



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

¿Cómo Perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio Cualitativo sobre su Incorporación como Herramienta de Aprendizaje

David Hortigüela Alcalá¹, Ángel Pérez Pueyo² & Víctor Abella García³

1) Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Burgos, Spain.

2) Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de León, Spain.

3) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Spain.

Date of publication: February 28th, 2016

Edition period: October 2015 - February 2016

To cite this article: Hortigüela, D., Pérez, 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

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1348>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

How Do Teachers Perceive Key Competencies? Qualitative Study of its Incorporation as a Learning Tool

David Hortigüela Alcalá
Universidad de Burgos

Ángel Pérez Pueyo
Universidad de León

Víctor Abella García
Universidad de Burgos

(Received: 12 December 2014; Accepted: 05 October 2015; Published: 28 February 2016)

Abstract

Actually, it's so important to articulate procedures that enable to analyze real work made in schools on Key Competences (KKCC). The aim of this study it was studied the perception management teams and teachers of Physical Education (PE) about this curricular element. The sample used in the research covers all the secondary schools in the capital of Burgos (Spain), a total of thirty. It was studied, using the descriptive analysis of a series of questionnaires completed by teachers, the assessment made them on the use of KKCC as an element of learning by the student. It has also conducted a single case study as a participant observer during a school year in a representative sample center, in order to examine in detail in the daily contribution to competencies. Participating teachers, despite favorable consideration to the integration of KKCC in the classroom, demonstrate a lack of information by the public administration, resulting in a lack of teacher training in regard to the possible application tools the classroom.

Keywords: Key Competencies, assessment strategies, participatory methodologies, learning resources, student involvement.

¿Cómo Perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio Cualitativo sobre su Incorporación como Herramienta de Aprendizaje

David Hortigüela Alcalá
Universidad de Burgos

Ángel Pérez Pueyo
Universidad de León

Víctor Abella García
Universidad de Burgos

*(Recibido: 12 de diciembre de 2014; Aceptado: 05 de octubre de 2015;
Publicado: 28 de febrero de 2016)*

Resumen

Es importante que en la actualidad se articulen procedimientos que garanticen el trabajo consensuado y real que se hace en los centros educativos sobre las competencias básicas (CCBB). El objetivo del estudio es analizar la percepción que tienen los equipos directivos y los profesores de Educación Física (EF) sobre dicho elemento curricular. La muestra utilizada en la investigación abarca la totalidad de los centros de Educación Secundaria de la capital de Burgos (España), treinta. Se estudia, mediante el análisis descriptivo de una serie de cuestionarios cumplimentados por los docentes, la valoración que realizan éstos sobre la utilización de las CCBB como elemento de aprendizaje del alumno. También se ha llevado a cabo un estudio de caso único como observador participante durante un curso escolar en un centro representativo de la muestra, con el fin de examinar detalladamente en el día a día la contribución a las competencias. Los docentes participantes, a pesar de considerar de manera favorable la integración de las CCBB en el aula, manifiestan una falta de información por parte de la Administración Pública, lo que deriva en una carencia en la formación del profesorado respecto a las posibles herramientas de aplicación en el aula.

Palabras clave: Competencias Básicas, estrategias de evaluación, metodologías participativas, recursos de aprendizaje, implicación del alumnado.

Las competencias son concebidas como el elemento curricular clave en el ámbito educativo, derivando de ellas una gran cantidad de documentos vinculadas a la constatación de aprendizajes: Informe Delors (UNESCO, 1996), el Proyecto DeSeCo, el Informe PISA (OCDE, 2006, 2009) o las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo en materia de convergencia educativa (Consejo Europeo, 2000, 2001, 2002a, 2002b; EURYDICE, 2004).

Apenas ocho años después de implantar las Competencias Básicas (CCBB) en España (LOE 2/2006), la reciente modificación de la Ley Orgánica (LOMCE 8/2013) cambia el término que las define pasando a denominarlas “Competencias Clave”. Sin embargo, siguen teniendo una relevancia trascendente como elemento de aprendizaje y son muchas las dudas que se generan entre el profesorado sobre su importancia y, sobre todo, acerca de las pautas de cómo poder implantarlas en el aula de manera coherente y satisfactoria (Escamilla, 2008).

El reciente RD 126/2014 por el que se establecen las Enseñanzas de la Educación Primaria, habla de “competencias clave”, definidas como esa serie de conocimientos y destrezas que permiten al alumno aprender a regular su propio aprendizaje, transfiriendo estos a la realidad de su día a día. Autores como Díaz Hernando (2008), aseguran que si tanta importancia se le otorga a las competencias en el marco educativo, es prioritario traducirlo en propuestas prácticas aplicables por los centros.

En este sentido, es necesario conocer cómo se implantan en la práctica educativa las competencias básicas en los centros educativos para realizar un seguimiento de trabajo de las competencias real, común y efectivo por la totalidad de las áreas. Si este aspecto no se lleva a cabo, será inviable poder construir aprendizajes vinculados a la transferencia de la realidad social (Moya & Luengo, 2009).

El trabajo acerca del estudio de la implantación de las CCBB en España ha sido profundo (Escamilla, 2008; Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado, & Arreaza, 2007; Heras & Pérez-Pueyo, 2012; Pérez-Pueyo & Casanova, 2010; Sarramona, 2004; Zabala & Arnau, 2007). Sin embargo, todas estas ideas no han tenido una repercusión directa en las Administraciones Educativas sobre la implantación de las CCBB. Por lo tanto, y atendiendo al campo práctico, lo verdaderamente relevante es realizar una formación permanente para el profesorado sobre esta temática, ya que si no las

competencias no supondrán nada más que teoría poco aplicable (Grubb, 2012).

Otro de los aspectos prioritarios en relación al marco de aplicación más práctico es el tipo de modelo que se defiende para la contribución a las competencias, ya sea deductivo o inductivo. El primero se plantea de lo más general a lo más particular, debiendo establecer ya desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC) un modelo en el que se determine a qué aspectos comunes se debe contribuir desde la totalidad de las áreas (Pérez-Pueyo, 2013a). El modelo inductivo se estructura al contrario, ya que es desde las propias áreas donde se determina a qué aspectos se va a contribuir, lo que puede conllevar un desacuerdo entre las intenciones de cada una de las materias. Esta falta de unanimidad queda de manifiesto al analizar cada una de las propuestas planteadas (Blázquez & Sebastiani, 2009; Escamilla, 2008; Moya & Luengo 2009; Pérez-Pueyo et al., 2013a, 2013b; Proyecto Atántida, 2013; Polo, 2010; Saramona, 2004; Sebastiani, Blázquez, & Borrachina, 2009; Zabala & Arnau, 2007; Zagalaz & Cachón, 2009).

Esta ausencia de un criterio oficial a la hora de implantar en los centros un elemento curricular con tanta trascendencia a nivel educativo es una de las razones que justifican este estudio. Para ello, se pretende analizar cómo se enseñan las competencias en el día a día de diferentes centros de Burgos a partir de las valoraciones del docente y equipos directivos, centrándonos en el área de Educación Física (EF). La elección de una materia nos permite poder asegurarnos abarcar a todo el profesorado de la misma y a todos los equipos directivos, comprobando así la equivalencia dirección-docentes en cada centro. En este caso, además, nos hemos decantado por el profesorado de EF, puesto que es habitual que les cueste comprender la razón de no contar con una competencia motriz (Méndez & López, 2009).

Otro de los aspectos más difíciles de conocer es si las CCBB se califican. En este sentido, autores como Pérez-Pueyo (2012b, 2013a, 2013b) o Lozano, Boni, Pérez and Huesco (2012), establecen que las competencias no tienen que ser calificables, ya que lo que se calificará serán los procedimientos e instrumentos de evaluación de cada una de las Unidades Didácticas. Otra cosa muy diferente es que se utilicen estrategias de evaluación formativa en propuestas y actividades concretas que emanan desde el centro. Para ello, y debido a que todas las áreas tienen que contribuir, es fundamental delimitar desde los centros educativos una

estructura y compromiso de actuación para realizar una evaluación coherente y sistemática del alumnado, lo que responde a la implantación de un modelo deductivo.

Por tanto, la comprensión de este modelo de contribución va más allá de una calificación al alumnado en una o varias asignaturas, ya que son necesarios acuerdos comunes entre todas las áreas sobre lo que el alumnado ha conseguido, es capaz de hacer y la manera en la que lo transfiere a la vida diaria (Hoskins & Crick, 2010). Para ello, es necesaria una concienciación entre los equipos directivos de los centros a la hora de incorporar a las sesiones de evaluación ordinarias el tratamiento de la contribución a las CCBB por parte del alumnado, convirtiendo este hecho en algo rutinario (Lleixá, 2007).

En relación con el tipo de estrategias que pueden utilizarse para contribuir a las competencias, Pharo and Bridle (2012) y Pepper (2011) establecen que las tareas no tienen que centrarse únicamente en conocimientos que se impartan en el aula y que no tengan ningún tipo de vinculación con lo que se realice fuera de la misma, sino que deben conseguir que motiven al alumnado para indagar, buscar, reflexionar... En este sentido, es muy recomendable que se realicen diferentes proyectos que involucren a las familias, personal de bibliotecas y a otros agentes de la comunidad educativa en la realización de actividades complementarias y extraescolares.

En todo este contexto, situamos nuestro estudio, dirigido a analizar la percepción del docente sobre la función de este elemento curricular. Ésta se diferencia en función de la valoración que realizan los equipos directivos sobre su implantación y la que refleja el profesorado de EF acerca de su trabajo en el día a día, vinculada a un plano metodológico y evaluativo.

Objetivos

Analizar la percepción de los equipos directivos sobre la implantación de propuestas de contribución a las CCBB como herramienta de programación en los centros

Analizar la percepción del profesorado de EF acerca de la consideración del uso de las CCBB como elemento de trabajo y de aplicación en el día a día

Comprobar el trabajo que realizan los profesores de EF en un centro educativo a lo largo de un curso escolar en relación al tratamiento de las CCBB, analizando su percepción, el trabajo de las clases y la valoración del alumnado.

Materiales y Método

Participantes

Se han utilizado la totalidad de los centros de Educación Secundaria de la capital de Burgos, un total de 30. De ellos, prácticamente las tres cuartas partes son carácter concertado.

El trabajo de análisis en los centros se dividió, por un lado, en la percepción de los 30 equipos directivos sobre las CCBB como elemento programático utilizado en el PEC y, por otro, en la valoración que realizan los 30 jefes de departamento de EF como herramienta de orientación metodológica en la propuesta de contenidos. En el estudio de caso se analizó en profundidad el trabajo realizado por los 4 profesores de EF que componen el departamento de un centro seleccionado de la muestra.

Instrumentos

En función de los objetivos delimitados en el estudio y del tipo de metodología empleada, se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos, estructurándose cada uno de ellos en una serie de categorías con el fin de obtener mayor clarividencia en el análisis de resultados.

Descripción de cuestionarios

Los dos cuestionarios que se utilizan en este estudio han sido validados por un grupo de expertos en la temática de competencias y EF, ratificando la idoneidad y veracidad de los mismos acerca de la obtención de información relacionada con el trabajo de las competencias en el día a día. Se realizará un análisis descriptivo de la totalidad de sus respuestas.

El primero de ellos fue dirigido a los equipos directivos, mientras que el segundo fue cumplimentado por el profesorado de EF. En ambos se plantean cuestiones relacionadas con la implantación de propuestas en los

centros basadas en la evaluación de las CCBB, así como con la variedad de recursos y estrategias metodológicas utilizadas.

Cada cuestionario constan de 8 preguntas y responden a una escala Likert de 1 a 5, (1: “no/nada”, 2: “poco”, 3 “bastante”, 4 “mucho”, 5 “No sabe”). Además, en cada una de las cuestiones el encuestado/a responde a una pregunta “semiabierta” en base a esa escala, lo que permite argumentar y justificar la respuesta.

La variable relacionada con los equipos directivos se denomina “Grado de implantación y seguimiento de CCBB en los centros” mientras que la vinculada con el cuestionario del profesorado de EF lleva por nombre “Percepción y utilización de las CCBB como elemento de referencia en la metodología implantada”.

Las cuestiones que se han planteado en el cuestionario del equipo directivo y que se agrupan bajo la variable “Grado de implantación y seguimiento de CCBB” han sido las siguientes: *“Establecimiento de información en el Proyecto Educativo”, “Evaluación de las CCBB en sesiones trimestrales”, “Las CCBB favorecen el aprendizaje del profesorado”, “Es necesario establecer una coordinación por cursos”, “Permiten que el alumno evalúe a los demás”, “Permiten una evaluación más consensuada y rigurosa” “Permiten una evaluación más centrada en el proceso”, “Permiten mayor variedad de alternativas en la evaluación”.*

Las cuestiones que se han planteado en el cuestionario del docente de EF y que se agrupan bajo la variable “Percepción y utilización de las CCBB como elemento de referencia en la metodología implantada” han sido las siguientes: *“Es imprescindible la metodología cooperativa”, “Permiten una evaluación más consensuada y rigurosa”, “Es necesario proponer contenidos innovadores”, “Es necesario permitir que el alumno valore su trabajo”, “Es necesario que el alumno valore a los demás”, “Son necesarios procedimientos de evaluación variados”, “Otorgan una visión amplia del concepto de aprendizaje”.*

Instrumentos utilizados en el estudio de caso

Se utilizó la técnica del estudio de caso único, llevado a cabo en el curso escolar 2012-2013 y en el que se realizó un seguimiento del tratamiento metodológico, pedagógico, didáctico y curricular de los 4 profesores que integran el departamento de EF del centro de Secundaria seleccionado. Se

seleccionó este centro debido a la facilidad de extracción de datos en el estudio ya que el investigador era docente del mismo.

El primer instrumento que se utilizó fue una entrevista inicial abierta realizada a cada uno de los 4 profesores de EF que componen el departamento. Se recoge información acerca de la percepción y el trabajo de las CCBB llevado a cabo en el día a día del aula. Cinco fueron las cuestiones generales que se plantearon a cada uno de los docentes sobre la concepción práctica de este elemento curricular, a partir de las cuales derivaron otras adyacentes. 1- *¿Cómo crees que contribuyes a las CCBB en el aula? ¿Podrías poner varios ejemplos concretos?* 2- *¿Consideras que el área de la EF tiene una labor fundamental para este fin? ¿Diferente a otras materias? ¿Por qué?* 3- *¿La metodología es un aspecto relevante y decisivo para su contribución? ¿Podrías poner un ejemplo?* 4- *¿Es importante la relación con docentes de otras materias? ¿Lo haces?* 5- *¿Crees que a través de su implantación en el aula el alumnado se implica más hacia el aprendizaje? ¿Mejora su relación interpersonal?*

El segundo instrumento que se utiliza es un diario de observación, en el que mediante el análisis de las clases propias y de las de los compañeros en los 4 cursos de secundaria se registran 7 variables: 1- *Objetivos de la sesión*, 2- *Actividades*, 3- *Explicación de la sesión al alumno por parte del docente*, 4- *Grado de coherencia de los contenidos abordados*, 5- *Relación de trabajo interdisciplinar*, 6- *Vinculación con otro tipo de aprendizajes*, 7- *Reflexión/evaluación*.

Finalmente y como cierre del curso escolar, en función de todo el proceso de seguimiento llevado a cabo, se realiza un grupo de discusión para cada uno de los 4 cursos con los que hemos trabajado, 1º, 2º, 3º y 4º. Este se realiza en una sesión final para cada una de las clases, y se plantean las siguientes preguntas: 1 *¿Es la EF diferente al resto de materias? ¿Por qué?* 2- *¿La EF influye en que fuera del aula realicéis más actividad física? ¿Por qué?* 3- *¿Consideráis importante trabajar otros aspectos además de lo motriz (actividades orales, tareas de indagación, razonamiento)? ¿Por qué?* 4- *¿Qué he aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más aprendo?*

Estos instrumentos utilizados en tres claras partes del proceso (inicial, intermedia y final) han sido paralelos a la recogida de datos a través de los cuestionarios de equipo directivo y docentes de EF con el fin de realizar una triangulación y saturación de los mismos.

Toda la información recogida a través de estos instrumentos se agrupa en cuatro categorías vinculadas a los ítems de los que consta cada uno de los dos cuestionarios: 1- *Percepción del alumno del trabajo realizado*, 2- *Disparidad de criterios entre docentes*, 3- *Grado de relación entre compañeros de aula*, 4- *Trabajo vinculado a la competencia motriz*.

A continuación se presenta un ejemplo de codificación para cada uno de los 3 instrumentos utilizados en el estudio de caso. **EPEF1º**: *Entrevista profesor educación física 1º curso*, **DPIº**: *Diario del profesor 1º curso*, **GDIº**: *Grupo de discusión 1º curso*.

Diseño y Procedimiento

El proceso consta de dos partes bien diferenciadas, una primera en la que los equipos directivos y los profesores de EF de los centros cumplimentan un cuestionario, y otra, en la que el investigador, como docente de EF del centro, realiza el estudio de caso a lo largo del curso escolar 2012-2013. Todo el proceso se llevó a cabo de forma paralela.

Acorde a la metodología empleada, todo el procedimiento se realizó presencialmente, con el fin de explicar el protocolo de respuesta y aclarar aquellas cuestiones que les pudieran surgir más dudas. En la primera parte del proceso, tanto la entrega como la recogida de los cuestionarios, se estructuró mediante citas concertadas, obteniendo así información sobre las dificultades encontradas por el profesorado.

Procedimiento de Análisis de Resultados

Los datos cualitativos se analizaron mediante el análisis de la temática del contenido (Libarkin & Kurdziel, 2002) y la comparación constante entre los datos (Denzin & Lincoln, 1994). El análisis del contenido se centró en la búsqueda de patrones en el texto, codificando los extractos coincidentes con los elementos cruzados (Saldaña, 2009). Los temas, que surgieron en el primer análisis independiente, fueron examinados críticamente por todos los investigadores a través de un diálogo reflexivo. La confiabilidad fue apoyada a través de la retroalimentación continua y el análisis participativo por parte de los investigadores que revisaron y perfeccionaron las categorías emergentes, por lo que los resultados podrían ser consideradas confiables, creíbles, y transferible (Lincoln & Guba, 1985). El objetivo era

utilizar la información obtenida para dotarla de una mayor comprensibilidad a través de la transferencia de los resultados. Las categorías que surgieron de los datos se presentan de forma explícita a través de la sección de resultados y con el apoyo de varios ejemplos de textos (Cohn, 1991).

Para el análisis de los resultados se ha categorizado la información en una serie de variables, que estructuran tanto los cuestionarios cumplimentados como el estudio de caso. Posteriormente se ha realizado una comparación de los 2 tipos de análisis a partir de la triangulación y saturación de datos.

Todos los datos obtenidos han sido analizados por el programa de computación Weft-QDA, que ha permitido filtrar, categorizar y saturar la información relativa tanto a las preguntas semiabiertas del cuestionario como a los instrumentos utilizados en el estudio de caso.

Resultados

Los resultados se analizan a partir de los cuestionarios utilizados (equipo directivo y docentes de EF) y de las cuatro categorías comunes generadas para los tres instrumentos de registro de datos empleados en el estudio de caso.

Resultados del Equipo Directivo

Tres cuartas partes de los equipos directivos valoran de manera positiva la implantación de un proyecto de competencias en su centro educativo, a pesar de que reconocen no abordarlo en los claustros de profesores. Respecto al tratamiento de la evaluación de las CCBB en las sesiones de evaluación trimestrales, solamente un 20% de los equipos directivos admiten su desarrollo, reconociendo que si se trata el tema es de manera superficial, siendo el especialista del área el que da su veredicto sobre la competencia concreta, en lugar de realizarlo de manera conjunta. Del mismo modo, gran parte de los equipos directivos admiten que el trabajo de las competencias no solamente puede generar un mayor aprendizaje en el alumno, sino que también en el profesorado, encontrándose este hecho estrechamente vinculado con la formación permanente.

Solamente una tercera parte de los equipos directivos afirman establecer de manera estructurada una coordinación por cursos de los aspectos a los que se tiene que contribuir, aunque asienten que sería algo idóneo, ya que permitiría determinar aspectos comunes como: pautas de entrega de trabajos, criterios ortográficos... Sin embargo, son algo más reticentes en relación a la hora de vincular el trabajo de las competencias con el hecho de que el alumno coevalúe a los demás, afirmando que al final la mayor parte de la calificación es responsabilidad del alumnado. Es destacable el hecho de la percepción que tienen los equipos directivos acerca de las garantías que ofrecería plantear un proceso de contribución a las CCBB, ya que permitiría establecer un sistema de evaluación consensuado y riguroso a lo largo de la etapa.

Análisis Descriptivo: Cuestionario del Docente de EF

El profesorado de EF presenta un planteamiento menos uniforme y más dispar que el de los equipos directivos en relación con el trabajo de las CCBB en el aula, mostrando una inconformidad elevada acerca de la no incorporación de una competencia motriz. Sin embargo, y pesar de que reconocen que no siempre lo llevan a cabo, relacionan el trabajo de las competencias con la implantación de una metodología cooperativa en el aula, vinculada a una calificación rigurosa. Analizando las respuestas de los docentes, se observa una confusión entre el término evaluación y calificación, teniendo una tendencia manifiesta a poner una nota a todas las actividades que se realizan, normalmente asociadas a un test o prueba de condición física.

Del mismo modo se vincula el trabajo de las competencias con la proposición de contenidos novedosos en el aula, aunque manifiestan que el hecho de plantear una mayor cantidad de actividades que no sean tradicionales no va a provocar que los alumnos aprendan más. Al contrario que pasaba con los equipos directivos que asociaban el trabajo de las nuevas tecnologías con una mayor contribución a las competencias, los docentes de EF no manifiestan esta opinión, afirmando que el área de la EF es diferente y que se basa principalmente en el ámbito motriz. A pesar de ello, valoran de manera positiva el trabajo de las competencias en el área de la EF desde una visión amplia hacia la consecución del aprendizaje, aunque

consideran que es preciso acordar previamente una línea de trabajo entre los docentes de EF antes que hacerlo con el resto de materias.

Resultados del Estudio de Caso

Este tipo de análisis responde a los datos obtenidos en la realización del estudio de caso único, utilizando cuatro categorías en la presentación de los resultados a partir de la triangulación y saturación de los 3 instrumentos de recogida utilizados. En cada una de las categorías se han delimitado una serie de extractos de texto, lo que favorece establecer la discriminación y saturación de la información obtenida. Por lo tanto, dentro de cada una de las categorías comunes se indican textos concretos de cada uno de los instrumentos, interrelacionado los datos obtenidos de cada una de las fuentes.

En relación con la competencia motriz (165 extractos de texto totales obtenidos)

A pesar de que el cuerpo y el movimiento son los ejes fundamentales sobre los que gira el área de EF, son otros muchos aspectos lo que se tienen que trabajar en la materia para contribuir a las competencias. Sin embargo, se observa cómo la valoración que hace cada miembro del departamento sobre este tema es muy diferente:

“Nuestra nota debe basarse fundamentalmente en el aspecto motriz” [...] “Lo de las CCBB suena bien pero son cosas que se tienen que valorar aparte, es algo muy difícil” (EPEF4°).

“Considero fundamental que trabajemos en función de las CCBB, no solamente nosotros sino desde todas las áreas” [...] “Estoy de acuerdo en que la EF es diferente, pero esto no tiene que servir de excusa para decir que las Competencias no sirven o que es imposible evaluarlas” (EPEF2°).

Estas valoraciones previas realizadas al comienzo del curso, tienen su repercusión en la manera en la que los profesores entienden e imparten sus clases:

“Las clases consisten fundamentalmente en que el alumno haga los test que le corresponde, el resto de tiempo es libre [...]” “No se desarrollan actividades en las que el alumno se implique, resuelva, adquiera autonomía. Es mero reproductor de lo que el profesor le dice que hay que hacer” (DP4º).

“Existe una programación variada, los contenidos que se plantean son variados y sinceramente al alumnado se le ve mucho más motivado” (DP2º).

Si atendemos a la percepción y valoración que realizan los alumnos al finalizar el curso, observamos la coherencia existente con lo analizado:

“Ha sido lo de siempre [...], los chicos jugando al fútbol, las chicas al voley y a los que menos nos gusta el deporte a pasarlo mal con las pruebas físicas”. (GD4º).

Sin embargo, la motivación no siempre era baja, aunque el trabajo se vinculara únicamente al ámbito motriz:

“Para mí la “gimnasia” es la mejor asignatura, yo saco buenas notas siempre” [...], [Investigador:] ¿Qué has aprendido? “Aprender... mmmm, a saltar a correr.. “[...]. (GD4º).

Lo que sí que se observa de forma clara es una motivación elevada hacia el curso en el que se han trabajado más aspectos que los únicamente motrices:

“Ha sido muy diferente [...]. “Hemos practicado una gran cantidad de deportes y tareas, hemos trabajado en equipo y hemos hecho muchas exposiciones orales”. “He conseguido hacer todo lo que proponía el profesor y nunca he tirado la toalla” [...]. [Investigador:] “¿Estas más motivada?” “Mucho más, ¡otros años he suspendido por no saltar mucho o no lanzar muy lejos el balón, y otras veces aprobaba y ¡no sabía muy bien por qué!” (GD2º).

Disparidad de criterios entre docentes (174 extractos de texto totales obtenidos)

Aunque un departamento debe regirse por el seguimiento de una programación didáctica común en la que se detallan los contenidos a impartir así como los procedimientos de evaluación y de calificación utilizados, se observa como la realidad práctica demuestra otra cosa bien diferente. Este aspecto se ha contrastado en cada uno de los instrumentos de recogida de datos:

“Estoy de acuerdo con la filosofía que sustenta el trabajo de las competencias, sin embargo, considero que es verdaderamente difícil hacer una contribución real que implique a varias áreas sin que el centro tenga un proyecto estructurado”. “Yo por mi parte siempre propongo actividades variadas que motiven al alumno, (EPEF3°).

“Propone diferentes deportes alternativos en cada trimestre, pero al final la calificación siempre es la misma: teoría, práctica y parte de comportamiento” [...] (DP3°).

Atendiendo al curso de 1º, el profesor manifiesta abiertamente que no trabaja las CCBB, abogando que son modas como otras y que no le va a hacer cambiar lo que le funciona y le ha servido durante tantos años. Así, y en relación a su programación del curso:

“¿Competencias? Es una idea que se oye ahora por todos los sitios, pero creo que no se os puede ir la cabeza ahora con eso [...]”. “Bastantes cosas tenemos que trabajar en EF como para meternos en más berenjenales, que lo haga el de Lengua o la de Matemáticas, aquí hay que moverse y hacer deporte, sin demasiada teoría” (EPEF1°).

“No se atiende ni a las competencias ni a la programación, ya que cada día se hace una cosa diferente: baloncesto, fútbol, carrera... Los alumnos entienden la asignatura como un juego o tiempo libre” (DP1°).

Grado de relación entre compañeros de aula (183 extractos de texto totales obtenidos)

El trabajo en grupo y el buen clima en el aula son considerados como unos de los factores fundamentales para poder contribuir a las competencias. Si hay que determinar aspectos comunes para todas las áreas y el alumno tiene que tener autonomía y saber trabajar en grupo, es necesario desarrollar estrategias en el aula que vayan en esta línea. Analizadas cada una de las clases se observa como este hecho varía significativamente, debido en parte a la metodología empleada:

“A la clase le gusta la asignatura, aunque está muy desestructurada”. No hay planificación de los contenidos lo que repercute en una menor organización y respeto a las normas de clase y alumnado” (DP1°).

“Se percibe desde el primer día el respeto que se tienen entre todos los miembros de la clase”. “Todas las Unidades se plantean desde un reto grupal, lo que provoca que los alumnos estén mucho más motivados para el siguiente trabajo” [...] (DP2°).

“A la profesora se la respeta mucho y deja claras las normas de comportamiento desde el primer día. “Alguna vez surge alguna discusión porque los contenidos se abordan desde un enfoque competitivo, pero suelen trabajar juntos, como cuando se arbitran u organizan campeonatos” (DP3°).

“La relación interpersonal en la clase apenas existe, ya que la mayor parte del tiempo se trabajan test físicos individuales” (DP4°).

Existe una consonancia entre los datos recogidos en el diario del investigador y la percepción de las diferentes clases establecida en los grupos de discusión:

Me ha gustado mucho este curso, y sobre todo trabajar en grupo, ya que he conseguido cosas que pensaba que eran imposibles (DP2°).

A mí me gusta Educación Física, lo que pasa es que Roberto y Santi nunca paran de insultarme y el profe no les dice nada. (DP1°).

En Educación Física paso buenos ratos con mis amigas [...] [Investigador:] ¿Trabajáis en grupo? En grupo, si siempre con mis amigas (risas) (DP4°).

Percepción del alumno del trabajo realizado (167 extractos de texto totales obtenidos)

Analizados todos los datos correspondientes a la observación diaria de las clases y a la actuación y percepción del profesorado acerca de las CCBB, es fundamental contrastar las valoraciones que realiza el alumnado una vez ha tenido la vivencia a lo largo del curso escolar:

“Me he divertido y lo he pasado muy bien, ya que hemos practicado mucho ejercicio y deportes [...]” “Lo mejor es que hemos hecho un montón de actividades fuera de clase: ir a la nieve, correr fuera, piscina [...]” (GP1°).

“Trabajar en grupos para mí ha sido lo mejor de la asignatura [...] nos ha servido para saber lo que hacen los demás y repartirnos mucho mejor el trabajo” (GD2°).

“Hemos practicado un montón de deportes, aunque algunas veces tanto competir y haces pruebas aburre un poco” (GD3°).

“Odio y odiaré la asignatura de EF, ya que desde el principio de curso ya se la nota que voy a tener haga lo que haga y me esfuerce lo que me esfuerce” (GD4°).

Discusión y Conclusiones

Dando respuesta al objetivo número uno, hemos observado en la presente investigación como la percepción que tienen los equipos directivos acerca de las CCBB es positiva, valorando este elemento curricular como una oportunidad para crear un consenso en el centro sobre los aspectos a los que hay que contribuir. Sin embargo, los directivos reconocen carecer de

instrumentos y estrategias que favorezcan la elaboración de protocolos concretos de actuación. En este sentido, Halasz and Alain (2011) ratifican la imposibilidad que tiene exigir desde la Administración que los centros realicen una evaluación basada en competencias cuando no se han facilitado las herramientas necesarias para conseguirlo.

Este hecho, en base a lo que establecen algunos autores como Pérez-Pueyo (2012c), provoca que ante la falta de recursos y la incoherencia en el planteamiento, sean los especialistas de cada área quienes den la valoración de contribución sobre la competencia correspondiente.

Los equipos directivos relacionan el trabajo de las competencias con un aprendizaje mayor por parte del alumno y una formación permanente por parte del profesorado, lo que contrapone la idea de que la mayor parte del profesorado no trabaja las competencias porque realmente no cree que vayan a suponer algo positivo para el aprendizaje (Hortigüela, Abella, & Pérez-Pueyo, 2015; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). Del mismo modo, en función a algunas de las pretensiones fundamentales que conlleva el trabajo de las competencias, (Grubb, 2012; Vermeulen, Castelijns, Kools, & Koster, 2012), los equipos directivos consideran que es fundamental el establecimiento de una serie de criterios comunes que garantizaran a qué se debe contribuir con cada competencia en cada uno de los cursos, generándose así un proceso de consenso en el centro.

Dando respuesta al segundo objetivo y en relación con el profesorado de EF, se ha observado cómo la percepción de estos docentes es más dispar que la de los equipos directivos, en parte por la no incorporación de una competencia motriz (Méndez, Mañana, & Sierra, 2012). Se parte de la idea de que lo fundamental es trabajar motrizmente, y a partir de ahí se podrá contribuir a otros aspectos. En este sentido, se aprecia una tendencia directa hacia la exclusiva calificación, no sabiendo diferenciar en muchos casos este término del de evaluación. Tal y como establece Pérez-Pueyo (2013a), este aspecto es uno de los principales errores que se comenten a la hora de trabajar con las competencias, y que rompe la idea que derivan de las mismas, basada en la contribución. No obstante, los docentes de esta área vinculan el trabajo de las competencias con la propuesta de contenidos variados, pero mostrando un cierto carácter inductista.

Finalmente, el estudio de caso realizado en la investigación ha reflejado una disparidad de criterios elevada entre los 4 componentes del departamento, no contribuyendo en 2 de los cursos a las CCBB y no

reflejando nada de este elemento curricular en la programación. El ámbito motriz, salvo en 2º curso, se entiende como algo fundamental en el área, siendo escasamente relacionado con otros ámbitos de aprendizaje. En cuanto a las percepciones del alumnado, se concluye que independientemente de su nivel de habilidad motriz o de la calificación obtenida en la asignatura, el alumnado refleja un cansancio y aburrimiento cuando únicamente se trabajan test físicos y deportes. Sin embargo, cuando los contenidos son novedosos, variados y permiten su implicación en el proceso y el desarrollo de una mayor autonomía, la valoración es más positiva, vinculándose así su aprendizaje, en mayor medida, con la trasferencia a la realidad social (Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado, & Arreaza, 2007; Gitomer, Brown, & Bonett, 2011).

Consideramos que este artículo puede ser interesante para todos aquellos responsables de la formación docente de la Administración Educativa, ya que alerta sobre la necesidad que manifiesta el docente a la hora de comprender cómo ha de implantarse el trabajo real de competencias en el aula. Del mismo modo, también puede ser de interés para todos aquellos docentes de la etapa de Primaria y/o de Secundaria motivados hacia el cambio en la concepción metodológica y evaluativa que requiere este elemento curricular.

La investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente atiende a la percepción del docente y del estudiante, por lo que sería necesario para futuras investigaciones valorar la opinión de las familias o de otros sectores educativos. Por otro lado, se analizan únicamente centros educativos de la etapa de Secundaria, pudiendo también ser interesante contrastar los datos con colegios de Primaria. Sería también conveniente aumentar los participantes con centros de fuera de la ciudad de Burgos, buscando una mayor generalización de los resultados.

References

- Blázquez, D., & Sebastiani, M. (2009). *Enseñar por en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Cohn, P. J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14. Retrieved from <http://journals.humankinetics.com/tsp-back-issues/tspvolume5issue1march/anexploratorystudyonpeakperformanc eingolf>
- Consejo de la Unión Europea (2000). Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- Consejo de la Unión Europea (2001). Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm.
- Consejo de la Unión Europea (2002a). Informe del Consejo Europeo de Barcelona. Conclusiones Presidenciales. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/PressData/e s/ec/70829.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2002b). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación de Europa. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:ES:pdf>
- Delors, A. J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz-Hernando, C. (2008). La Competencia Social y Ciudadana en la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9(2), 15-18. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=424&Itemid=65

- EURYDICE (2004). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, Dirección General de Educación y Cultura.
- Escamilla, A. (2008) *Las CCB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Grao.
- Gitomer, D., Brown, T., & Bonett, J. (2011). Useful signal or unnecessary obstacle? The role of basic skills tests in teacher preparation. *Journal Of Teacher Education*, 62(5), 431-445.
[doi:10.1177/0022487111412785](https://doi.org/10.1177/0022487111412785)
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M., & Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas*. Castilla La Mancha, Consejería de Educación.
- Grubb, W. N. (2012). *Basic Skills Education in Community Colleges*. Kentucky: Routledge.
- Halasz, M., & Alain, M. (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](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x)
- Heras, C., & Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas en el marco del proyecto educativo europeo Comenius: Propuesta de secuenciación y desarrollo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/revista-reefd/archivo-revista-reefd/103--revista-398.html>
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 83-103.
[doi:10.14201/et201533183103](https://doi.org/10.14201/et201533183103)
- Hoskins, B., & Crick, R. (2010). Competences for learning to Learn and Active Citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*. 45(1), 121-137.
[doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x)
- Libarkin, J. C., & Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50, 195-200. Retrieved from <http://nagt.org/nagt/jge/abstracts/mar02.html#v50p195>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

- Ley Orgánica de Educación. LOE 2/2006. *Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006*. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa. LOMCE 8/2013. *Boletín Oficial del Estado de 10 de Diciembre de 2013*. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lozano, A., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A critical Analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. doi:10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x
- Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/tandem/023-que-educacion-fisica-reflexiones-en-tiempos-de-cambio/educacion-fisica-y-competencias-basicas-contribucion-del-area-a-la-adquisicion-de-las-competencias-basicas-del-curriculo>
- Moya, J., & F. Luengo, (2009) *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid, Proyecto Atlántida.
- MEC (2007). *PISA, 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- Méndez, A., & López, T. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57. Recuperado de http://retos.org/numero_15/frame16-10.html
- Méndez, A.; Mañana, J., & B. Sierra, A (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994512>
- OCDE, (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid, Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/publicacionesdepisaenespaol.htm>

- OCDE, (2009). PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Recuperado de <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>
- Parlamento Europeo, (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión europea* (2006/962/CE). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Pérez-Pueyo, A. & Casanova, P. (2010). *La programación de las Competencias Básicas en colegio de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-36. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/revista-reefd/archivo-revista-reefd/94--revista-397.html>
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Las competencias básicas en EF. ¿Evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 37-49. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/revista-reefd/archivo-revista-reefd/94--revista-397.html>
- Pérez-Pueyo, A. (2012c). Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: desde la secuenciación del centro, la contribución de las materias y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 13-33. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/revista-reefd/archivo-revista-reefd/103--revista-398.html>
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S. L.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum and Europe» en *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01484.x
- Pharo, E., & Bridle, K. (2012). Does interdisciplinarity exist behind the façade of traditional disciplines? A study of natural resource

- management teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(1), 65-80. doi:10.1080/03098265.2011.575127
- Polo, I., (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12(3), 34-45. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=339&Itemid=68
- Proyecto Atántida (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1 de Marzo de 2014). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sebastiani, M., Blázquez, D., & Borrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez, & M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física*. (pp. 120-132). Barcelona: Inde.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647. doi:10.1080/0264041031000101962
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., & B. Koster. (2012) Measuring student teachers' basic psychological need. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453-467. doi:10.1080/02607476.2012.688556
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zagalaz, M. L., & J. Cachón, (2009). Educación física. En M.L. Zagalaz, J. Cachón & A. Lara (Eds.), *Desarrollo cultural en la enseñanza básica. La mediación del profesorado a través de las distintas materias* (pp. 78-91). Torredonjimeno: Logos.

David Hortigüela Alcalá is Assistance Professor in de Department of Specifics Training at University of Burgos, Spain. ORCID id: [0000-0001-5951-758X](https://orcid.org/0000-0001-5951-758X)

Ángel Pérez Pueyo is Assistance Professor in the Department of Physical Education and Sports at University of León, Spain.

Víctor Abella García is Assistance Professor in the Department of Education Sciences at University of Burgos, Spain

Contact Address: David Hortigüela Alcalá, Facultad de Educación, C/Villadiego s/n, 09001 Burgos (Burgos), Spain. Email: dhortiguela@ubu.es