

# **LA INCLUSIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Jorge Agustín Zapatero<sup>1</sup>, María Dolores González-Rivera<sup>1</sup>  
y Antonio Campos-Izquierdo<sup>2</sup>

1. Universidad de Alcalá.
2. Universidad Politécnica de Madrid.

Correspondencia: jorge.zapatero.a@gmail.com

---

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo español se ha unido a la estrategia europea del “life-long learning”, al incluir ocho competencias básicas en su marco normativo que permitan a los individuos aprender a lo largo de la vida (Carneiro y Draxler, 2008). Al respecto, en los desarrollos curriculares de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) y en la reciente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se han incluido ocho y siete competencias básicas (CC.BB), respectivamente, en la Educación Secundaria.

En este marco normativo, desarrollar este elemento curricular ha constituido un modelo educativo que exige cambios en la labor docente y en las culturas organizativas de los centros educativos (Hong, 2012). Este modelo toma las competencias como ejes que vertebran los currículos y exige el uso de metodologías activas y un nuevo enfoque de evaluación.

Así, se plantea el siguiente objetivo: analizar las concepciones de un grupo de profesores de Educación Física en Secundaria sobre el modo en que este modelo se ha incorporado a su labor docente como consecuencia de la implementación de la normativa de la LOE.

## MÉTODO

Para la consecución de este objetivo, se empleó una metodología cualitativa que utilizó el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada, siguiendo una triangulación metodológica, dentro de un proyecto más amplio de investigación evaluativa.

### *Participantes*

La muestra del estudio fue escogida siguiendo unos criterios de selección (Tabla 1) en un muestreo intencional de variación máxima (Goetz y LeCompte,

---

1988), de modo que se obtuviera una muestra heterogénea y, a su vez, respetara una cierta homogeneidad.

TABLA 1  
Criterios de selección de la muestra.

<b>Criterios de selección</b>
- Adquirir su formación inicial en universidades diferentes.
- Presentar diferentes grados de experiencia en la docencia (desde profesores noveles a profesores expertos).
- Mantener distinta vinculación laboral con el centro educativo donde imparten docencia.
- Impartir docencia en centros educativos pertenecientes a las diferentes Dirección de Área Territorial (DAT) de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Impartir docencia en centros educativos con diferente titularidad.
- Respetar una composición equilibrada en función del sexo; siendo tanto varones como mujeres.
- Respetar una composición equilibrada en cuanto al momento en que recibieron su formación inicial, de modo que participen docentes que hubieran recibido la misma antes y después de la aparición de la LOE y las competencias básicas.
- Mostrar disponibilidad y predisposición para la colaboración con el investigador, tanto el docente como su centro educativo.

De este modo, en este estudio participaron seis docentes de Educación Física, cuatro hombres y dos mujeres, desde noveles a expertos, que ejercían la docencia en Secundaria en cuatro centros educativos de diferente titularidad (públicos y privado concertado), pertenecientes a diferentes Direcciones de Área Territorial de la Comunidad Autónoma de Madrid (Norte, Sur, Este y Capital) para conseguir una triangulación de espacios (Tabla 2).

TABLA 2  
Características de la muestra

Participante	Centro educativo	DAT	Vinculación centro	Experiencia docente	Tiempo en el centro educativo (en años)	Niveles educativos (ESO)	Momento de formación inicial	Sexo
Docente 1	1	Madrid-Sur	Destino definitivo	17 años	2-5	3º y 4º	Pre-LOE	V
Docente 2			Expectativa de destino	15 años	< 2	1º y 3º	Pre-LOE	F
Docente 3	2	Madrid-Norte	Destino definitivo	22 años	6-10	4º	Pre-LOE	V
Docente 4			Destino definitivo	21 años	6-10	1º y 4º	Pre-LOE	F
Docente 5	3	Madrid-Este	Interino	20 meses	< 2	3º	Post-LOE	V
Docente 6	4	Madrid-Capital	Contrato temporal	2 años.	< 2	2º, 3º y 4º	Post-LOE	V

*Instrumentos y procedimiento de recogida de la información*

Este estudio utilizó el grupo de discusión y las entrevistas para aplicar una triangulación metodológica.

El grupo de discusión se desarrolló en dos sesiones, de 70 y 80 minutos respectivamente. En la primera sesión se realizó una valoración de la situación del modelo competencial en el sistema educativo español. En la segunda, se analizó el modo en que los docentes vivieron la inclusión del modelo a sus prácticas. Además, se firmó un consentimiento informado, se usó un guion orientativo y se grabó en audio en un aula de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

Las entrevistas complementaron la información obtenida en el grupo de discusión. Estas fueron realizadas con cada participante, semiestructuradas a través de un guion, tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos (según el entrevistado) y se grabaron en audio en aulas de los centros educativos de los participantes. Sobre el contenido de las entrevistas, éstas incorporaron una pregunta general sobre cómo los profesores vivieron la reforma educativa de la LOE, para luego detallar las acciones que la Administración había desarrollado para incorporar el modelo.

La recogida de la información se realizó siguiendo los procedimientos recogidos por expertos en metodología de investigación (Alonso, 1998; Krueger, 1991; Valles, 2002) dotando al estudio de rigor, para lo cual también se desarrolló una triangulación de espacios y de métodos (Pérez-Serrano, 1994).

### *Análisis de datos*

El tratamiento cualitativo de los datos se desarrolló utilizando Atlas.ti 5.0, siguiendo los procedimientos del modelo “Grounded Theory” de Glaser y Strauss (1967). Este procedimiento es fundamentalmente inductivo y pretende crear un sistema de categorías que formen una “Teoría Fundamentada” en tres fases sucesivas de codificación: abierta (se crean categorías y conceptos), axial (unión de categorías y conceptos) y selectiva (se refina la teoría).

## RESULTADOS

Siguiendo la estrategia de codificación, se generó la Teoría Fundamentada sobre el objeto de estudio, donde se exponen las categorías utilizadas (Figura 1).

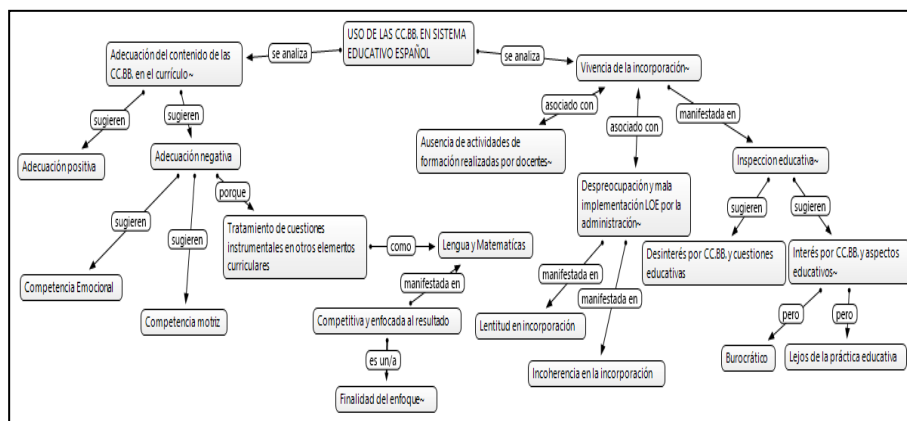


FIGURA 1: Teoría Fundamentada del objeto de estudio.

Según esta teoría, los participantes coincidieron en que la incorporación del modelo competencial podría ser más adecuada y no se observa una línea coherente en las acciones de la Administración Educativa:

- “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, grupo de discusión).

En este sentido, las consideraciones sugirieron que la Administración no ha realizado acciones que fomenten la formación del profesorado para desarrollar el modelo:

- “Es ilógico pensar que el profesorado por arte de magia va a cambiar su forma de trabajar. Y creo que hay un desconocimiento de hacer de forma consciente, de verdad, este tipo de cosas, o sea, tener metodologías para hacerlo.” (Docente 4, grupo de discusión)

Asimismo, los participantes sostuvieron que la inspección educativa tampoco favoreció el cambio hacia la enseñanza por competencias y, aquellas consideraciones que afirman que se preocuparon de su desarrollo, defienden que fue con fines burocráticos y alejados de la práctica educativa:

- “Los inspectores hace dos años estaban como muy pesados y como muy insistentes en que apareciera en la programación y tal. Ya aparece y ya queda ahí recogida y ahora ya está. Luego ya, lo que cada uno quiera llevar al aula, tampoco les preocupa mucho.” (Docente 2, entrevista).

Por último, los participantes consideraron, mayoritariamente, que el modelo competencial se había orientado para responder a fines competitivos:

- “el tratamiento matemático, yo no sé a qué. (...). Porque, no digo que no haya que tener ese tipo de habilidades, pero no son el fondo de la cuestión, son cuestiones instrumentales. Y me da que hay, ahí, un sesgo

político, como cuando lo miramos con Europa (...), resulta que en Lengua y Matemática damos peor, (...) pues lo metemos ahí a nivel de competencias (...)" (Docente 1, entrevistas).

#### DISCUSIÓN

Los participantes sugirieron que el modelo competencial no ha sido coherentemente implantado en los centros educativos de los participantes desde la aparición de la LOE. Asimismo, otros estudios también advirtieron deficiencias de actuación en la Administración en torno al modelo competencial, lo que conlleva un distanciamiento del currículo prescrito y el currículo en acción (Monarca y Rappoport, 2013). Dada la relevancia que las competencias han adquirido a nivel internacional, ante las futuras acciones que se derivarán de la implantación de la LOMCE, que continúa y refuerza el modelo, las Administraciones y los centros educativos deberían reflexionar para acercar este enfoque al desempeño habitual de los docentes.

Además, los participantes encontraron una finalidad competitiva en el desarrollo del modelo. Este planteamiento contrasta con la propuesta europea, cuyos fines son la ciudadanía activa y la inserción social, lo que conlleva la necesidad de conceptualizar sobre su desarrollo en la implementación de la LOMCE, considerando críticamente tanto sus fundamentos como sus consecuencias (Moya y Luengo, 2011).

Los participantes consideraron que la actuación de la Administración Educativa no ha facilitado la incorporación del modelo competencial en sus contextos, ni a través de la formación e información al profesorado, ni de la actividad de la inspección educativa.

Los participantes consideraron que la inclusión del modelo en sus contextos ha sido enfocada con una finalidad competitiva, buscando la comparación de los resultados de los alumnos.

#### REFERENCIAS

- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York.
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- 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.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones 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.

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.

Moya, J., y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: GRAO.

Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.