

INTERVENCIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS EN SECUNDARIA

Teaching intervention in Physical Education: contribution to competencies in Secondary

Jorge Agustín ZAPATERO AYUSO*, María Dolores GONZÁLEZ RIVERA**
y Antonio CAMPOS IZQUIERDO***

* *Departamento de Expresión Musical y Corporal. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid (España). Correo-e: jorge.zapatero.a@gmail.com*

** *Departamento de Ciencias Biomédicas. Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad de Alcalá (España). Correo-e: marilin.gonzalez@uab.es*

*** *Departamento de Ciencias Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Politécnica de Madrid (España). Correo-e: antonio.campos.izquierdo@upm.es*

Recibido: 19/01/2016; Aceptado: 29/03/2017; Publicado: 31/05/2017

Ref. Bibl. JORGE AGUSTÍN ZAPATERO AYUSO, MARÍA DOLORES GONZÁLEZ RIVERA y ANTONIO CAMPOS IZQUIERDO. Intervención docente en Educación Física: contribución a las competencias en Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 35, 1-2017, 161-183.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es conocer en profundidad la contribución e importancia que un grupo de profesores de Educación Física (EF) en Secundaria otorgan a las competencias en su práctica habitual, así como explorar la relación con los contenidos tratados en la asignatura. La metodología se enmarca en un estudio más amplio que siguió el método evaluativo. Participaron seis docentes de cuatro centros educativos pertenecientes a diferentes direcciones de área territorial de la Comunidad de Madrid (Madrid-Capital, Madrid-Este, Madrid-Norte y Madrid-Sur). Se triangularon técnicas cualitativas (análisis de contenido, grupo de discusión,

observación y entrevistas) y cuantitativas (encuesta). Se obtuvo la información de diferentes fuentes (alumnos, profesores e investigador externo). Los datos cualitativos fueron analizados con Atlas.ti y los cuantitativos con SPSS. Los resultados más relevantes del estudio mostraron que los participantes otorgan mayor valor a las competencias más transversales, como la social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y conocimiento e interacción con el mundo físico. Se apreció una linealidad entre la importancia concedida a las competencias y su contribución. Además, se encontró que los participantes contribuyeron a las categorías competenciales, definidas para el estudio mediante el análisis de los desarrollos curriculares, con diferente intensidad. En relación a los contenidos, la contribución a determinadas competencias apareció más vinculada a algunos contenidos, mientras que otras no. A pesar de las evidencias de estudios precedentes sobre el problema de investigación, que encontraron una reducida implementación del modelo en la práctica, se pone de manifiesto que parece existir un cierto tratamiento de las competencias en los contextos investigados. En consecuencia, parece interesante conocer en profundidad la realidad particular de las aulas de EF como posible punto de partida para impulsar el modelo.

Palabras clave: competencias para la vida; Educación Física; enseñanza secundaria; docente; política educativa.

SUMMARY: The aim of the research is to know in depth the contribution and importance of the competencies from a group of Physical Education (PE) teachers in secondary, and explore the relationship with the educational contents in the subject. The methodology is part of a broader study that followed the evaluation method. Participants were six teachers in four schools from different directions territorial area of the Community of Madrid (Capital-Madrid, East-Madrid, North-Madrid and South-Madrid). Qualitative (content analysis, group discussion, observation and interviews) and quantitative techniques (survey) were triangulated. The information was obtained from different sources (students, teachers and external researcher). The qualitative data were analyzed with Atlas.ti and the quantitative data with SPSS. The principal research findings suggest that participants provide higher value the most transversal competences, such as social and civic competences, autonomy and personal initiative and knowledge and interaction with the physical world. It is shown linearity between the importance on competencies and its contribution. In addition, we found that the participants contributed to the competency categories, defined for the study by analysing the curricular developments, with different intensity. In relation to content, the contribution to certain competencies appeared more linked some contents of, while others do not. Despite the evidence from previous studies on the research problem, which found a reduced implementation of the model in practice, it appears that there seems to be some treatment of competencies in the contexts investigated. Consequently, it seems interesting to know in depth the particular reality of the EF classrooms as a possible starting point to promote the model.

Key words: life skills; Physical Education; secondary education; teachers; educational policy.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la política europea de «aprendizaje a lo largo de la vida», el sistema educativo español reflejó su compromiso con esta estrategia en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incorporando, por primera vez, un nuevo elemento curricular: las competencias básicas. Este elemento debía ser desarrollado desde todas las asignaturas. En la Comunidad de Madrid, el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria apuntó que la Educación Física (EF) debía contribuir a la adquisición de las competencias: Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (CCIMF), Social y Ciudadana (CSC), Autonomía e Iniciativa Personal (CAIP), Aprender a Aprender (CAA), Cultural y Artística (CCA) y Comunicación Lingüística (CCL). Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) reformuló siete competencias, al mismo tiempo que mantuvo su compromiso con las políticas educativas europeas. La adaptación al enfoque competencial parece un propósito de este marco normativo y las competencias mantienen el rol curricular que poseían en la LOE (Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2015b).

En lo que respecta a las prescripciones curriculares, el informe de la European Commission, EACEA y Eurydice (2012) indicó que España fue uno de los países europeos que más estrategias promovió para el desarrollo de las competencias. Sin embargo, el éxito en una reforma educativa no reside en la elaboración de la misma, sino en su implementación práctica en los centros y aulas, donde el profesorado adquiere un rol primordial (Gordon *et al.*, 2009; Halász y Michel, 2011). En este sentido, parece que las competencias no pueden ser agregadas como un elemento curricular más a la tradicional lógica disciplinar y exigen transformaciones que engloben a los centros educativos en su globalidad (Hong, 2012). Por tanto, se demandan acciones de reforma que potencien la formación, información e implicación del profesorado y las administraciones. Además, las investigaciones alertan de la necesidad de impulsar el trabajo colaborativo en los centros, proporcionando las adecuadas condiciones de recursos, horarios y apoyos para que se pueda contribuir al desarrollo de las competencias del alumnado (Hong, 2012; Hortigüela *et al.*, 2015a, 2015b; Méndez-Giménez, Sierra y Mañana, 2013; Monarca y Rappoport, 2013).

Sin embargo, lejos de que estos cambios se produzcan, se viene demostrando que las competencias no llegan a la práctica (Méndez-Alonso, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2015; Monarca y Rappoport, 2013). El profesorado se encuentra con barreras que impiden la implementación del enfoque (Méndez-Giménez *et al.*, 2013; Monarca y Rappoport, 2013). La EF, no ajena a las condiciones que parecen imperar en los centros educativos, no adopta el modelo competencial como el modelo de trabajo predominante. Los resultados de estudios previos encontraron que los profesores de EF apuntan algunas dificultades como la reducida precisión de la normativa sobre competencias, la falta de formación del profesorado y de información y asesoramiento de las administraciones, la precariedad de los recursos,

la falta de continuidad del profesorado o el escaso interés que suscita el modelo en los docentes (Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Calderón, Martínez y Méndez-Giménez, 2013; Hortigüela *et al.*, 2015a; Ramírez, 2015).

En contraposición con estas dificultades, los profesores de EF y los equipos directivos mantienen una actitud favorable hacia el modelo (Calderón *et al.*, 2013; Hortigüela *et al.*, 2015b). Ahora bien, esta predisposición sólo tiene una traducción sólida en la inclusión de las competencias en los documentos de centro y las programaciones. Estas actuaciones no se convierten en propuestas prácticas coordinadas y globales en los centros educativos. En consecuencia, el desarrollo de competencias queda reducido a «buenas prácticas» aisladas de algunos docentes (Hortigüela *et al.*, 2015a; Méndez-Alonso *et al.*, 2015; Monarca y Rappoport, 2013).

Con respecto a estas prácticas concretas del profesor de EF y la relación de las competencias con la materia, los estudios de Barrachina y Blasco (2012) y Calderón *et al.* (2013) encontraron que las competencias de desarrollo personal y de relación interpersonal, como la social y ciudadana, aprender a aprender o autonomía e iniciativa personal, fueron las más valoradas por los docentes. Sobre su relación con los contenidos de la asignatura, los resultados de Barrachina y Blasco (2012) y Hortigüela *et al.* (2015a) no ofrecen una perspectiva clara, considerando que las competencias pueden ser desarrolladas desde diferentes contenidos, entre ellos la salud, la condición física, los deportes o la expresión corporal. En este hecho se puede advertir el carácter abierto de las propuestas para enseñar por competencias, al mismo tiempo que sugiere la necesidad de alcanzar acuerdos comunes en los claustros de los centros educativos sobre este elemento curricular.

En este contexto, el objetivo general de este estudio es analizar la importancia y contribución a las competencias (concretamente, CCIMF, CSC, CAIP, CAA, CCA y CCL) en el desempeño habitual de un grupo de profesores de EF. Ante las dificultades para interpretar la norma (Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013), cobra relevancia el proceso de concreción que se lleva a cabo en cada centro educativo (Hortigüela *et al.*, 2015a). Pérez-Pueyo (2013) estableció dos maneras para llegar a criterios compartidos en los centros educativos para enseñar por competencias: inductiva o deductiva. Un procedimiento inductivo pretende alcanzar orientaciones comunes en los centros educativos desde las particularidades de cada asignatura, mientras que la deducción recorre el camino opuesto. El hecho de analizar de forma pormenorizada la relación de las competencias con la asignatura de EF puede ser un referente para buscar marcos competenciales comunes en la asignatura en los contextos investigados u otros centros educativos, al mismo tiempo que puede favorecer la creación y difusión de una normativa competencial más precisa. Asimismo, la información recabada puede servir para contrastar las evidencias sobre la reducida implementación del modelo encontradas en otras comunidades autónomas (Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Hortigüela *et al.*, 2015b; Monarca y Rappoport, 2013).

Además, podría ser de interés puntualizar que frecuentemente el análisis sobre este problema de estudio se ha realizado desde diferentes puntos de vista, como el del profesorado (Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013; Calderón *et al.*, 2013)

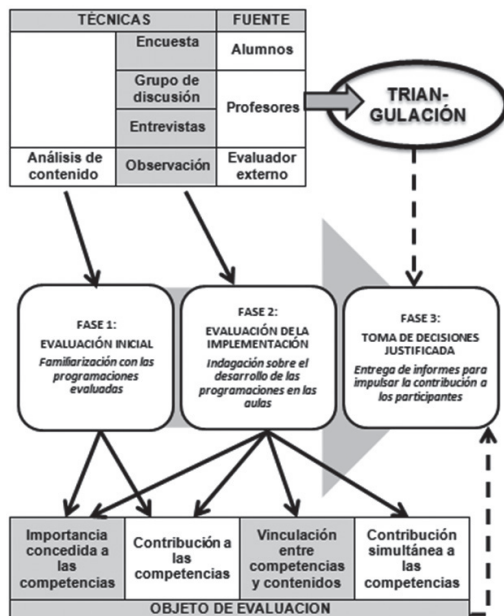
o los equipos directivos (Hong, 2012; Hortigüela *et al.*, 2015a, 2015b; Méndez-Giménez *et al.*, 2013; Monarca y Rappoport, 2013). Sin embargo, menos hincapié se ha hecho en la perspectiva de los alumnos (Hortigüela *et al.*, 2015a) o en la observación desde perspectivas externas al docente. En este sentido, el presente estudio pretende arrojar luz a un problema, cada vez más relevante en el marco educativo nacional (Hortigüela *et al.*, 2015a) e internacional (Hong, 2012), apoyándose en puntos de vista complementarios (los docentes participantes, sus alumnos y un observador externo). Para ello, el estudio se adentra en las actividades y rutinas de los participantes para indagar sobre los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la importancia que los profesores de EF participantes otorgan a las competencias CCIMF, CSC, CAIP, CAA, CCA y CCL.
2. Analizar la contribución que los participantes realizan a estas competencias en el desarrollo de sus programaciones.
3. Indagar sobre el modo en que las competencias citadas se relacionan con los contenidos de EF desarrollados por los participantes.
4. Analizar si la intervención de los participantes puede contribuir simultáneamente al desarrollo de varias de estas competencias.

2. MÉTODO

Para la consecución de estos objetivos, se desarrolló una investigación evaluativa, que se enmarca en un estudio de carácter más amplio. Este método es aquel proceso que permite la identificación, recogida y análisis de información relevante, con el fin de emitir juicios de valor, basados en criterios preestablecidos, para valorar el mérito de una intervención educativa y tomar decisiones para su mejora (Lukas y Santiago, 2004). Siguiendo a estos autores, la investigación evaluativa llevada a cabo fue externa, nomotética criterial y orientada a la toma de decisiones. Para su desarrollo se adoptó una perspectiva cualitativa y se complementó con metodología cuantitativa (Cook y Reichardt, 1986). Concretamente, se utilizaron las técnicas de análisis de contenido, observación, grupo de discusión, encuesta y entrevistas en tres fases sucesivas. Siguiendo a Pérez-Serrano (1994), se atendió a criterios de rigor y credibilidad cualitativos como la triangulación (Figura 1).

FIGURA 1
Resumen del proceso de investigación evaluativa



2.1. Participantes

Para la selección de los participantes se siguieron unos criterios con el fin de conseguir una heterogeneidad dentro de la homogeneidad requerida para el desarrollo de técnicas como el grupo de discusión (Callejo, 2001; Krueger; 1991). Estos criterios fueron:

1. Participación de ambos sexos.
2. Poseer diferentes años de experiencia profesional.
3. Pertenecer a centros de diferentes direcciones de área territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid.
4. Predisposición para participar en el estudio.

El procedimiento tuvo lugar concertando una cita con los profesores en sus centros educativos. En la misma, se observó que cumplieran los criterios de selección y se les invitó a participar en la investigación. Para esto, se les informó del proceso y sus objetivos y del carácter anónimo y confidencial de los hallazgos. Una vez confirmaron su participación, se transmitió esta información a sus equipos directivos y se obtuvo la autorización de los mismos con el fin de acceder a los centros educativos y desarrollar el estudio.

En cuanto a sus características, los participantes fueron seis profesores de EF en Educación Secundaria, cuatro hombres y dos mujeres. Éstos tenían entre 1,6 y 22 años de experiencia profesional. Además, los participantes impartían docencia en cuatro centros educativos de diferente titularidad (públicos y privado-concertado), que pertenecían a distintas DAT (Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Este y Madrid-Capital). En sus clases participaron sus 723 alumnos (Tablas 1 y 2).

TABLA 1
 Características los contextos

CENTRO EDUCATIVO	TITULARIDAD DEL CENTRO	DAT MADRID	PARTICIPANTE
1	Público	Sur	Docente 1
			Docente 2
2	Público	Norte	Docente 3
			Docente 4
3	Público	Este	Docente 5
4	Privado-Concertado	Capital	Docente 6

TABLA 2
 Características de los participantes

PARTICIPANTE	SEXO	EXPERIENCIA (AÑOS)	NIVEL ESO	ALUMNOS (N)
Docente 1	H	17	3.º, 4.º	120
Docente 2	M	15	1.º, 3.º	139
Docente 3	H	22	4.º	109
Docente 4	M	21	1.º, 4.º	120
Docente 5	H	1,6	3.º	26
Docente 6	H	2	2.º, 3.º, 4.º	209

2.2. Instrumentos y procedimiento de recogida de información

En esta investigación se utilizaron las técnicas de análisis de contenido, grupo de discusión, observación, encuesta y entrevistas. La Tabla 3 presenta el modo en que se triangularon las técnicas para responder a los objetivos del estudio. El proceso de investigación se llevó a cabo en tres fases sucesivas, que pueden ser una posible referencia para abordar el problema en contextos similares. No obstante, como informan Strauss y Corbin (2002), no se debe obviar que la replicabilidad de una investigación cualitativa supone una limitación de la misma, debido a la imposibilidad de reproducir fenómenos sociales exactos. A continuación se describen las tres fases que siguió el estudio.

TABLA 3
Triangulación de técnicas para alcanzar los objetivos de estudio

OBJETIVOS	TÉCNICAS
1.- Conocer la importancia que los participantes otorgan a las competencias en la EF	Análisis de contenido Grupo de discusión Entrevistas
2.- Analizar la contribución que los participantes realizan a estas competencias en el desarrollo de sus programaciones	Análisis de contenido Observación Grupo de discusión Encuesta Entrevistas
3.- Indagar sobre el modo en que las competencias se relacionan con los contenidos de EF desarrollados por los participantes	Observación
4.- Analizar si la intervención de los participantes puede contribuir simultáneamente al desarrollo de varias competencias	Observación

2.2.1. Fase 1: evaluación inicial

En la fase preliminar se llevó a cabo un análisis de contexto, cuyo objetivo fue familiarizarse con el objeto de evaluación y los contextos investigados (Alvira, 2011). Durante esta fase se llevó a cabo una revisión normativa y documental y un análisis de contenido de las programaciones a evaluar.

Por un lado, la revisión atendió a la normativa vigente. Se revisó la legislación que regulaba la intervención docente sobre la contribución a las competencias en EF en Secundaria en la Comunidad de Madrid (LOE, Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria). Además, este procedimiento se complementó con una revisión documental (por citar algunos, Blázquez y Sebastiani, 2009; Ureña, 2010). De acuerdo con el estándar de propiedad (Joint Committee on Standards of Educational Evaluation [JCSEE], 2001), este procedimiento permitió elaborar y justificar las categorías para la codificación de los datos recabados, al mismo tiempo que servirían como criterios para la evaluación de la intervención de los participantes sobre la contribución a las competencias.

Por otro lado, siguiendo a Alvira (1991), el análisis de contenido puede ser una técnica útil para iniciar una evaluación. Este análisis de contenido se aplicó a las cuatro programaciones de Departamento de los participantes. El objetivo fue conocer la importancia que los participantes concedían a las competencias en las fases

preactivas de enseñanza. Se siguieron los procedimientos propios de Bardin (1986) y Krippendorff (1990). Se realizó una primera lectura exploratoria, se determinaron las unidades de muestreo (programaciones en formato digital), las unidades de registro (la frase contenida entre puntos supeditada a su párrafo) y las reglas de enumeración (ausencia o presencia de las categorías y su frecuencia de aparición).

2.2.2. Fase 2: evaluación de la implementación

Para Alvira (1991), esta fase enfatiza las rutinas y actividades del profesorado en sus aulas y valora el desarrollo práctico del programa. Con este fin, se utilizan técnicas de observación externa, grupo de discusión, encuesta mediante cuestionario y entrevistas.

La observación fue la actividad principal para valorar el desarrollo de los programas. En primer lugar, se llevó a cabo una prueba piloto de observación de trece sesiones para reducir el sesgo de reactividad y formar al observador (Anguera, 1982; Arnau, Anguera y Gómez, 1990). Posteriormente, se registraron 190 sesiones entre los seis participantes (Docente 1, $n = 34$; Docente 2, $n = 41$; Docente 3, $n = 32$; Docente 4, $n = 33$; Docente 5, $n = 23$, y Docente 6, $n = 27$). Esta observación fue externa y se recogió a través de un instrumento narrativo: notas de campo (Arnau *et al.*, 1990). Estas notas de campo fueron diseñadas para el estudio. El proceso de construcción se apoyó en la verificación intersubjetiva: construcción y revisión del instrumento entre los investigadores participantes en el estudio (Pérez-Serrano, 1994). Además, se confirmó la viabilidad en su aplicación a través de la prueba piloto (Cohen y Franco, 1992). Estas notas recogieron información contextual (docente observado, nivel educativo, fecha, lugar, etc.) y un espacio para narrar las actividades desarrolladas por los participantes.

El grupo de discusión buscaba conocer la importancia que los participantes concedían a las competencias. Se desarrolló en dos sesiones siguiendo las orientaciones de Callejo (2001) y Krueger (1991) sobre: el tamaño del grupo (los seis participantes), la duración de las sesiones para conseguir la saturación (dos sesiones de 70 y 80 minutos, respectivamente), la recogida de un consentimiento informado, el uso de un guion orientativo y la grabación en audio de las sesiones.

El objetivo específico de la encuesta fue conocer la opinión del alumnado sobre la contribución que sus profesores realizaban a las competencias en sus contextos. Para el diseño y aplicación de la encuesta mediante cuestionario se respetaron las orientaciones de Cea-D'Ancona (1998) y García-Ferrando (1986). Al respecto, se diseñó un cuestionario con una batería de preguntas cerradas (una por cada competencia), adaptadas a las características de comprensión lectora de los participantes y gradadas usando una escala tipo Likert (desde 1 = nada hasta 5 = mucho). El cuestionario fue aplicado a los alumnos por el investigador en las aulas de los participantes, en presencia de los profesores, explicando el mismo y estando presente para resolver cualquier duda que pudiese suscitar a los encuestados. Siguiendo criterios éticos, se obtuvo la autorización de los tutores del alumnado previamente a la

administración del cuestionario, no encuestando a aquellos cuya autorización no fue obtenida. Participaron 488 alumnos de los 723 alumnos de los participantes (Docente 1, $n = 34$; Docente 2, $n = 52$; Docente 3, $n = 91$; Docente 4, $n = 128$; Docente 5, $n = 17$; Docente 6, $n = 166$). Los encuestados tenían una edad media de 14,32 años. En cuanto al sexo, indicaron esta información 480 alumnos de los 488 encuestados, de los cuales el 52% eran hombres ($n = 254$) y el 46,3% eran mujeres ($n = 226$).

Las entrevistas se aplicaron en último lugar, dado que parecen útiles para complementar la información obtenida con otras técnicas (Lukas y Santiago, 2004). Al respecto, se pretendía profundizar sobre la importancia que los profesores otorgaban a las competencias en su desempeño. Se siguieron los procedimientos de Arnau *et al.* (1990), Lukas y Santiago (2004) y Valles (2002) para realizar seis entrevistas semiestructuradas (una con cada participante). Para su desarrollo se atendió a los requerimientos de los informantes, entrevistándolos en sus centros educativos. La duración osciló entre 30 minutos y 1 hora y fueron registradas en audio. La entrevista se estructuró a través de un guion tentativo y abierto que garantizara la fluidez en el discurso.

Los guiones de la entrevista y el grupo de discusión fueron verificados intersubjetivamente o revisión entre los colaboradores en la investigación (Pérez-Serrano, 1994). El diseño de ambos se basó en la revisión normativa y de expertos realizada en la fase 1 y la redacción y estructuración de las preguntas se adecuó para cubrir los objetivos específicos de este estudio (Alvira, 1991).

2.2.3. Fase 3: toma de decisiones

Para que una investigación evaluativa sea útil, la comunicación de sus resultados es fundamental (JCSEE, 2001; Lukas y Santiago, 2004). Por tanto, en esta fase se elaboró un informe individualizado de cada docente que recogía los resultados de su contribución a las competencias y unas orientaciones para acercar sus programas y su desempeño al modelo competencial. Para su elaboración se siguieron las orientaciones de Colás y Rebollo (1993) redactando y estructurando los informes de forma clara y sencilla y adaptándolos para servir a los evaluados.

2.3. Análisis de la información

Los datos cualitativos (análisis de contenido, notas de campo, grupo de discusión y entrevistas) fueron analizados utilizando el software Atlas.ti 5.0. Se empleó una codificación deductiva. Para analizar la contribución a las competencias se utilizaron las categorías que fueron establecidas en la fase preliminar. Estas categorías se fundamentaron en una revisión normativa y bibliográfica (Tabla 4). Al respecto, se asignó una cita a una determinada competencia cuando se observara una contribución a alguna de estas categorías.

TABLA 4
 Categorías para el análisis de la contribución a las competencias

COMPETENCIA	CATEGORÍAS
Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el conocimiento e interacción con el medio natural o semiartificial. - Facilitar el análisis y crítica del impacto de la actividad física y deporte (AFD) en el medio ambiente, promoviendo un uso responsable del mismo. - Promover la AFD como medio para la consecución y mantenimiento de una vida saludable. - Desarrollar aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia, fuerza y flexibilidad.
Social y Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la cooperación y el trabajo grupal. - Favorecer el uso de procedimientos democráticos: negociación, votación, debate, etc. - Presentar la AFD como fenómeno social: espectáculo, globalización, consumismo, etc. - Fomentar la reflexión y el pensamiento crítico de la sociedad en que viven.
Aprender a Aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar la AFD para su aplicación en el tiempo libre del alumnado. - Proporcionar técnicas de estudio para favorecer que el alumno gestione su aprendizaje.
Autonomía e Iniciativa Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Incitar a la proposición o participación en los cambios en organización de los diferentes elementos curriculares (evaluación, contenidos, metodología, etc.) o tareas, actividades, uso de materiales, etc. - Promover la participación del alumnado en la organización de proyectos o jornadas relacionados con AFD adecuados a sus necesidades. - Favorecer el espíritu emprendedor, la autocrítica, la autosuperación y la actitud positiva para la mejora de sus niveles de condición física o sus ejecuciones motrices.
Comunicación Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las habilidades comunicativas: exposiciones, debates, presentaciones, etc. - Promover la lectoescritura. - Aportar vocabulario específico.
Cultural y Artística	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el conocimiento, la aceptación y la actitud abierta a prácticas AFD multiculturales, bien sean autóctonas o no. - Promover la expresión creativa, la imaginación y la adquisición de habilidades perceptivas, de sensibilidad y sentido estético.

Para analizar la importancia de las competencias, se consideró que éstas eran importantes para los participantes si:

1. Se citaba textualmente que la competencia fuera importante cualitativa o cuantitativamente.
2. Era citada como parte de los mínimos exigibles en la EF.
3. Recibía un apartado propio en la programación.

Se aprovecharon las herramientas de Atlas.ti para realizar una computación de frecuencias y porcentajes de citas, exportando sus datos a Excel. Además, se realizaron consultas utilizando la herramienta «Query tool» de Atlas.ti para indagar sobre el cuarto objetivo de estudio. Esta herramienta permite plantear cuestiones a la unidad de análisis mediante el uso de operadores booleanos. Concretamente, para atender a este objetivo de estudio se empleó el operador «AND».

Los cuestionarios al alumnado recibieron un tratamiento cuantitativo, empleando SPSS 19.0. Se tabularon los cuestionarios recogidos y se realizó una computación de frecuencias y porcentajes.

2.4. *Criterios de credibilidad y rigor de la investigación*

Para garantizar el rigor del estudio se siguieron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad y se aplicó la triangulación de técnicas, espacios, fuentes e investigador. Al respecto, entre otros procedimientos, para lograr una mayor certidumbre y minimizar el error en los hallazgos (Colás y Buendía, 1994; Pérez-Serrano, 1994; Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez, 1996), se utilizaron descriptores de baja inferencia describiendo las categorías a observar según las orientaciones legislativas y de expertos (Tabla 4), la información fue recogida con instrumentos diversos y confrontada desde distintas perspectivas, se diseñó el proceso de investigación y sus instrumentos entre los investigadores participantes y se implementó una observación prolongada y persistente (190 sesiones) acompañada de una prueba piloto.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de este estudio organizados en cuatro apartados relativos a cada uno de los objetivos de la investigación.

3.1. *Importancia concedida a las competencias en la Educación Física*

El análisis de contenido, el grupo de discusión y las posteriores entrevistas indagaron sobre el primer objetivo de estudio que analizó la importancia que los participantes concedían a las competencias. La Tabla 5 recoge estos resultados, de

los cuales se resalta la relevancia de las competencias CCIMF, CSC, CAIP y CCL en los contextos investigados.

TABLA 5
 Importancia concedida a las competencias desde la perspectiva de las programaciones y los participantes

COMPETENCIAS	IMPORTANCIA ELEVADA					
	ANÁLISIS DE CONTENIDO		GRUPO DE DISCUSIÓN		ENTREVISTAS	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Social y ciudadana (CSC)	2	11,77	3	20	3	14,3
Autonomía e iniciativa personal (CAIP)	1	5,88	3	20	2	9,52
Conocimiento e interacción con el mundo físico (CCIMF)	6	35,29	6	40	6	28,57
Aprender a aprender (CAA)	1	5,88	3	20	2	9,52
Comunicación lingüística (CCL)	5	29,41	0	0	7	33,33
Cultural y artística (CCA)	2	11,77	0	0	1	4,76
Total	15	100	12	100	18	100

NOTA: *n* = frecuencia de citas; % = porcentaje de citas.

Los hallazgos fueron uniformes y se coincidió en que la CCIMF fue la más valorada por los participantes (35,29% de citas en el análisis de contenido, 40% en el grupo de discusión y 28,57% en las entrevistas). Esta competencia formó parte de los mínimos exigibles en todas las programaciones y los participantes afirmaron que era la más relevante para la EF. Así, se ejemplifica en las siguientes citas:

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: ésta es la competencia más influyente en esta asignatura (Análisis de contenido, Programación 4, Docente 6).

Participar, siempre con una actitud positiva, en las actividades en la naturaleza propuestas durante este curso (Análisis de contenido, mínimo exigible de la Programación 1, Docentes 1 y 2).

... creo que en nuestra área interacción con el mundo físico y de manera secundaria, la autonomía (Grupo de discusión, Docente 6).

La competencia del medio físico, que me parece «superimportante» (Entrevista, Docente 4).

Desde la Educación Física, ¡hombre! Hay alguna que tiene que ver, es que literalmente parece que está hablando de nosotros, interacción con el mundo físico, parece que nos está señalando con el dedo a nosotros (Entrevista, Docente 1).

Asimismo, los docentes encontraron relevante para la EF las competencias CSC (11,77% de citas en el análisis de contenido, 20% en el grupo de discusión y 14,3% en las entrevistas) y la CAIP (5,88% en el análisis de contenido, 20% en el grupo de discusión y 14,3% en las entrevistas). La siguiente consideración ejemplifica estos resultados:

Atendiendo a las características que tenemos en nuestras clases [...], social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal las pondría de las primeras [...], sobre todo, social y ciudadana (Grupo de discusión, Docente 5).

Además, los participantes otorgaron una notable importancia a la CCL (29,41% en el análisis de contenido y 33,33% en las entrevistas). Incluso, aspectos relativos a esta competencia recibieron un apartado propio en las programaciones. A continuación se exponen algunas citas que justifican estos resultados:

El Departamento de Lengua puede tener mayor incidencia sobre ella; pero, sin embargo, el resto de las asignaturas; ya que la Lengua es tu forma de comunicación, da igual que estés aprendiendo matemáticas, inglés o estés haciendo dibujo artístico (Entrevista, Docente 2).

18. ACTIVIDADES DE FOMENTO DE LA LECTURA (Análisis de contenido, apartado de la programación 2, Docentes 3 y 4).

3.2. *Contribución a las competencias en el desarrollo de las programaciones de los participantes*

Para analizar el segundo objetivo de estudio y conocer la contribución a las competencias en el desempeño de los participantes, se utilizó la observación externa (registrada a través de notas de campo) y la encuesta mediante cuestionario aplicada a los alumnos. A continuación se presentan los resultados obtenidos de estas técnicas (Tablas 6 y 7).

Los hallazgos revelan una contribución relevante sobre la CSC, tanto desde la perspectiva del alumno (bastante, 48,77% de alumnos; mucho, 32,38%) como del observador externo CSC (19,80% de las citas). Sin embargo, no se encontró esta coincidencia entre lo encontrado por el observador y lo percibido por el alumnado en otras competencias como la CAIP o la CCIMF. Al respecto, las contribuciones a la CAIP parecieron frecuentes en las notas de campo (20,66% de las citas), no teniendo una incidencia tan relevante para los alumnos (poco, 30,33% de los alumnos; muy poco, 23,27% de ellos). Sin embargo, la CCIMF, que pareció más relevante para el alumnado participante (bastante, 37,3% de alumnos; mucho, 24,18%), fue la cuarta

competencia a la que más se contribuyó desde la perspectiva de las notas de campo (18,51% de citas). Asimismo, es preciso resaltar que la contribución a la CCA fue poco frecuente desde ambas perspectivas.

TABLA 6
 Contribución a las competencias en las sesiones de los participantes a través de la observación externa (notas de campo)

COMPETENCIAS	NIVEL DE CONTRIBUCIÓN	
	<i>n</i>	%
Autonomía e iniciativa personal (CAIP)	289	20,66
Social y ciudadana (CSC)	277	19,8
Comunicación lingüística (CCL)	270	19,3
Conocimiento e interacción con el mundo físico (CCIMF)	259	18,51
Aprender a aprender (CAA)	167	11,94
Cultural y artística (CCA)	137	9,79
Total	1399	100

NOTA: *n* = frecuencia de citas; % = porcentaje de citas.

TABLA 7
 Contribución a las competencias en las sesiones de los participantes a través de la encuesta

COMPETENCIAS	NIVEL DE CONTRIBUCIÓN (%)						TOTAL
	NADA	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO	s. c.	
Social y Ciudadana (CSC)	0,82	2,05	15,78	48,77	32,38	0,20	100
Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (CCIMF)	4,71	9,84	22,95	37,3	24,18	1,02	100
Aprender a Aprender (CAA)	6,35	13,11	27,25	32,8	20,08	0,41	100
Comunicación Lingüística (CCL)	9,02	18,44	29,1	25,61	17,42	0,41	100
Autonomía e Iniciativa Personal (CAIP)	13,11	23,77	30,33	21,72	9,84	1,23	100
Cultural y Artística (CCA)	20,29	21,72	28,28	17,83	11,48	0,4	100

NOTA: % = porcentaje de alumnos.

Profundizando en la contribución en función de las categorías definidas para el estudio (presentadas sin abreviar en la Tabla 4), a través del análisis de las notas de campo se obtuvo que aquellos aspectos de cada competencia en particular que más se desarrollaron fueron (Tabla 8):

1. Categoría 4 de la CAIP (75,78% de las citas de esta competencia), vinculada a la cesión de autonomía al alumno para diseñar y gestionar actividades.
2. Categoría 1 de la CSC (85,56%), relacionada con la promoción del trabajo en equipo y la colaboración.
3. Categorías 1 y 2 de la CCL (ambos 39,26%), enfocadas a proporcionar vocabulario específico y favorecer habilidades comunicativas en situaciones como los debates.
4. Categoría 4 de la CCIMF (71,04%), que hace referencia a la promoción de la AFD como medio para la consecución de una vida saludable.
5. Categoría 1 de la CCA (67,88%), vinculada al conocimiento y aceptación de AFD multiculturales.
6. Categoría 1 de la CAA (56,29%), relacionada con la orientación de la AFD para la aplicación en el tiempo libre del alumnado.

TABLA 8

Contribución a las categorías competenciales en las sesiones de los participantes a través de las notas de campo (en porcentaje de citas)

COMPETENCIAS	CATEGORÍAS	%	TOTAL
Autonomía e Iniciativa Personal (CAIP)	1. Favorecer el espíritu emprendedor...	8,65	100
	2. Incitar a la proposición de cambios...	5,88	
	3. Permitir la participación en proyectos...	9,69	
	4. Permitir que el alumno diseñe, gestione y/o guíe actividades	75,78	
Social y Ciudadana (CSC)	1. Favorecer la cooperación y el trabajo en equipo	85,56	100
	2. Fomentar la reflexión y el pensamiento crítico	4,69	
	3. Relacionar la actividad física con fenómenos socio-históricos: globalización, consumismo, racismo...	1,81	
	4. Usar procedimientos democráticos...	7,94	
Comunicación Lingüística (CCL)	1. Aportar vocabulario específico	39,26	100
	2. Favorecer la aparición de habilidades comunicativas...	39,26	
	3. Promover la lectoescritura	21,48	

COMPETENCIAS	CATEGORÍAS	%	TOTAL
Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (CCIMF)	1. Desarrollar aquellas cualidades físicas asociadas a la salud...	23,94	100
	2. Facilitar el análisis y crítica del impacto de la AFD en el medio ambiente...	0,77	
	3. Favorecer la interacción con el medio físico...	4,25	
	4. Promover la AFD como medio para la consecución...	71,04	
Cultural y Artística (CCA)	1. Promover el conocimiento, la aceptación y la actitud abierta...	67,88	100
	2. Promover la expresión creativa, la imaginación...	32,12	
Aprender a Aprender (CAA)	1. Orientar la AFD para la aplicación en el tiempo libre de los alumnos	56,29	100
	2. Permitir que el alumno conozca sus capacidades...	30,54	
	3. Proporcionar técnicas de estudio...	13,17	

NOTA: % = porcentaje de citas.

3.3. Contribución a las competencias y su relación con los contenidos

En relación al tercer objetivo del estudio, la Tabla 9 presenta las relaciones entre la contribución a las competencias y los contenidos desarrollados por los participantes. Estos resultados se pueden analizar desde una doble perspectiva.

Por un lado, desde el punto de vista del número de competencias al que contribuyó un determinado contenido. En este sentido, casi todos los contenidos desarrollados permitieron contribuir, al menos, a cuatro de las competencias. Concretamente, el acrosport, el calentamiento, la condición física, el deporte libre, los deportes de raqueta, la expresión corporal, el fútbol, la gimnasia deportiva, los juegos populares y el voleibol desarrollaron todas las competencias analizadas.

TABLA 9
Contribución a las competencias en función de los contenidos desarrollados a través de notas de campo

CONTENIDOS	CONTRIBUCIONES A LAS COMPETENCIAS (<i>n</i>)					
	CSC	CAA	CAIP	CCL	CCA	CCIMF
Acrosport	50	6	32	33	15	18
Actividad física y salud	0	1	5	13	4	11
Actividades circenses	0	8	0	0	1	0
Baloncesto	15	9	34	18	4	9
Balonmano	9	2	1	7	0	3
Batuka	9	0	8	2	20	6
Calentamiento	6	33	37	23	8	79
Condición física	3	29	9	16	21	54
Deporte libre	34	18	60	10	20	15
Deporte semidirigido	2	0	4	0	1	0
Deportes de raqueta	18	3	20	20	5	10
Escalada	1	3	1	2	0	5
Expresión corporal	3	1	1	2	5	3
Fútbol	11	10	9	19	6	12
Gimnasia Deportiva	24	18	34	15	12	17
Judo	0	1	7	9	10	7
Juegos populares	8	1	11	18	29	3
Nutrición	0	6	0	4	1	5
Orientación	4	0	1	6	4	1
Ultimate	4	0	0	1	0	4
Voleibol	61	25	32	45	11	49

NOTA: *n* = frecuencia de citas

Por otro lado, los resultados pueden ser interpretados atendiendo a la intensidad con que cada contenido contribuyó a las competencias. Se resaltan los siguientes resultados:

1. La CSC recibió las mayores aportaciones del voleibol (*n* = 61 citas) y del acrosport (*n* = 50).
2. La CAA pareció ser desarrollada, mayoritariamente, a través del calentamiento (*n* = 33) y la condición física (*n* = 29).

3. La CAIP fue desarrollada, en mayor medida, por el deporte libre ($n = 60$). Además, contenidos como el calentamiento ($n = 37$), la gimnasia deportiva ($n = 34$), el baloncesto ($n = 34$), el acrosport ($n = 32$) o el voleibol ($n = 32$) contribuyeron destacablemente a esta competencia.
4. La CCL fue tratada, mayoritariamente, cuando se desarrollaron contenidos de voleibol ($n = 45$) y de acrosport ($n = 33$).
5. La CCA aparece vinculada, mayoritariamente, con contenidos como los juegos populares ($n = 29$).
6. La CCIMF recibió una elevada contribución de contenidos como el calentamiento ($n = 79$), la condición física ($n = 54$) o el voleibol ($n = 49$).

3.4. Contribución simultánea a las competencias

Para responder al cuarto objetivo del estudio, se indagó sobre si el desempeño de los participantes puede contribuir simultáneamente al desarrollo de varias competencias. Utilizando «Query tool» sobre el análisis de las notas de campo se realizó la siguiente consulta: ¿Cuántas veces se contribuyó a la competencia 'X' a la vez que se contribuía a la competencia 'Y' en las sesiones observadas? Se obtuvo el número de citas comunes o contribuciones simultáneas en ambas competencias. Al respecto, uno de los resultados más relevantes fue que todas las competencias aparecieron vinculadas entre sí. Por tanto, frecuentemente las competencias recibieron contribuciones al mismo tiempo que los participantes trataban otra competencia. En cuanto a estas relaciones, las vinculaciones más frecuentes fueron: la CCIMF y la CAIP ($n = 59$ citas en común), la CCIMF y la CAA ($n = 57$), la CSC y la CAIP ($n = 54$), la CAIP y la CAA ($n = 54$), la CSC y la CCL ($n = 52$) y la CAA y la CCL ($n = 49$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo de estudio pretendía valorar la importancia que los docentes otorgaban a las competencias. Los resultados fueron lineales, revelando una importancia elevada a la CCIMF. Asimismo, se consideraron relevantes la CSC, la CAIP y la CCL. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Barrachina y Blasco (2012), Calderón *et al.* (2013) y Méndez-Alonso *et al.* (2015), quienes encontraron que las competencias más transversales, como la CAIP, la CSC y la CCIMF, fueron valoradas satisfactoriamente por los profesores de EF. Es relevante la importante posición de la CCIMF, unánime para los participantes. De hecho, como sostienen Figueras, Capllonch, Blázquez y Monzonís (2016), parece ser una competencia que pretende ocupar el lugar de una competencia propia de la EF, que pretende lograr una vida saludable en un entorno también saludable. Estos elementos han sido vinculados a una «competencia motriz», incluida en los desarrollos curriculares LOE-LOMCE como una competencia no transversal y propia de la EF. Sin embargo, parece necesario reflexionar acerca de la posición de la actual

«competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología» y su papel para favorecer de forma transversal una vida saludable en el alumnado. Por tanto, estos resultados contribuyen a fomentar el debate sobre la inclusión de una «competencia motriz», entendida como elemento interdisciplinar, que se ocupe del desarrollo saludable de los alumnos en todas las materias (Figueras *et al.*, 2016; Hortigüela *et al.*, 2015a, 2015b; Ureña, 2010).

El segundo objetivo de estudio buscaba analizar la contribución que los participantes desarrollaban en sus sesiones. Los hallazgos revelaron como la CCIMF, la CSC, la CAIP y la CCL fueron unas de las competencias a las que más se contribuyó desde la perspectiva del observador externo y sus alumnos, si bien se encontraron diferencias entre estos puntos de vista. Se reveló una uniformidad entre la importancia concedida a estas competencias y la contribución a las mismas en los contextos investigados. Se coincide con los resultados de Méndez-Alonso *et al.* (2015). Al respecto, las competencias no son trabajadas por igual en todas las materias y los maestros especialistas, entre ellos los docentes de EF, enfatizan más las competencias transversales. En este sentido, se justifica la necesidad de reflexionar sobre la importancia y contribución que cada Departamento puede realizar a las competencias en un proceso conjunto y cooperativo que involucre al claustro de cada centro (Méndez-Alonso *et al.*, 2015; Hong, 2012; Pérez-Pueyo, 2013).

Además, estos resultados deben servir para indagar sobre los planteamientos que se desarrollan en los centros educativos. Las investigaciones vienen demostrando que las competencias no llegan a las aulas y predomina el desconcierto y la desinformación sobre el modelo (Barrachina y Blasco, 2012; Méndez-Alonso *et al.*, 2015; Monarca y Rappoport, 2013; Ramírez, 2015). Sin embargo, poniendo énfasis en que no se pretende generalizar los resultados de este estudio, los participantes han contribuido a las competencias en sus prácticas habituales. Se reconoce la necesidad de llevar a cabo análisis más profundos sobre las prácticas de los participantes en este estudio en relación a la programación por competencias, metodología o evaluación como elementos clave del modelo (Hong, 2012; Hortigüela *et al.*, 2015a, 2015b; Méndez-Giménez *et al.*, 2013; Pérez-Pueyo, 2013). No obstante, esta investigación pone el énfasis en conocer en profundidad las prácticas de los profesores como un posible punto de partida para impulsar el enfoque por competencias desde las propias ideas y actuaciones de los participantes. De hecho, una reforma educativa, como la competencial, debería ser comprendida como un enfoque complejo y procesual, que regule una trama de prácticas, intereses y poderes y se refleje en la realidad de las aulas (Monarca y Rappoport, 2013). Por tanto, en el actual contexto de cambio generado por la LOMCE, parece necesario reflexionar y desarrollar planes de acción que impulsen el trabajo por competencias en el aula desde posiciones cercanas al docente, con el adecuado asesoramiento e información (Monarca y Rappoport, 2013; Ramírez, 2015).

El tercer objetivo de estudio profundizó sobre la relación entre las competencias y los contenidos abordados por los participantes. Los resultados encontraron que los contenidos desarrollados por los participantes parecían contribuir a la mayoría de

competencias. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Barrachina y Blasco (2012) y Hortigüela *et al.* (2015a), que no encontraron una vinculación directa entre competencias y determinados contenidos. Por tanto, no es coherente oponer los contenidos a las competencias, éstas no existen sin saberes y ambos están íntimamente ligados (Perrenoud, 2008). Además, estos resultados parecen indicar que, si se reflexiona sobre las relaciones entre las competencias y los contenidos en las planificaciones educativas, las posibilidades de contribuir a su adquisición se diversifican (Bolívar, 2011; Pérez-Pueyo, 2013). Sin embargo, no se debe obviar la perspectiva interdisciplinar que promueve el modelo competencial en la planificación educativa. En este sentido, los hallazgos de Méndez-Alonso *et al.* (2015) y Monarca y Rappoport (2013) advierten que la lógica disciplinar tradicional centrada en el contenido sigue siendo el modelo predominante, lo que se opone al planteamiento transversal e interdisciplinar de las competencias (Hong, 2012).

El último objetivo del estudio pretendió indagar sobre si las tareas de EF permitían contribuir a desarrollar varias competencias simultáneamente. Los hallazgos revelaron cómo las actividades en las clases de los participantes contribuían a varias competencias a la vez. Por tanto, parece conveniente atender al carácter transversal y complejo de las competencias clave en la intervención docente. De hecho, en cualquier contexto se puede aprovechar más de una competencia y cualquier situación va a demandar de competencias configuradas de manera diferente para cada caso particular (Rychen y Salganik, 2004). Siguiendo este planteamiento, se vuelve a poner de manifiesto la necesidad de reorientar la lógica disciplinar, con nuevos modelos de organización escolar, para generar núcleos de trabajo interdisciplinarios que tomen las competencias como nexos orientadores entre materias (Hong, 2012; Méndez-Giménez *et al.*, 2013; Pérez-Pueyo, 2013).

A modo de limitación, es necesario señalar el número reducido de profesores que participaron en el estudio, si bien, de acuerdo con planteamientos cualitativos, permitió conocer en profundidad las prácticas de los docentes. Además, la investigación evaluativa no adquirió un carácter longitudinal con el fin de indagar sobre cómo evolucionaron las prácticas de los docentes en sus aulas. Por tanto, a modo de prospectiva, se plantea la posibilidad de realizar estudios de carácter longitudinal, profundizando en la observación de los cambios que se hayan podido producir en la contribución a las competencias de los participantes. Asimismo, puede ser de interés conocer las prácticas de otros centros educativos donde se hayan implantado modelos de trabajo por competencias, permitiendo contrastar las contribuciones y la importancia que se concede a las competencias en aquellos contextos con lo obtenido en este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
 Anguera, M. T. (1982). *Metodología de la observación de las Ciencias Humanas* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.

- 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. DOI: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (2011). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, 4 (21), 1-18.
- Calderón, A.; Martínez, D. y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 33-38.
- Callego, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cea-D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, E. y Franco, R. (1992). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- European Commission, EACEA y EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Figuerras, S.; Capllonch, M.; Blázquez, D. y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123 (1), 34-43. DOI: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04.
- García-Ferrando, M. (1986). La encuesta. En M. García-Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 167-201). Madrid: Alianza.
- Gordon, J.; Halász, G.; Krawczyk, M.; Leney, T.; Michel, A.; Pepper, D.; ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learning across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: CASE (Center for Social and Economic Research).
- Halász, G. y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46 (3), 289-306. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x.
- Hong, W.-P. (2012). An international study of the changing nature and role of school curricula: from transmitting content knowledge to developing students' key competencies. *Asia Pacific Education Review*, 13 (1), 27-37. DOI: 10.1007/s12564-011-9171-z.

- Hortigüela, D.; Abella, V. y Pérez-Pueyo, A. (2015a). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las competencias básicas. *Enseñanza & Teaching*, 33, 1-2015, 83-103. DOI: 10.14201/et201533183103.
- Hortigüela, D.; Abella, V. y Pérez-Pueyo, A. (2015b). ¿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. DOI: 10.17583/qre.2016.1348.
- JCSEE (2001). *Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistemas de evaluación de educadores*. Bilbao: Mensajero.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Méndez-Alonso, D.; Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 233-246. DOI: 10.6018/rie.33.1.183841.
- Méndez-Giménez, A.; Sierra, B. y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, Extraordinario, 54-78. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-256.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-16.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 199-214. DOI: 10.6018/reifop.18.3.193811.
- Rodríguez-Gómez, G.; Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Sevilla: Aljibe.
- Rychen, D. y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ureña, F. (2010). *La Educación Física en Secundaria basada en competencias. Proyecto curricular y programación*. Barcelona: INDE.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.