

Dificultades y apoyos para enseñar por competencias en Educación Física en secundaria: un estudio cualitativo

Difficulties and supports to teach competencies in Physical Education at secondary school: a qualitative research

Jorge Agustín Zapatero-Ayuso¹, María Dolores González-Rivera², Antonio Campos-Izquierdo³

1.Universidad Complutense de Madrid. España

2.Universidad de Alcalá. España

3.Universidad Politécnica de Madrid. España

Resumen

El propósito de este estudio es analizar las barreras y apoyos que un grupo de profesores de Educación Física en Secundaria de la Comunidad de Madrid encuentran para desarrollar el enfoque por competencias en el desempeño de su trabajo. Los participantes fueron un grupo de profesores de Educación Física, hombres y mujeres, que tenían entre 1,6 a 22 años de experiencia, impartían docencia en centros educativos pertenecientes a diferentes direcciones de área territorial de la Comunidad de Madrid y recibieron su formación inicial antes y después de la aparición de las competencias en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. La metodología utilizada fue cualitativa. Se triangularon las técnicas de grupo de discusión, entrevistas semiestructuradas y cuestionario, analizando la información con Atlas.ti. Los resultados muestran que los participantes identifican más barreras que facilidades en la enseñanza por competencias. Estos obstáculos conciernen a ámbitos como el profesorado, la Administración, la organización escolar, el desarrollo curricular y el alumnado. Además, dado el distanciamiento entre las prescripciones curriculares y el currículo en acción, parece necesario reflexionar sobre el proceso de implantación del modelo competencial en los centros educativos.

Palabras clave: competencias básicas; profesorado; educación secundaria; innovación educativa; reforma de la educación.

Abstract

The aim of this study is to highlight the difficulties that secondary school physical education teachers face when focussing their classes on the development of competencies. Participants were a group of physical education teachers, male and female, who had varied experience ranging from 1.6 to 22 years of direct teaching experience. All of the teachers of the study are teaching in the Madrid area and completed their teaching training either before or after the constitutional law of Education (2/2006, 3rd May) came into force for Secondary Education. The methodology used was qualitative. The techniques of focus group, semi-structured interviews and questionnaire were triangulated using Atlas.ti. The research findings show that the teachers encountered more disadvantages than advantages when the focus was on the development of competencies. Some of the obstacles faced were due to problems originating from teachers, Administration, the school organisation, the development of the curriculum and from students. The difference between official school regulations and curriculum and that which is applied, highlights the need for a reform and implementation of general common key competencies in all educational centres.

Key words: key competencies; teacher; secondary education; educational innovation; educational reform.

Correspondencia/correspondence: Jorge Agustín Zapatero Ayuso
Universidad Complutense de Madrid. España
Email: jorge.zapatero.a@gmail.com

Introducción

El sistema educativo español se comprometió con el modelo competencial con la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En ella, se incorporaron por primera vez ocho competencias básicas que los alumnos debían adquirir al finalizar la escolaridad obligatoria. Este compromiso con el Consejo Europeo (2006) se reforzó con la modificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que establece la incorporación del enfoque por competencias como uno de los objetivos de la reforma.

Ahora bien, todo cambio educativo debe ser entendido como un proceso complejo de interacción entre diferentes sistemas, cuya implementación debe estar coherentemente planificada de acuerdo a unas características, sin las cuales, es probable que la reforma no llegue a tener el impacto esperado (Fullan, 2007; Monarca y Rappoport, 2013). En este sentido, como señala el informe de European Commission, EACEA, y EURYDICE (2012), el hecho de apoyar el desarrollo de competencias es un proceso complejo que incluye la adaptación de políticas educativas que comprendan reformas curriculares, la formación y desarrollo del profesorado, el apoyo al bajo rendimiento y el esfuerzo de gobiernos locales y centros educativos.

Sin embargo, una década después de la aparición del modelo y de las numerosas orientaciones que se suceden en materia de competencias en Educación Física (EF) (Blázquez y Sebastiani, 2009; Pérez-Pueyo, 2013; Ureña, 2010), el proceso de implantación del trabajo competencial parece lejos de llegar a la realidad de las aulas de EF (Barrachina y Blasco, 2012).

Al respecto, Méndez, Sierra, y Mañana (2013) y Monarca y Rappoport (2013) evidenciaron algunas dificultades por las que el currículo competencial prescrito se distancia de lo que acontece en los centros educativos. Estas dificultades se vinculaban con: a) la normativa, formulada desde la tradicional lógica disciplinar; b) la Inspección Educativa, que no supervisa la aplicación de la norma y se preocupa por la redacción de documentos; c) los propios centros educativos que no sirven de nexo entre el currículo y el aula y no proporcionan recursos, tiempo y formación a los docentes; d) el profesorado en el que predomina el escepticismo y la falta de formación para desarrollar el enfoque.

En este sentido, Hong (2012) encontró que, para desarrollar competencias en la práctica, se necesitan cambios en: los centros educativos que en el ejercicio de su autonomía flexibilicen los horarios, proporcionen recursos y tiempo para el trabajo cooperativo de los profesores; los equipos directivos que impulsen marcos de referencia competenciales que acerquen la norma a los contextos de cada centro; el profesorado para que se comprometa, acepte el cambio y apueste por metodologías innovadoras.

En concreto, en el ámbito de la EF, Barrachina y Blasco (2012), Caballero (2013), Hortigüela, Abella, y Pérez-Pueyo (2015a, 2015b, 2015c) y Ramírez (2015) corroboran que el enfoque por competencias no se incluye dentro de la filosofía de trabajo de los centros educativos y sólo llegan a la práctica en “buenas prácticas” aisladas. La precariedad de los recursos, la falta de formación, la poca implicación del profesorado, la dificultad para interpretar la legislación y el escaso trabajo en grupo que existe en los centros se presentan como unas de las barreras más relevantes para enseñar por competencias.

En el lado opuesto, Hortigüela y col. (2016) encontraron que en EF el trabajo en grupo supone un apoyo para implementar el modelo. Además, el hecho de que los equipos directivos impulsen este tipo de trabajo y faciliten la concreción e interpretación de la norma

es un elemento fundamental para asegurar la implementación del enfoque por competencias. Asimismo, Méndez y col. (2013) afirmaban que los maestros especialistas, entre ellos los de EF, se encuentran más predispuestos para desarrollar este enfoque.

En este contexto de predominio de barreras y de distanciamiento entre las políticas educativas y la implementación de éstas en las aulas, este estudio pretende continuar la línea de investigación generada en torno a la percepción que los profesores de EF tienen sobre las competencias y las dificultades que encuentran para que lleguen a la práctica (Figueras, Capllonch, Blázquez, y Monzonís, 2016), profundizando en particular sobre los siguientes objetivos de estudio:

- a) Identificar las dificultades y apoyos que un grupo de profesores de EF de la Comunidad de Madrid encuentran para enseñar por competencias.
- b) Organizar estas barreras y apoyos en diferentes ámbitos de actuación de modo que puedan ser referentes para guiar futuras intervenciones que faciliten la implantación del modelo competencial.
- c) Valorar la influencia de las reformas administrativas en la Comunidad de Madrid, previas a la aparición de la LOMCE, sobre el desarrollo de la enseñanza por competencias en estos contextos.

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). Esta investigación siguió un enfoque narrativo. Para Arias y Alvarado (2015), este enfoque de investigación es un método de diálogo, que representa las realidades vividas, construyendo entre el investigador y los participantes los datos que se analizarán en la investigación. No obstante, existe una pluralidad de técnicas para obtener la información, sin circunscribirse a instrumentos prediseñados y permitiendo el diseño de nuevas propuestas (Arias y Alvarado, 2015; Sparkes, 2003). Concretamente en este estudio, para generar narrativas, se aplicaron las técnicas de grupo de discusión, entrevistas y cuestionario. Las narrativas son una técnica útil para obtener información del profesorado e informan de los encuentros o desencuentros del narrador con otros individuos, culturas y colectivos (Blasco y Pérez, 2007; Martínez y Saulea, 2002). Este hecho hace que el enfoque narrativo pueda ser apropiado para acercarse al problema de estudio, indagando sobre los encuentros y desencuentros entre el modelo competencial y el desempeño de los participantes.

Participantes

La selección de los participantes procuró respetar una cierta heterogeneidad, dentro de la homogeneidad necesaria para el desarrollo de técnicas como el grupo de discusión (Krueger, 1991). En cuanto al procedimiento, se llevó a cabo asistiendo a los centros educativos, contactando con los profesores de EF e invitándoles a participar en la investigación. Respondiendo a criterios éticos, se les informó del proceso de investigación, sus objetivos y de la confidencialidad y anonimato de los resultados. Por último, cuando los profesores confirmaron su participación, se proporcionó esta información a los equipos directivos de su centro y se obtuvo su autorización.

Los participantes fueron seis docentes de EF de Secundaria, hombres y mujeres, entre 1,6 y 22 años de experiencia (con la limitación de que cuatro de ellos poseían más de 15 años de experiencia y dos menos de 5 años). Los participantes recibieron su formación inicial antes y después de la aparición de la LOE y las competencias. Asimismo, ejercían la docencia en

cuatro centros educativos distintos, siendo conocidos entre sí, además de compartir centro alguno de ellos (docentes 1 y 2 y docentes 3 y 4 respectivamente). Estos centros poseían distinta titularidad (pública y privada) y se ubicaban en municipios diferentes entre los cuales existía una dispersión geográfica entre las diferentes direcciones de área territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid (tabla 1).

Tabla 1. Características de los participantes

Centro educativo	Titularidad	DAT	Participante	Sexo	Experiencia (años)	Momento de su formación inicial
1	Pública	Madrid-Sur	Docente 1	H	17	Pre-LOE
			Docente 2	M	15	Pre-LOE
2	Pública	Madrid-Norte	Docente 3	H	22	Pre-LOE
			Docente 4	M	21	Pre-LOE
3	Pública	Madrid-Este	Docente 5	H	1,6	Post-LOE
4	Privada	Madrid-Capital	Docente 6	H	2	Post-LOE

Instrumentos y procedimiento

Este estudio utilizó los instrumentos de grupo de discusión, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios abiertos. Estos instrumentos fueron aplicados en un proceso interactivo de acuerdo al modelo de análisis “Grounded Theory” (Teoría Fundamentada), en el cual la recogida de datos y su análisis son procesos estrechamente relacionados (García-Ferrando y col., 1986). En primer lugar se desarrolló el grupo de discusión, dadas sus posibilidades para explorar un problema inicialmente poco investigado y sirviendo como base para la aplicación de las posteriores técnicas (Gil-Flores, 1993). Las entrevistas se utilizaron en segundo lugar para profundizar sobre el problema, pues son útiles para complementar la información recogida con otros instrumentos (Martínez-Mediano, 2004). El cuestionario fue aplicado en último lugar con el objetivo de explorar el tercer objetivo del estudio. Además, los cuestionarios pretendían triangular los resultados obtenidos en el grupo de discusión y las entrevistas hasta alcanzar la saturación teórica propia del modelo de análisis (Morse y Field, 1995).

El grupo de discusión se desarrolló siguiendo los procedimientos sugeridos por expertos en relación al número y selección de los participantes, la cantidad y duración de las sesiones, el lugar de reunión, el inicio y desarrollo de la misma, la formulación y estructuración de las preguntas, la grabación de la información y el comportamiento del moderador (Callejo, 2001; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 2003; Krueger, 1991). Con respecto a la selección de los participantes en el grupo de discusión, es preciso apuntar que no todos eran desconocidos y se conocían aquellos que compartían centro educativo. Al respecto, si bien no deberían conocerse entre sí (Lukas y Santiago, 2004; López-Francés, 2010), el hecho de que se conozcan puede facilitar la situación discursiva en un clima de confianza (Mena y Méndez, 2009). Con el objetivo de presentar a los participantes, exponer los propósitos de la técnica y las normas básicas para su desarrollo se llevó a cabo una fase inicial de presentación. Tras la misma, tuvo lugar una fase de desarrollo en dos sesiones de 70 y 80 minutos, respectivamente. Éstas se desarrollaron en la Universidad Politécnica de Madrid y fueron

grabadas en audio. Para atender a los objetivos de este estudio, las cuestiones de investigación se estructuraron en un guion tentativo y abierto que pretendía indagar sobre el papel de la Administración, sus centros educativos y los participantes para desarrollar el enfoque profundizando en las limitaciones y fortalezas en la aplicación del modelo.

Las entrevistas se desarrollaron siguiendo los procedimientos sugeridos por autores en relación al modo de concertar la cita con los participantes, la formulación de las cuestiones y su estructuración, la elaboración del guion, la duración de la entrevista y su registro en audio (Arnau, Anguera, y Gómez, 1990; Colás y Buendía, 1992; Lukas y Santiago, 2004). Para ello, se concertó una cita con los participantes en sus respectivos centros y se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, una a cada participante, cuya duración se extendía entre 30 minutos y 1 hora y se registraron en audio. Siguiendo a Calderón, Martínez, Valverde, y Méndez-Giménez (2016) y Colás y Rebollo (1993), las entrevistas se estructuraron con un guion previamente definido.

El cuestionario utilizado fue abierto, dado que este tipo de cuestionario favorece la profundización en las opiniones de los participantes (García-Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2005). Se diseñó para el estudio y se compuso por preguntas de evocación abiertas que incitaran a la narración de ideas de los participantes (Sarasa, 2015). Estas preguntas se redactaron de forma clara y concisa y se organizaron en una lógica de embudo (García-Ferrando y col., 1986). En cuanto al procedimiento, el cuestionario se entregó y recogió en formato digital o personalmente en función de los requerimientos de los participantes (García-Llamas, 2003). De este modo, se obtuvieron enviando y recibiendo un correo electrónico con el cuestionario desarrollado en un procesador de texto (docentes 2 y 6) o entregando y recogiendo éste en los propios centros educativos de forma manuscrita (docentes 3 y 4). El objetivo de esta técnica fue explorar la incidencia de los cambios administrativos de la Comunidad de Madrid, surgidos en el contexto de la LOMCE, en el desempeño de los participantes.

Para el diseño de los guiones del grupo de discusión y las entrevistas y la construcción del cuestionario se llevó a cabo una revisión documental (normativa sobre competencias en Educación Secundaria y estudios sobre este problema). El objetivo de esta revisión fue orientar el contenido de éstos hacia el objeto de investigación (García-Ferrando y col., 1986). Asimismo, el proceso de construcción del guion de la entrevista y el cuestionario se fundamentó en los datos obtenidos del grupo de discusión, de acuerdo al modelo de análisis de “Teoría Fundamentada” (García-Ferrando y col., 1986; Strauss y Corbin, 2002). Además, estos guiones y el cuestionario fueron revisados por los colaboradores del proceso de investigación de acuerdo con la triangulación de investigador o verificación intersubjetiva (Pérez-Serrano, 1994). El propósito de esta verificación fue valorar la adecuación del contenido de las preguntas a los objetivos de estudio y la correcta formulación y estructuración de las cuestiones (Calderón y col., 2016; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 2003).

Análisis y tratamiento de la información

En el análisis de los datos se utilizaron algunos de los procedimientos del modelo “Teoría Fundamentada” de Glaser y Strauss (1967), empleando el software Atlas.ti. Al respecto, se aplicaron tres codificaciones sucesivas (abierta, axial y selectiva) para obtener códigos y familias de códigos, al mismo tiempo que se combinaron las técnicas de investigación para profundizar en el análisis de los datos para lograr la saturación teórica (Morse y Field, 1995; Strauss y Corbin, 2002). Siguiendo a Barrachina y Blasco (2012), se realizó 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 participantes

(codificación axial y selectiva). Además, se llevó a cabo una computación de frecuencias y porcentajes de citas sobre los códigos y familias para presentar los resultados del estudio.

En cuanto al procedimiento, la codificación abierta permitió obtener los primeros códigos de modo inductivo. Se obtuvieron una relación de resistencias y facilidades para enseñar por competencias manifestados por los docentes. La codificación axial permitió establecer relaciones entre estos códigos favoreciendo la integración de la teoría. De este modo, se obtuvieron relaciones entre los códigos de análisis, se refinaron sus nombres y se dio forma a la “Teoría Fundamentada” a través de los sucesivos hallazgos. Por último, la codificación selectiva permitió constituir la teoría final. Se integraron los códigos y se buscaron relaciones hasta alcanzar la saturación. Para ello, se usaron las herramientas de Atlas.ti para trazar esquemas o “Network” (figuras 1 y 2) y se empleó “Query tool” para establecer las familias (Administración, alumnado, profesorado, organización escolar y desarrollo curricular) de un modo deductivo (García-Ferrando y col., 1986; Strauss y Corbin, 2002). A continuación se presentan el sistema de códigos y familias que condujo a la obtención de los resultados del estudio (tabla 2).

Tabla 2. Códigos y familias derivados del análisis de los datos

Familias (obtención de familias empleando “Query tool” de modo deductivo, codificación selectiva)	Resistencias (códigos que manifiestan problemas para aplicar el modelo. Obtenidos inductivamente del discurso, codificación abierta y axial)	Facilidades (códigos que manifiestan apoyos para aplicar el modelo. Obtenidos inductivamente del discurso, codificación abierta y axial)
Administración (códigos relativos a la orientación, formación, información y asesoramiento al profesorado)	<ul style="list-style-type: none"> - Inspección Educativa: Desinterés por competencias y cuestiones educativas - Despreocupación e inadecuada implementación LOE por la Administración - Enfoque competitivo del modelo - Escasez de oferta formativa de la Administración - Importancia baja de las competencias - Falta de reconocimiento a la labor docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Inspección educativa: Interés por competencias y cuestiones educativas - Esfuerzo comprensivo de la Administración - Importancia elevada
Alumnado (códigos relativos a las actitudes y preparación del alumno para recibir el modelo)	<ul style="list-style-type: none"> - Rutinas y expectativas del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad y compromiso del alumnado
Profesorado (códigos relativos a las actitudes y la formación de los docentes para acoger el modelo)	<ul style="list-style-type: none"> - Formación inadecuada - Rutinas del profesorado - Ausencia de actividades de formación realizadas por docentes - Importancia baja concedida al modelo - Falta de interés entre docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación adecuada - Formación de los nuevos docentes - Compañeros innovadores
Organización escolar (códigos relativos a las condiciones con que se encuentra el docente para aplicar el modelo en los centros educativos: tiempo, ratio, organización departamental...)	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de cambios en centros y departamentos <ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos - Escasa continuidad de docentes - Falta de cooperación, trabajo en equipo y luchas interdepartamentales: currículum fragmentado tradicional - Falta de tiempo en educación física <ul style="list-style-type: none"> - Rigidez de horarios - Ratio elevada 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula abierta en educación física - Estabilidad y continuidad docente

<p>Desarrollo curricular (códigos vinculados al currículo en cualquiera de sus niveles de concreción: oficial, de centro o de aula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definición abierta y general de las competencias - Contradicción naturaleza de materia de educación física y competencias básicas - Escasa prioridad respecto a otros elementos curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor facilidad para contribuir desde la educación física <ul style="list-style-type: none"> - Definición más específica y currículum cerrado - Enfoque actual de educación física más educativo y menos rendimiento - Predisposición para que determinadas competencias sean tratadas desde determinadas asignaturas
--	--	---

Crterios de credibilidad y rigor de la investigación

Para asegurar el rigor del estudio se siguieron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación mediante la triangulación de técnicas, de espacio y de investigador (Colás y Buendía, 1992; Pérez-Serrano, 1994). Así, se triangularon las técnicas de grupo de discusión, entrevistas y cuestionario para responder a los objetivos de estudio (tabla 3), los participantes pertenecían a diferentes DAT de la Comunidad de Madrid, se estructuró el grupo de discusión y las entrevistas a través de guiones tentativos y abierto basados en una revisión documental y de investigadores (Pérez-Serrano, 1994). Además, se aseguró la estabilidad de los datos registrando en audio el grupo de discusión y las entrevistas, así como los cuestionarios de forma escrita.

Tabla 3. Triangulación de las técnicas de investigación

Objetivos de investigación	Técnicas de investigación y temporalización		
	Inicial	Media	Final
	Grupo de discusión	Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario abierto
Conocer e identificar barreras y apoyos para enseñar por competencias en los contextos de investigación	X	X	X
Organizar las barreras y apoyos en ámbitos de actuación en estos contextos	X	X	X
Valorar la incidencia de las reformas de la Administración de la Comunidad de Madrid previas a la implementación de la LOMCE en estos contextos			X

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados y su discusión de acuerdo a los objetivos de estudio. Se comienza con una perspectiva general sobre las dificultades y apoyos identificados para desarrollar el modelo competencial, para ahondar posteriormente sobre estas dificultades y apoyos en particular.

Los resultados sugieren que los participantes identifican más dificultades (70,39% de las opiniones en el grupo de discusión, 56,91% en las entrevistas y 81,82% en los cuestionarios) que facilidades para desarrollar el modelo en las aulas (29,66% de las consideraciones en el grupo de discusión, 43,09% en las entrevistas y 18,18% en los cuestionarios).

Una de las interpretaciones más relevantes de estos resultados es la cantidad de dificultades que los participantes encuentran para enseñar por competencias, en comparación con las facilidades que identificaron en sus contextos de trabajo. Los resultados de las tres técnicas parecen uniformes en ambos casos. La percepción de los especialistas de EF participantes se encuentra en la línea de diversos estudios en los cuales los profesores de EF hallan más obstáculos que facilidades para desarrollar el modelo en su trabajo diario (Barrachina y Blasco, 2013; Caballero, 2013; Figueras y col., 2016). No obstante, en la línea opuesta, Méndez y col. (2013) encontraron que los especialistas de EF percibían ciertas ventajas en el

modelo competencial, pues daba lugar a actividades fáciles de planificar y potenciaba el trabajo en equipo.

Por tanto, dadas las discordancias con otros hallazgos, parece interesante profundizar en el análisis de estas barreras y apoyos en la realidad de los participantes con la intención de arrojar luz sobre estos resultados. De este modo, las facilidades y dificultades se organizaron en torno a cinco ámbitos de actuación: Administración, alumnado, profesorado, desarrollo curricular y organización escolar. Para estas familias de códigos se obtuvieron los siguientes resultados en el grupo de discusión (GD), las entrevistas (E) y los cuestionarios abiertos (CA) (tablas 4 y 5).

Tabla 4. Dificultades para enseñar por competencias por ámbitos de actuación (recuento de citas y porcentajes)

Familias	GD		E		CA	
	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje
Administración	23	25,84%	31	19,62%	2	22,22%
Alumnado	3	3,37%	12	7,59%	1	11,11%
Profesorado	30	33,71%	56	35,45%	2	22,22%
Desarrollo curricular	10	11,24%	14	8,86%	1	11,11%
Organización escolar	23	25,84%	45	28,48%	3	33,33%
Total	89	100%	158	100%	9	100%

Leyenda: GD = grupo de discusión; E = entrevista; CA = cuestionario abierto

Tabla 5. Apoyos para enseñar por competencias por ámbitos de actuación (recuento de citas y porcentajes)

Familias	GD		E		CA	
	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje	Frecuencia de citas (n)	Porcentaje
Administración	5	29,41%	3	12%	0	0%
Alumnado	0	0%	1	4%	0	0%
Profesorado	9	52,94%	6	24%	2	100%
Desarrollo curricular	3	17,65%	12	48%	0	0%
Organización escolar	0	0%	3	12%	0	0%
Total	17	100%	25	100%	2	100%

Leyenda: GD = grupo de discusión; E = entrevista; CA = cuestionario abierto

Sobre estos resultados, es interesante señalar el rol del profesorado para los participantes. Parece que es una de las principales barreras para aplicar el modelo en sus contextos y, al mismo tiempo, parece también un apoyo relevante para implementar el modelo (52,94% de las citas del GD y 100% en los CA). Asimismo, es importante el papel que cumple la Administración como limitador (25,84% de las citas en el GD, 22,22% en los CA y 19,62% en las E) y facilitador del trabajo por competencias (29,41% de las citas, en el GD y 12% en las E).

En este sentido, Medina (1999) destacó el papel del profesorado y de la Administración como corresponsables de las reformas educativas. Para acercar el trabajo competencial a las aulas, se ha demandado una actitud más activa del profesorado y un compromiso con el cambio educativo. Al mismo tiempo, la Administración debe apoyar sus esfuerzos y atender a sus intereses, generando compromiso e involucrándolo en las reformas que se proponen (Day, Elliot, y Kington, 2005; Méndez y col., 2013). Sin embargo, parece que la Administración no

ha acompañado el cambio normativo asesorando, orientando o informando (Monarca y Rappoport, 2013), a pesar del notable papel que tienen las administraciones para la internalización y difusión de los currículos competenciales (Kleibrink, 2011). En la línea de estos argumentos, Monarca y Rappoport (2013) concluyeron que parece existir un distanciamiento entre la normativa prescrita y la desarrollada en las aulas. Al respecto, de acuerdo con estas ideas, los participantes apuntaron al desarrollo curricular y la concreción normativa como factores que pueden impulsar el desarrollo del modelo competencial (17,65% de las citas en el GD y 48% en las E). De hecho, se ha considerado necesario el diseño de marcos competenciales comunes en los centros educativos con el fin de favorecer el trabajo por competencias y su evaluación en un área particular o de manera interdisciplinar (Hortigüela y col., 2016; Monarca y Rappoport, 2013; Pepper, 2011; Pérez-Pueyo, 2013). Además, las experiencias en centros educativos que incorporaron modelos de trabajo por competencias demostraron que se actuó sobre las concreciones curricular (Hong, 2012).

Siguiendo con el primer objetivo de estudio y la lógica de profundización en los datos, a continuación se analizan particularmente cada uno de estos ámbitos de actuación con sus barreras y apoyos.

Análisis de las dificultades para enseñar por competencias

En la figura 1 se recogen los códigos sobre dificultades para enseñar por competencias, las familias en que se agrupan (en mayúscula) y las relaciones que se establecieron entre ellos en las sucesivas fases de codificación: abierta, axial y selectiva.

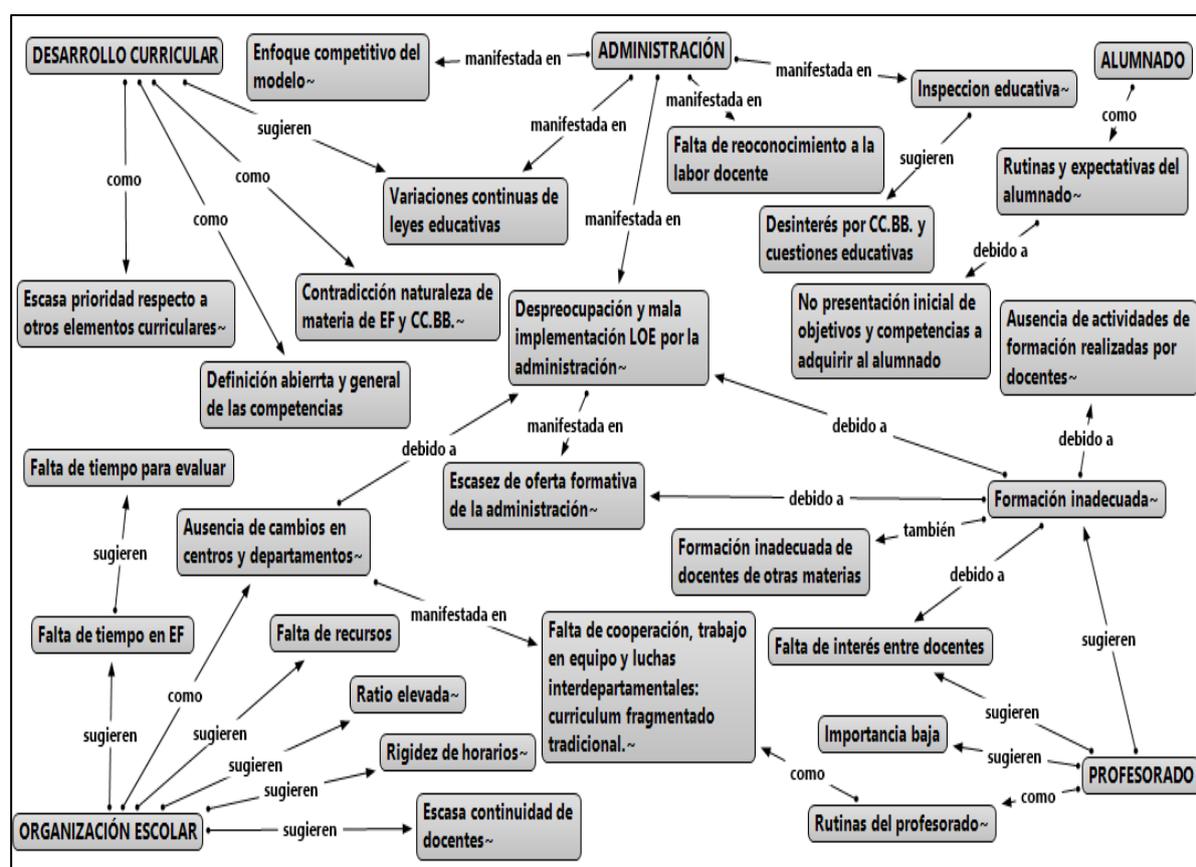


Figura 1. Teoría fundamentada sobre las resistencias para enseñar por competencias en educación física

En la tabla 6 se presenta el recuento de los códigos sobre dificultades en función de la técnica de investigación utilizada: grupo de discusión (GD), entrevistas (E) o cuestionario abierto (CA). A continuación, se desarrollan algunos de los resultados más relevantes.

Tabla 6. Análisis de las resistencias para enseñar por competencias según el ámbito de actuación (en frecuencias de citas=n y porcentajes de citas=%)

Familias	Códigos	GD		E		CA	
		n	%	n	%	n	%
Administración	Inspección educativa: Desinterés por competencias y cuestiones educativas	3	13,04%	2	6,45%	0	0%
	Despreocupación e inadecuada implementación LOE por la Administración	12	52,17%	8	25,81%	1	50%
	Enfoque competitivo del modelo	0	0%	12	38,71%	0	0%
	Escasez de oferta formativa de la Administración	5	21,74%	9	29,03%	0	0%
	Importancia baja de las competencias	3	13,04%	0	0%	0	0%
	Falta de reconocimiento a la labor docente	0	0%	0	0%	1	50%
Alumnado	Rutinas y expectativas del alumnado	3	100%	12	100%	1	100%
Profesorado	Formación inadecuada	19	63,33%	22	39,29%	2	100%
	Rutinas del profesorado	7	23,33%	9	16,07%	0	0%
	Ausencia de actividades de formación realizadas por docentes	4	13,33%	12	21,43%	0	0%
	Importancia baja concedida al modelo	0	0%	9	16,07%	0	0%
	Falta de interés entre docentes	0	0%	4	7,14%	0	0%
Organización escolar	Ausencia de cambios en centros y departamentos	3	13,04%	6	13,33%	0	0%
	Falta de recursos	0	0%	2	4,44%	1	33,34%
	Escasa continuidad de docentes	2	8,7%	6	13,33%	1	33,33%
	Falta de cooperación, trabajo en equipo y luchas interdepartamentales: currículum fragmentado tradicional	3	13,04%	10	22,22%	0	0%
	Falta de tiempo en educación física	9	39,13%	9	20%	0	0%
	Rigidez de horarios	3	13,04%	6	13,33%	1	33,33%
	Ratio elevada	3	13,04%	6	13,33%	0	0%
Desarrollo curricular	Definición abierta y general de las competencias	0	0%	3	25%	0	0%
	Contradicción naturaleza de materia de educación física y competencias básicas	3	30%	2	16,67%	0	0%
	Escasa prioridad respecto a otros elementos curriculares	7	70%	7	58,33%	1	100%

Leyenda: GD = grupo de discusión; E = entrevista; CA = cuestionario abierto

En el ámbito de la Administración, los docentes encuentran algunas dificultades relevantes relacionadas con la despreocupación e inadecuada implementación de la LOE (12 citas en el GD, 8 en las E y 1 en los CA) y el enfoque competitivo que se ha hecho del modelo (12 citas en las E):

“Cristalizan en un momento dado y se especifican competencias básicas y eso cae llovido del cielo al profesor y entre medias no ha habido nada” (Docente 1, GD)

“Es ilógico pensar que el profesorado por arte de magia va a cambiar su forma de trabajar -refiriéndose a la actuación de la Administración para la inclusión del modelo-” (Docente 4, GD)

“Estamos obsesionados con el rendimiento académico, estamos obsesionados con que la pública se mida a la privada (...) Hay una obsesión política por mejorar esto y creo que esta obsesión política se transmite hacia abajo, hacia las instancias educativas y, al final, se acaban generando modelos profesionales que son una piedra en el zapato de cara a orientar la educación así –siguiendo un modelo competencial-“ (Docente 1, E)

En relación a estos resultados, España ha sido uno de los miembros europeos que mayor cantidad de normas y programas ha propuesto para la aproximación al currículo competencial (European Commission y col., 2012). Sin embargo, en la línea de los participantes en este estudio, Halász y Michel (2011) apuntan que el esfuerzo normativo no parece suficiente para cambiar sustancialmente el desempeño de los profesores en activo. En este sentido, para estos autores el énfasis debe ser puesto en la implementación práctica de la norma, para que produzca cambios profundos en los hábitos y comportamientos profesionales de los docentes. Sin el necesario hincapié en el desarrollo de la norma, puede darse una ruptura entre las prescripciones de la Administración y los centros educativos, siendo necesarios apoyos administrativos a los docentes o a sus equipos directivos para poder integrar el trabajo competencial (Monarca y Rappoport, 2013). De hecho, la calidad del liderazgo educativo autonómico o escolar se traduce en buen predictor de una satisfactoria implementación de políticas educativas (Halász y Michel, 2011).

Con respecto al profesorado, la falta de formación se presenta como uno de los problemas mayoritariamente aludido para enseñar por competencias (19 citas en el GD, 22 en las E y 2 citas en los CA):

“Falta muchísima formación. Yo creo que para llevar este tipo de “cosas” a cabo las metodologías a usar deben ser diferentes a las de toda la vida: mando directo... y (...) ahí sí que hay una falta de formación...” (Docente 4, GD)

“Yo creo que hay un vacío ahí, a lo mejor generado por la inseguridad de los profesores. El desconocimiento, la falta de información de qué es una competencia básica. El año pasado cuando empecé los profesores incluso entre ellos se preguntan: ¿Esto de las competencias básicas?” (Docente 6, E)

“...yo personalmente creo que muchos docentes son conocedores de la importancia de lo que este modelo plantea, pero que no tienen los conocimientos suficientes.”(Docente 6, CA)

“...sigo considerando muy necesaria una mayor formación al respecto mediante seminarios, talleres o grupos de trabajo con otros profesionales.” (Docente 2, CA)

Los participantes defienden la idea de que los docentes no están adecuadamente preparados para desarrollar el modelo competencial en sus contextos. Estos resultados se encuentran en línea de los obtenidos por Barrachina y Blasco (2012), Caballero (2013) y Méndez y col. (2013). Sin embargo, la formación de los profesores juega un rol clave en la adopción de los nuevos requerimientos del enfoque (European Commission y col. 2012; Gordon y col., 2009; Halász y Michel, 2011). Se han demandado modelos formativos alternativos a los tradicionales para preparar al profesorado, los equipos directivos y que, al mismo tiempo, involucren a la Inspección Educativa (Hortigüela y col., 2015a). Ramírez (2015) sugirió el diseño de nuevos planes de formación permanente de carácter local y no obligatorio, que se apoyen en el asesoramiento y acompañen a la formación inicial, para que el modelo llegue a

la práctica. Asimismo, las experiencias con una incorporación efectiva de las competencias han coincidido en el desarrollo de culturas colaborativas de formación y trabajo, donde equipos directivos y profesores colaboren en la creación modelos integrales e innovadores (Hong, 2012). Estas culturas de trabajo y formación consiguieron atender a otras limitaciones sugeridas por los participantes, como el escepticismo y desinterés en el modelo (4 citas en las entrevistas), y es que directivos, profesores y alumnos ganaron confianza y compromiso con el modelo bajo estas estrategias formativas. A continuación se muestra como la falta de interés es una barrera para consolidar el modelo y predomina el escepticismo entre alguno de los participantes:

“Si el profesorado que está en el Departamento ya con destino definitivo (...) tiene un interés por eso, sí que podría ser capaz de enganchar a las personas que fueran viniendo esos años (...) y meterles en ese proyecto de intentar hacer algo con las competencias básicas. Pero si no hay ese interés es muy complicado.” (Docente 2, E)

“-En relación a su interés en las competencias y su incorporación a las leyes educativas-Igual que en su momento sí que leí sobre la LOGSE, (...) en este caso muchísimo menos, porque el sistema educativo en España es una vergüenza, que no hayamos sido capaces en 30 años sobre qué modelo seguir, no invita cada vez que hay una variación leerte ‘no sé qué’” (Docente 1, E)

A nivel organizativo, las dificultades más relevantes son identificadas con la falta de cooperación interdepartamental y el currículo fragmentado en áreas (3 citas en GD y 10 en E), la falta de tiempo en EF (9 citas en GD y E) u otras como la rigidez de los horarios o una ratio muy elevada (3 citas en GD, 6 en E y 1 en los CA):

“A nivel departamental es difícil, entre otras cosas, por las rémoras que arrastran, los celos interdepartamentales. Porque claro ya no es que cambie, es que está cambiando la educación, la orientación esta puede cambiar; pero, un departamento puede dar las cosas de una manera y el de al lado de otra. Entonces es muy complicado hacer proyectos interdepartamentales.” (Docente 1, E)

“La estructura es muy muy muy rígida. Y yo a veces pienso (...) los horarios son muy difíciles de hacer, pero, (...) se podría intentar acoplar, si hubiera más estabilidad en el personal, acoplar profesores que son capaces de trabajar conjuntamente.” (Docente 4, E)

“Creo que necesito otras condiciones, sobre todo, eso, menos ratio y más tiempo para poder dedicarles.” (Docente 2, E)

“El bilingüismo crea inestabilidad del profesorado, segregación del alumnado y aún más estructuración de horarios que dificulta el trabajo por competencias.” (Docente 4, CA)

Por tanto, los participantes encontraron que sus contextos permanecen rígidos, bajo horarios y organizaciones que dificultan el trabajo en equipo y el planteamiento y desarrollo de trabajos de acuerdo al enfoque competencial. Estos resultados son relevantes, pues otros estudios han puesto de manifiesto la necesidad de trabajar en situaciones de trabajo antagónicas, que potencien el trabajo cooperativo, flexibilicen las organizaciones y los horarios y den lugar a metodologías más innovadoras (Hong, 2012; Hortigüela y col., 2016). Por tanto, para enseñar por competencias se debe apoyar a los docentes con medidas que incrementen el tiempo y los recursos para que puedan programar y trabajar conjuntamente (European Commission y col., 2012; Méndez y col., 2013). Siguiendo con estos planteamientos, Halász y Michel (2011) advierten que el desarrollo de modelos competenciales sólo será posible en contextos donde se proporcionen apoyos para la renovación pedagógica.

En cuanto al desarrollo curricular, los participantes identificaron como dificultad más relevante la escasa prioridad que se le da a las competencias en relación con otros elementos curriculares (7 citas en GD y 1 en los CA):

“A todos nos está marcando selectividad y pruebas de CDI. Ahora mismo, te están diciendo que trabajes competencias básicas y te están pasando una prueba en 2º y otra en 3º, donde están midiendo. (...) Al final te van a pedir resultados” (Docente 4, GD)

“Creo que en la práctica los departamentos didácticos lo tienen muy, pero muy, muy poco en cuenta –las competencias básicas-. Ahora estamos en época de exámenes y estamos viendo qué se está evaluando. Estás evaluando otras cosas. Y cuando la directora te lleva los resultados estadísticos de la prueba en qué comparan los centro y las asignaturas (...) al final rendimiento entendido en ciertos términos.” (Docente 1, E)

“Hay tantas cosas que trabajo en el día a día, que no es una de las cosas que me alarme no hacerlo –en relación al trabajo por competencias-.” (Docente 4, GD)

“Hay muchos profesores que tampoco trabajan las competencias básicas, pero que las clases creen que salen bien y creen que consiguen los objetivos que se plantean...” (Docente 5, E)

“Yo he llegado a la conclusión de que tengo que intentar aportarles en la hora de EF todo lo que pueda, en cuanto a práctica física o experiencia física y en cuanto a conocimientos teóricos –debatiendo sobre otros modelos de trabajo autónomo fuera del aula propios del modelo competencial-” (Docente 4, GD)

Estos resultados sugieren la presencia de una lógica disciplinar tradicional, lejos del currículum integrado que defiende el modelo e incompatible con el planteamiento competencial (European Commission y col., 2012). Al respecto, como apuntan las citas anteriores, las competencias siguen teniendo un peso menor en sus centros educativos. En éstos parece abogarse por la consecución de otros elementos curriculares, como los objetivos o los contenidos, y el interés por evaluaciones enfocadas al rendimiento. En este sentido, los participantes parecen plantear el desarrollo de contenidos u objetivos como un procedimiento opuesto al trabajo por competencias, lo que parece corroborar la falta de preparación sobre el modelo reconocida por los participantes en otras citas de este estudio. De hecho, las competencias no se oponen al contenido, sino que lo complementan. El planteamiento de objetivos, la selección de contenidos o la planificación de las tareas motrices debe realizarse tomando a las competencias como guía o referente (Bolívar, 2011; Pérez-Pueyo, 2013). Los resultados de este estudio coinciden con los obtenidos por Barrachina y Blasco (2012), quienes encontraron que los profesores de EF no consideran las competencias como fin último, sino como medio para lograr otras finalidades. Sin embargo, los hallazgos contrastan con los obtenidos por Hortigüela y col. (2016), quienes encontraron cómo los profesores de EF establecieron una vinculación entre las competencias y la selección de contenidos novedosos ligados a experiencias motrices.

Asimismo, los participantes manifestaron que la definición abierta y general de las competencias en los desarrollos curriculares son una barrera para su desarrollo (3 citas en las E):

“–Sobre el papel del currículo para orientar la contribución a las competencias- A mí no me gusta, está desestructurado. Es que en el fondo no guía mucho lo que hay que hacer. A lo mejor debería estar más acoplado.” (Docente 4, E)

Tabla 7. Análisis de los apoyos para enseñar por competencias (en frecuencias de citas=n y porcentajes de citas=%)

Familias	Códigos	GD		E		CA	
		n	%	n	%	n	%
Administración	Inspección Educativa: Interés por competencias y cuestiones educativas	2	40%	2	66,67%	0	0%
	Esfuerzo comprensivo de la Administración	0	0%	1	33,33%	0	0%
	Importancia elevada	3	60%	0	0%	0	0%
Alumnado	Responsabilidad y compromiso del alumnado	0	100%	1	100%	0	0%
Profesorado	Formación adecuada	5	55,56%	5	62,5%	1	50%
	Formación de los nuevos docentes	2	22,22%	0	0%	1	50%
	Compañeros innovadores	2	22,22%	0	0%	0	0%
Organización Escolar	Aula abierta en educación física	0	0%	2	25%	0	0%
	Estabilidad y continuidad docente	0	0%	1	12,5%	0	0%
Desarrollo curricular	Mayor facilidad para contribuir desde la Educación Física	0	0%	3	21,43%	0	0%
	Definición más específica y currículum cerrado	0	0%	1	7,14%	0	0%
	Enfoque actual de educación física más educativo y menos rendimiento	0	0%	3	21,43%	0	0%
	Predisposición para que determinadas competencias sean tratadas desde determinadas asignaturas	1	100%	7	50%	0	0%

Leyenda: GD = grupo de discusión; E = entrevista; CA = cuestionario abierto

Con respecto a aquellos elementos que pueden servir como apoyos para enseñar por competencias, los participantes apuntaron, mayoritariamente, hacia la formación (5 citas en el GD y en las E y 1 cita en los CA) y, más concreto, a la preparación de los nuevos docentes (2 citas en el GD y 1 en los CA)

“La formación que tenemos es, desde el punto de vista educativo, si tenemos una formación que tenemos en cuenta las competencias, aunque lo llamemos de otra manera, desde la universidad.” –Refiriéndose a que la formación del docente de EF posibilita enseñar por competencias- (Docente 3, GD)

“Tú te encuentras con gente que viene de ámbitos muy distintos, sin ninguna formación pedagógica y psicológica (...) no sabe nada de didáctica, de metodología... La formación que tenemos nosotros no la tienen otros especialistas –en relación a la mayor facilidad para aplicar el modelo en EF con respecto a otras materias-” (Docente 2, GD)

“También considero fundamental –para la integración del modelo- la formación al respecto y la ética profesional del profesorado, centrado más en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que en la situación política de la educación en España.” (Docente 2, CA)

“Es muy posible, que los futuros cursos, grados y máster formativos del profesorado le den un papel prioritario a las competencias y ello se refleje en los centros. Ello implica la renovación del profesorado y la renovación de sus conocimientos. Espero y confié que sea así pues ello garantizaría la calidad de la enseñanza y de las personas que la reciben.” (Docente 6, CA)

Asimismo, los resultados encontraron como determinadas competencias parecen predisuestas para ser tratadas desde determinadas asignaturas, mientras que otras quedan más restringidas a otras materias. Este hecho parece favorecer la contribución a determinadas competencias desde la EF, como la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico o actual competencia en ciencia y tecnología. No obstante, los participantes reconocen que se puede contribuir a todas las competencias desde todas las materias (1 cita en el GD y 7 en las E). Así, se demuestra en las siguientes citas:

“Pero, seguramente, pocas áreas del currículum puedan contribuir o vayan contribuir tanto como nuestra asignatura a casi cualquiera -competencia-. Tiene que ver con el enfoque que le quiera dar el profesor.” (Docente 1, GD)

“Competencia en interacción con el mundo físico como el tema de la salud aparece ahí, pues ya está. Todo lo que tiene que ver con la condición física, trabajo de desarrollo de las diferentes capacidades y todo eso, pues es la única asignatura yo creo en toda la escuela que trata esa competencia, vamos, que trata esa competencia en ese indicador o en ese aspecto.” (Docente 5, E)

“Hay competencias que se restringen a ciertos contenidos, (...) Por ejemplo, cultural y artística, sólo lo veo para expresión corporal y juegos y deportes populares.” (Docente 5, E).

“Hay asignaturas que predisponen más para evaluar una determinada competencia que otras (...) Pero, si hay predisposición, se puede trabajar todas desde todos los ámbitos (...)” (Docente 2, E)

“Podemos aportar en una serie de competencias en otras no. (...) todas las materias no pueden aportar en conocimiento del medio físico. Unas más que otras. Pero por ejemplo, a lo mejor música puede aportar menos en esa competencia, pero a lo mejor en artística puede aportar muchísimo más. (...) Creo que todos podemos aportar cada uno con un peso diferente en todas las competencias.” (Docente 4, E)

En relación a las facilidades, estos resultados mantienen una coherencia con los presentados sobre las resistencias que encontraban los participantes en sus contextos. En este sentido, si una inadecuada formación, la falta de recursos o tiempo o una mala implementación de la normativa eran limitadores para que desarrollaran el modelo; la formación adecuada, el apoyo a la innovación o una aplicación eficiente de la norma pueden facilitar que adopten el modelo en su día a día.

Los hallazgos de este estudio apuntan a que la EF se encuentra en una posición favorable para contribuir a las competencias y en especial por la adecuada formación didáctica y pedagógica de los profesionales que desempeñan esta función. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Hortigüela y col. (2015c) y Méndez y col. (2013). Estos autores encontraron que los profesores de EF manifiestan una actitud más positiva y comprensiva hacia las competencias, considerando que las actividades son más fáciles de planificar y valorando algunas de las implicaciones del modelo, como el trabajo colaborativo. Asimismo, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, los obtenidos por Caballero (2013) le permitieron concluir que la EF parece fundamental para contribuir a las competencias. Sin embargo, a pesar de estos argumentos positivos, Barrachina y Blasco (2013) afirmaron que el enfoque por competencias parece no consolidarse en las prácticas de EF.

Profundizando sobre las razones que impiden esta consolidación, a continuación se interpretan los resultados en función del tercer objetivo de estudio, que buscaba conocer la incidencia de los cambios administrativos desarrollados en la reforma de la LOMCE en los

contextos de investigación. Así, los resultados de los cuestionarios mostraron como los docentes percibieron un porcentaje mayor de resistencias (81,82% de las citas) con respecto a lo obtenido en el grupo de discusión (70,39%) y las entrevistas (56,91%). Los resultados de los cuestionarios abiertos coincidieron con los obtenidos del grupo de discusión y las entrevistas y apuntaron a varias de las barreras ya manifestadas por los participantes como: las rutinas del alumnado y del profesorado, la rigidez de los horarios, la inestabilidad de los docentes y los alumnos y la falta de recursos humanos y materiales.

Por tanto, desde la perspectiva de los participantes y en el contexto de reforma hacia la LOMCE, los contextos investigados permanecían circunscritos a un perímetro de barreras que dificultaban la aplicación del modelo. No obstante, las recomendaciones de estudios europeos para conseguir la transición al modelo competencial, directamente vinculadas con los problemas identificados en esta investigación, pueden ser referentes para guiar este cambio educativo en este momento de cambio normativo. Algunas de estas orientaciones son (European Commission y col., 2012; Halász y Michel, 2011; Gordon y col., 2009): a) la definición de las competencias, sus logros e indicadores en los nuevos Reales Decretos y Decretos y la integración de las competencias desde perspectivas menos disciplinares; b) el asesoramiento continuo sobre cómo desarrollar la norma en marcos competenciales en sus centros, que ayuden a integrar esta forma de trabajo y potencien el trabajo interdisciplinar; c) la formación del profesorado bajo modelos colaborativos, creando comunidades de aprendizaje en sus centros, que reduzcan el desinterés por el modelo y generen el compromiso necesario para la continuidad del enfoque por competencias; d) el incremento de los apoyos y recursos para que los equipos directivos y participantes puedan renovar los ambientes de aprendizaje.

Conclusiones

Este estudio ha pretendido explorar en profundidad las resistencias y facilidades que el profesorado de EF participante encontró para trabajar por competencias. Los resultados de las tres técnicas utilizadas permiten concluir que los participantes encuentran más barreras que facilidades para implementar el modelo en su día a día. Asimismo, si bien se han encontrado diversas barreras y apoyos, en futuros estudios se puede profundizar acerca de los motivos que han llevado a la aparición de algunas de estas barreras como la inadecuada implementación de la LOE, las razones por las que la Inspección Educativa no pudo mantener una mayor preocupación por las competencias o la falta de formación en el modelo. Un conocimiento más profundo de estas dificultades y apoyos y la propicia reflexión sobre la situación del modelo podría orientar los cambios necesarios para ofrecer al profesorado las condiciones más adecuadas para aplicar el modelo competencial.

En este sentido, el segundo objetivo del estudio pretendía organizar estas barreras y apoyos en diversos ámbitos de actuación. Los resultados han permitido identificar cinco ámbitos de actuación para impulsar el modelo: Administración, profesorado, alumnado, organización escolar y desarrollos curriculares. Este hecho refleja que la incorporación de la reforma no tiene que ver con la redacción de una norma, sino con la implementación práctica que se hace de la misma, que depende de un sistema complejo de actuaciones en diferentes niveles (Halász y Michel, 2011; Monarca y Rappoport, 2013). Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de una intervención coherente y coordinada sobre estos ámbitos que hagan operativa la normativa competencial en los contextos investigados.

El tercer objetivo de estudio buscaba explorar la incidencia de las reformas administrativas de la Comunidad de Madrid en el cambio hacia la LOMCE. Al respecto, los cuestionarios pusieron de manifiesto que se mantenían más barreras que apoyos para desarrollar el modelo

en los contextos investigados. Esto permitió corroborar algunas de las barreras que los participantes manifestaron, al mismo tiempo que apuntaron a los mismos ámbitos de actuación para incorporar el modelo. Asimismo y sobre este objetivo del estudio, es preciso resaltar las escasas consideraciones aparecidas sobre las facilidades para aplicar el modelo, únicamente ligadas a la formación del profesorado.

Este estudio presenta algunas limitaciones, pues contó con un grupo reducido de docentes de EF. Además, los participantes poseían menos de cinco años de experiencia o más de quince, careciendo de docentes con un rango de experiencia entre cinco y quince años. A modo de prospectiva, podría ser interesante complementar y contrastar la información con la perspectiva de otros agentes, como los equipos directivos, miembros de la Administración o la Inspección Educativa. Así se puede obtener una visión más global y compleja del problema de estudio y profundizar sobre futuras actuaciones que favorezcan el cambio. También puede ser de interés comparar las consideraciones de los participantes con las de otros profesores de centros educativos que hayan implantado trabajos por competencias, contrastando las dificultades y facilidades que encontraron en esos contextos y aquellos ámbitos sobre los que fue preciso intervenir para implementar el modelo competencial.

Referencias

- Arias, A.M., y Alvarado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arnau, J.; Anguera, M., y Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- 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.
[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)
- Blasco, J., y Pérez, J. (2007). *Metodología de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- 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.
- 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.
<http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- 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.
- Colás, M.P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Colás, M.P., y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Day, C.; Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges, of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- 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.
- 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.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: AKAL.
- García-Ferrando, M.; Ibáñez, J., y Alvira, F. (1986) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García-Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gil-Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10(11), 199-212.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York.
- Gordon, J.; Halász, G.; Krawczyk, M.; Leney, T.; Michel, A.; Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Poland): CASE (Center for Social and Economic Research).
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306. <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. <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.
- 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. <http://dx.doi.org/10.14201/et201533183103>
- 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.
- 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. <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.
- 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-Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, 38, 147-156.
- 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.
- Martínez, M.A., y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores, una perspectiva situada*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Medina, A. (1999). Formación permanente del profesorado de ESO: desafíos de una nueva etapa. *Educación XX1*, 2, 183-222.
- Mena, A.M., y Méndez, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3). Recuperado el 22 de agosto de 2016, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966345>.
- Méndez, A.; Sierra, B., y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- 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.
- Morse, J., & Field, P. (1995). *Qualitative research methods. Health professionals* (2ª ed.) California: SAGE.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum -and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.ejed_1 <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. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Sarasa, M.C. (2015). Narrative research into the possibilities of classroom-generated stories in English teacher education. *PROFILE*, 17(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.43383>
- Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en la Educación Física y el deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(3), 51-60.

Zapatero-Ayuso, J.A.; González-Rivera, M.D., y 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. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2017.04701>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

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