prácticas de los docentes, lo que podría generar un posible sesgo de expectancia (Arnau et al., 1990). Con el fin de subsanar este sesgo y garantizar la neutralidad, se utilizaron registros de baja inferencia y precisos, como las escalas de clasificación descriptivas, que además fueron revisados por otros investigadores participantes en el estudio (Pérez-Serrano, 1994). Acerca de las categorías de las escalas, el hecho de utilizar categorías deductivas para analizar la contribución a las competencias puede suponer otra limitación. En este sentido, a pesar de que las categorías se basaron en un análisis de la normativa y la literatura surgida en torno a las competencias en EF, estas categorías pueden ser complementadas con análisis inductivos de narraciones de los participantes y/o expertos a través de técnicas como el grupo de discusión o las entrevistas. Por tanto, en futuras investigaciones sería de interés profundizar en este sentido, al mismo tiempo que se podría recabar más información sobre la vinculación entre competencias y contenidos de la EF desde el punto de vista de expertos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, J., Anguera, M., & Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Barrachina, J., & 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:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04
- Blázquez, D., & Sebastiani, E.M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21. Recuperado de: <http://publications.uni.lu/bitstream/10993/6866/1/Biesta%20The%20future%20of%20teacher%20education%20ROSE%202012.pdf>
- 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., & Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 33-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732289007>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cisterra, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Contreras, O., & Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delors, A. J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana: Madrid.
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: INDE.
- European Commission, EACEA, & EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González-Blasco, P. (1986). Medir en las ciencias sociales. En M. García-Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.343-407). Madrid: Alianza.
- 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 (Poland): CASE (Center for Social and Economic Research).
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. doi: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:10.1007/s12564-011-9171-z
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2014). ¿Trabajamos para evaluar las Competencias Básicas? Estudio de la percepción del profesorado sobre la implantación en los centros educativos. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/101>
- Hortigüela, D., Abella, V. & Pérez-Pueyo, A. (2015a). ¿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.
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2015b). 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\_Deporte*, 10(28), 19-30. doi:10.12800/ccd.v10i28.512
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & 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:10.17583/qre.2016.1348
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 12(35), 89-99. doi:10.12800/ccd.v12i35.880
- Jallade, J. P. (2011). International Approaches to Education: A review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46(1), 7-24. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01469.x
- Kleibrink, A. (2011). The EU as a Norm Entrepreneur: The case of lifelong learning. *European Journal of Education*, 46(1), 70-84. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01461.x
- Koper, R., & Specht, M. (2007). TENCompetence: Life-Long Competence. Development and Learning. En M. Sicilia (ed.), *Competencies in Organizational E-Learning: Concepts and Tools* (pp. 234-251). London: IGI.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lopes, J.B., Branco, J., & Jimenez-Alexandre, M. P. (2011). "Learning Experience" Provided by Science Teaching Practice in a Classroom and the Development of Students' Competences. *Research in Science Education*, 41(5), 787-809. doi:10.1007/s11165-010-9190-5
- Lukas, J.F., & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, X., & Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: GRAO.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. doi:10.1590/S1413-81232012000300006
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., & 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:10.6018/rie.33.1.183841
- Méndez-Giménez, A., Sierra, B., & 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:10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248
- Molina, P., & Antolín, L. (2008) Las competencias básicas en Educación Física: Una valoración crítica. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 8(3), 81-86. doi:10.12800/ccd.v3i8.200
- Molina, P., Valenciano, J., & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 11(32), 97-106. doi:10.12800/ccd.v11i32.710
- Monarca, H., & 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:10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256
- Morse, J., & Field, P. (1995). *Qualitative research methods. Health professionals* (2ª ed.) California: SAGE.
- Patton, M.Q. (1987) *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum -and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01484.x
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-16.
- Postic, M., & De Ketele, J.M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

- Ramírez, A. (2016). Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: una mirada desde la óptica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev201COL1.pdf>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135. doi: 10.1016/j.futures.2011.09.005
- Ryan, S., & Cox, J. (2016). Guide to the Competency-based Learning Survey for Students (REL 2016-165). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. Recuperado de: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D.S.E., & Salganik, L.H.E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Ureña, F. (2010). *La Educación Física en Secundaria basada en competencias. Proyecto curricular y programación*. Barcelona: INDE.
- Uzunboylu, H., y Hürsen, C. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): the study of validity and reliability. *H.U. Journal of Education*, 41, 449-460.
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Zapatero-Ayuso, J.A., González-Rivera, M.D. & Campos-Izquierdo, A. (2013). La evaluación por competencias en Educación Física: modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(3), 180-196.
- Zapatero-Ayuso, J.A.; González-Rivera, M.D., & Campos-Izquierdo, A. (2017). Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en secundaria: un estudio cualitativo. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 47(13), 5-25. doi:10.5232/ricyde2017.04701