



La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo

Jorge Agustín Zapatero Ayuso¹; Antonio Campos Izquierdo²; María Dolores González Rivera³

Recibido: abril 2016 / Evaluado: junio 2016/ Aceptado: julio 2016

Resumen. Este estudio busca conocer cómo un grupo de profesores de Educación Física adquirieron su formación para enseñar por competencias, así como la valoración de sus modalidades de adquisición. La muestra se constituye por seis profesores de Secundaria, hombres y mujeres, desde noveles a expertos, que ejercían la docencia en centros educativos del norte, sur, este y centro de la Comunidad de Madrid. Se triangularon las técnicas de grupo de discusión y entrevistas semiestructuradas. La información recogida fue analizada siguiendo los procedimientos inductivos propios del modelo de “Teoría Fundamentada”. Los resultados indican que la formación inicial se postula como la modalidad de formación que más favorece la aplicación de una enseñanza por competencias, especialmente entre los docentes noveles. Asimismo, los participantes expertos consideran que su formación inicial es una ventaja para desarrollar el modelo. Sin embargo, los profesores manifiestan realizar pocas actividades de formación permanente sobre el modelo competencial en Educación Física y no parecen dirigirse hacia los principios del mismo. Estos resultados sugieren la posibilidad de potenciar la formación (inicial o permanente) del profesorado sobre el modelo competencial, como apoyo para implementar un enfoque que pretende favorecer la inclusión social, la empleabilidad y la ciudadanía activa del alumnado.

Palabras clave: Formación de profesores; Enseñanza secundaria; Competencias; Educación Física; Investigación cualitativa.

[en] The initial and continuing training of Physical Education teachers for application of competency model: a qualitative study

Abstract. This study seeks to understand how a group of Physical Education teachers acquired their training to teach competence, and the valuation of its modes of acquisition. The sample was constituted of six secondary school teachers, men and women, from beginners to expert, who exercised teaching in high schools in the north, south, east and center of the Community of Madrid. Techniques as semi-structured interviews and focus group were triangulated. The information collected was analyzed following proper procedures inductive model of “Grounded Theory”. The results indicate that the initial training is postulated as the type of training that most favors the application of teaching competencies, especially among beginners teachers. Also, experts participants consider their initial training is an advantage to develop the model. However, participants report making few training activities on the competency model in Physical Education and not appear to be directed toward principles. These results suggest the possibility of developing the training (initial or continuing) teacher on the competency

¹ Universidad Complutense de Madrid (España)
E-mail: jzapater@ucm.es

² Universidad Politécnica de Madrid (España)
E-mail: antonio.campos.izquierdo@upm.es

³ Universidad de Alcalá (España)
E-mail: marilin.gonzalez@uah.es

model as a means for applying a model that promotes social inclusion, employability and active citizenship of students.

Keywords: Teacher education; Secondary education; Competencies; Physical Education; Qualitative research.

Sumario. 1. Introducción. 2. Metodología 3. Resultados y discusión 4. Conclusiones 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Zapatero Ayuso J.A.; Campos Izquierdo A. & González Rivera M.D. (2018). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 251-267.

1. Introducción

Las características de la sociedad del conocimiento, manifestadas en tendencias macrosociales y económicas potenciadas por la globalización y la migración, exigen nuevos planteamientos educativos que contribuyan a la formación de ciudadanos flexibles, responsables y autónomos (Carneiro y Draxler, 2008; Illeris, 2008).

En este contexto, los modelos curriculares por competencias se han convertido en los conductores del “life-long learning” en los sistemas educativos (Koper y Specht, 2007). El concepto de competencia captura algunos aspectos sobre la enseñanza y el aprendizaje de hoy, porque se relaciona con la capacidad para gestionar el constante cambio de una sociedad globalizada (Illeris, 2008).

Para contribuir al progreso de las competencias en el alumnado, se requiere de un desarrollo acumulativo de un conjunto de capacidades interrelacionadas mediante la experiencia (Hoskins y Deakin, 2010). Por tanto, la enseñanza por competencias propone una alternativa a la tradicional distinción entre conocimientos, actitudes y habilidades y “no se limita sólo a saber, sino que incluye también el saber hacer, el saber ser y estar, el saber ser y estar con otros...” (De Pro y Rodríguez, 2010, p. 386).

En este sentido, el modelo competencial pone énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos desde perspectivas menos académicas y más orientadas a la resolución de problemas. La formación por competencias se orienta hacia la acción y está ligada a la experiencia, reflexionando y observando el desempeño real en situaciones problemas. Este planteamiento conlleva un cambio en los principios pedagógicos que sustentan la intervención docente, situando al alumno en el centro del proceso de enseñanza, otorgándole autonomía y responsabilidad (Tejada, 2012).

Nos encontramos, pues, ante una transición hacia un modelo educativo centrado en el aprendizaje desde un modelo centrado en la enseñanza. Por tanto, el profesorado debe modificar su rol de “transmisor de conocimiento” hacia nuevos roles como el de colaborador y “facilitador de conocimiento” (Gordon y cols., 2009; Sarramona, 2014).

Asimismo, este paradigma lleva asociados cambios didácticos que han dado lugar a una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje (Gil, Moliner, Chiva y García-López, 2016; Ion y Cano, 2012): nuevos desarrollos curriculares, metodologías más activas y la aplicación de evaluaciones por competencias.

Este proceso de reforma hacia los nuevos roles del profesorado se inició en la Educación Secundaria en España en 2006. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) concretó, por primera vez, ocho competencias básicas a las que se debía contribuir desde todas las materias y, por tanto, desde la Educación Física (EF). Actualmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), basada en la propuesta europea (Consejo Europeo, 2006) y de la LOE, ha reformulado siete competencias clave a las que se debe contribuir desde la EF a lo largo de las etapas de Educación Primaria y Secundaria: comunicación lingüística; matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; digital; aprender a aprender; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales; sociales y cívicas.

Sin embargo, en este marco de cambios normativos, no se han previsto cambios con respecto a la estrategia europea de “life-long learning”, pretendiendo reforzar la posición del enfoque por competencias (Bielba, Martínez, Herrera y Rodríguez, 2015). De hecho, como se expone en la legislación vigente, la adecuación del sistema educativo al enfoque por competencias es uno de los motivos de la reforma, surgiendo normas que se ocupan específicamente de regular la función docente sobre la metodología y la evaluación de las competencias⁴.

Para la adecuación a esta normativa, se necesita personal cualificado que responda a los nuevos modelos de enseñanza y demandas de la sociedad en el siglo XXI (Felden y Cardoso, 2011). En este sentido, la formación para enseñar por competencias se puede interpretar desde una doble perspectiva. La primera perspectiva se vincula a las competencias que se deben desarrollar en el alumno y que deben ser comprendidas por el profesorado. La segunda perspectiva hace referencia a las competencias que el profesorado debe adquirir para desarrollar las primeras en los alumnos.

Sobre esta última perspectiva, la definición de las competencias necesarias para el profesorado es clave para implementar esta reforma educativa (Gordon y cols., 2009). Al respecto, expertos y administraciones educativas (Admiraal, Hoeksma, van de Kamp y van Duin, 2011) han intentado identificar las competencias necesarias para el desempeño profesional eficiente del profesorado en general (Perrenoud, 2004) y de los profesores de EF en particular. Siguiendo a Fraile (2011), los docentes de EF deben adquirir las competencias: interpersonal, intrapersonal, pedagógico-didáctica, de gestión y organización, para cooperar con otros docentes y para investigar y reflexionar sobre su práctica.

En este contexto, la formación del profesorado es una línea de reflexión, debate e investigación muy recurrente (De Souza y Pereira, 2011), que ha evidenciado una creciente complejidad en la labor docente asociada a nuevos retos cercanos al funcionamiento real de los centros (Lorenzo, Muñoz y Beas, 2015). Sin embargo, en lo que respecta a la enseñanza por competencias, los trabajos acerca de la formación del profesorado ante las nuevos roles del modelo acusan una falta de estudios consistentes (Ion y Cano, 2012).

Así, en el contexto universitario, estos autores encontraron que se están implementando programas de formación para adaptar la función del profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y cuentan con una satisfactoria partici-

⁴ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato

pación. No obstante, los resultados alertan de una excesiva presencia de actividades de formación tradicionales.

Sin embargo en niveles preuniversitarios, parece que la redacción de la norma no termina de ser un referente claro y dificulta la incorporación de las competencias a la realidad de las aulas. Por tanto, se demandan nuevas acciones planificadas de las administraciones educativas, que atiendan al plano formativo, y acerquen el trabajo por competencias a los centros educativos (Monarca y Rappoport, 2013). Al respecto, Ramírez (2015) advirtió que la formación inicial y la experiencia no son suficientes para afrontar el proceso de operativización de las competencias y García-Ruiz y Castro (2012) encontraron que la formación permanente desde la perspectiva de las competencias no alcanza una valoración positiva por parte del profesorado. En estos planteamientos se demandan nuevos modelos formativos para preparar a los docentes para los nuevos requerimientos de este enfoque.

En el marco de la EF los hallazgos corroboran los encontrados en estos estudios, evidenciando que el profesorado no está preparado para que el enfoque llegue a la práctica. Barrachina y Blasco (2012) y Caballero (2013) obtuvieron como la falta de formación e información del profesorado eran barreras para la acogida del enfoque. Asimismo, Ramírez (2015) apunta a la formación permanente como un elemento central para acercar el modelo a los profesores en activo. No obstante, Calderón, Martínez y Méndez (2013) obtuvieron que el desarrollo de un curso de formación, que pretendía desarrollar competencias desde un modelo de educación deportiva, no tuvo un efecto significativo en el trabajo de los participantes. Este hecho condujo a concluir que es necesario reflexionar sobre el modelo de formación planteado para que sea más eficiente. En este sentido, Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo (2015) manifestaron la necesidad de llevar a cabo procesos más amplios de formación que involucren a inspectores educativos, directores y el profesorado de EF.

Atendiendo a estos antecedentes y teniendo en cuenta que no abundan los estudios dedicados a generar un cuerpo de conocimientos sobre la formación para implementar el modelo competencial por el profesorado de EF de Secundaria, este estudio pretende continuar con esta línea de investigación, planteándose los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el modo en que un grupo de docentes de EF han adquirido su formación para enseñar por competencias.
- Indagar sobre la valoración que estos docentes realizan de su formación inicial y permanente para implementar el modelo.
- Analizar la valoración que los participantes realizan de la oferta formativa sobre la enseñanza por competencias de la Administración de la Comunidad de Madrid.

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos del estudio, la metodología seguida es cualitativa aplicando las técnicas de grupo de discusión y entrevista semiestructurada. Con la finalidad de dotar al estudio de un mayor rigor y credibilidad y favorecer la fiabilidad y validez, se ha realizado una triangulación de lugares, personas y técnicas (Pérez-Serrano, 1994).

2.1. Participantes

Para la selección de la muestra se siguió un muestreo intencional de variación máxima para obtener una muestra heterogénea y, al mismo tiempo, respetar cierta homogeneidad (Goetz y LeCompte, 1988). Con este propósito, se establecieron criterios como: equilibrio entre sexos, diferentes grados de experiencia docente, dispersión geográfica en la Comunidad de Madrid, diferente titularidad de centros, momento de su formación inicial (antes y después de la aparición de las competencias en el desarrollo curricular) y disponibilidad para participar en el estudio. En cuanto al procedimiento, se acudió al centro educativo, se contactó con los profesores de EF, se les invitó a participar en el estudio (una vez que se confirmó que reunían los criterios de selección) y se les informó del proceso de investigación, sus objetivos y del carácter anónimo y confidencial de los hallazgos. Asimismo, se proporcionó esta información a sus centros educativos y se obtuvo su autorización.

De este modo, los participantes fueron seis docentes de Educación Física (cuatro hombres y dos mujeres) en Educación Secundaria, con diferentes grados de experiencia profesional, diferente vinculación profesional con los centros educativos, los cuales poseían diferente titularidad y estaban situados en diferentes direcciones de área territorial (Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Capital y Madrid-Este) de la Comunidad de Madrid (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra de la investigación

Participantes	Sexo	Titularidad del centro	Vinculación centro	Años de experiencia	Nivel educativo
Docente 1	Hombre	Público	Destino definitivo	17	3º/4º
Docente 2	Mujer	Público	Expectativa de destino	15	1º/3º
Docente 3	Hombre	Público	Destino definitivo	22	4º
Docente 4	Mujer	Público	Destino definitivo	21	1º/4º
Docente 5	Hombre	Público	Interino	1,6	3º
Docente 6	Hombre	Privado	Contrato temporal	2	2º/3º/4º

2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Se triangularon las técnicas de grupo de discusión y entrevistas, previa obtención de un consentimiento informado de anonimato y confidencialidad de los participantes.

El grupo de discusión se desarrolló siguiendo los procedimientos propios sugeridos por expertos (Callejo, 2001; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 2003). Se llevó a cabo en dos sesiones de 70 y 80 minutos respectivamente para conseguir un mínimo de saturación. Estas sesiones se desarrollaron en la Universidad Politécnica de Madrid y fueron grabadas en audio.

Las entrevistas semiestructuradas buscaban complementar la información recogida en el grupo de discusión (Lukas y Santiago, 2004). Con este propósito, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, una a cada participante, cuya duración se extendía entre 30 minutos y 1 hora, en sus respectivos centros educativos y se registraron en audio (Arnau, Anguera y Gómez, 1990; Colás y Buendía, 1998).

Para el desarrollo de ambas técnicas, se utilizaron guiones tentativos y abiertos para canalizar la situación discursiva (Gutiérrez, 2008). Estos guiones estuvieron fundamentados en una revisión bibliográfica y de investigador y estructurados siguiendo una lógica de embudo (Sierra, 1998). Con estos guiones, se pretendía cubrir los objetivos de esta investigación, realizando, primero, una contextualización general de su formación para enseñar por competencias y, posteriormente, atender al papel de la Administración en la formación de los docentes para la aplicación del modelo.

2.3. Análisis y tratamiento de la información

Las grabaciones en audio se analizaron usando los procedimientos inductivos del modelo de “Teoría Fundamentada” (“Grounded Theory”) empleando el software Atlas.ti —versión 5.0—. De hecho, este software presenta su fundamentación teórica en este método de análisis (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Además, siguiendo a Kwakman (2003), las actividades de formación de los profesores deben ser analizadas y categorizadas desde la perspectiva de los docentes.

Para generar esta teoría, se atendió a las recomendaciones de Miles y Huberman (1994) sobre el análisis inductivo y se siguió el procedimiento de análisis sugerido por Strauss y Corbin (1998). Así, se siguieron tres tipos de codificación sucesivas: abierta, axial y selectiva. La codificación abierta generó los primeros códigos para la explicación de la teoría. La codificación axial permitió relacionar categorías creando una teoría más completa y precisa para la explicación del fenómeno. Finalmente, la codificación selectiva integró y refinó las categorías para generar una teoría más amplia. La finalidad del modelo de análisis empleado es generar la Teoría Fundamentada que explique el fenómeno estudiado en cuestión. Para esto, se analizaron los registros en audio, aprovechando las herramientas que ofrece Atlas.ti, obteniendo las categorías y relaciones que se exponen en la Figura 1. Se transcribieron aquellas citas relevantes para la presentación de los resultados.

3. Resultados y discusión

La Figura 1 (generada y exportada usando las herramientas de Atlas.ti) muestra la Teoría Fundamentada sobre el objeto de estudio. A lo largo de los resultados se desarrollan los aspectos más importantes de esta teoría.

3.1. Modalidades de adquisición de la enseñanza por competencias

Las características de los participantes determinan que dos de ellos pudieran haber adquirido su formación para enseñar por competencias en su formación inicial. Al respecto, estos docentes completaron su titulación una vez comenzadas las reformas en la Educación Superior en el sistema educativo español y cuando las competencias

básicas formaban parte del currículo en Secundaria. Así, estos profesores afirman que adquirieron su formación para enseñar por competencias en su formación inicial. Esto sugiere que la formación universitaria parece encaminarse hacia este modelo y puede favorecer el desarrollo del modelo en EF en Secundaria:

“...también con la formación que hemos recibido en la Facultad, que es un poco más en esa línea, pues intentar ponerlo en práctica” (Grupo de discusión, Docente 5).

“Sí, de lo que he dado en didáctica y en la universidad casi al 90%. A lo mejor luego, pues, sí me he preocupado, a la hora de hacer las programaciones de mirar bien o interesarme por algunas competencias en particular.” (Entrevista, Docente 6).

En consecuencia, el resto de los participantes deberían tener el deber y derecho de haber adquirido esta formación a través de la formación permanente, como corresponsables de la mejora del sistema y de la aplicación de acciones reformistas de la Administración (Medina, 1999). Sin embargo, los resultados sugieren que la participación en actividades de formación para enseñar por competencias fue baja, tal como afirma el Docente 1:

“Si te tengo que ser sincero es que ni me he enterado, me he enterado a nivel político que cambia el modelo (...). Pero, no me he puesto... Así como en su momento sobre la LOGSE sí que leí lo que me caía, en este caso muchísimo menos...” —en relación al modo en que vivió la aparición de la LOE 2/2006 y la incorporación de las competencias— (Entrevista, Docente 1).

Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Ramírez (2015) en Educación Primaria. Sin embargo, esta baja participación en actividades formativas relacionadas con el enfoque competencial contrasta con la satisfactoria participación del profesorado en la Educación Superior (Ion y Cano, 2012). Al respecto, resulta evidente que la docencia en las enseñanzas universitarias está cambiando hacia la incorporación de las competencias en el marco del EEES (Rodríguez, Galván y Martínez, 2013). Por tanto, puede plantearse que los esfuerzos del profesorado y las instituciones en la universidad conllevan una consolidación de este modelo. Estas propuestas de formación pueden ser un referente para la puesta en marcha de planes de formación desde las Administraciones; así como la universidad podría ser un agente para promover la preparación del profesorado de EF en niveles preuniversitarios.

Estos hallazgos sugieren que la formación del profesorado supone un apoyo para la instauración del modelo. Por tanto, la escasa participación en actividades formativas sobre el modelo, que indican los participantes, se opone a la difusión del mismo en la EF en Secundaria. Al respecto, el profesorado de EF continúa manifestando que la falta de formación es una de las principales barreras para que el modelo se desarrolle en el día a día de los centros (Barrachina y Blasco, 2012; Caballero, 2013).

No obstante, con respecto a estas actividades de formación, los docentes afirman que realizaron algunas actividades de formación permanente interna y externa (Salinas y Viciano, 2006). Al respecto, los participantes sugieren que la realización de actividades de formación permanente interna, vinculada a la reflexión, innovación,

autoevaluación y una actitud abierta al cambio y al progreso, predomina sobre las actividades de formación permanente externa, relacionada con la participación en cursos, seminarios, congresos, etc.

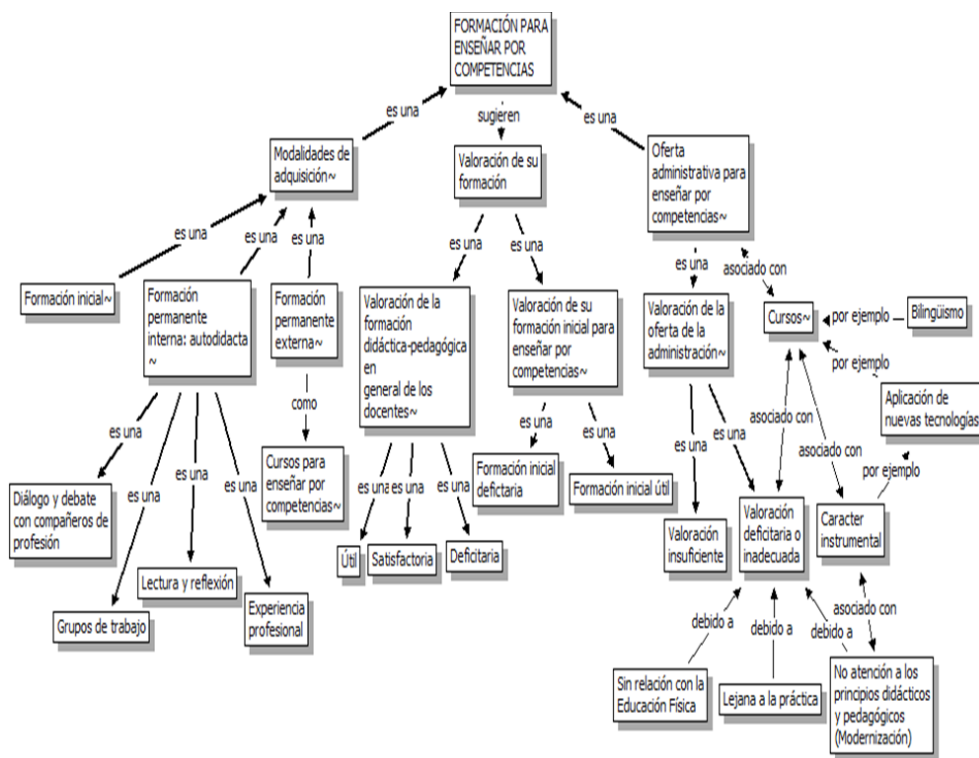


Figura 1. Teoría Fundamental sobre las modalidades de formación para enseñar por competencias y la valoración de los participantes

Por un lado, la formación permanente interna fue adquirida por medio de la participación en actividades como grupos de trabajos, lecturas, reflexiones individuales, debates con compañeros y la propia experiencia profesional. Así lo exponen algunos de los participantes:

“... si realmente te tienes que plantear las cosas de forma global, pues te hace reflexionar e intentar leer.” (Entrevista, Docente 4)

“...es verdad que en ciertos momentos he leído sobre educación (...) y luego cuando hablo de autodidacta, probablemente tenga que ver con mi carácter y con una intuición que uno tiene de lo que es la educación, que tiene que ver con lo que uno valora y coges un poco de acá y allá ciertas ideas. (...) Sí estás en contacto con gente, profesionales de la educación, no de la Educación Física, de la educación, con los que hablas acerca de lo que tiene que ser la formación y la educación y en esta línea, en ese sentido, me he formado por contacto con compañeros.” (Entrevista, Docente 1).

Sin embargo, como sugieren las anteriores citas y así lo explica el docente 3 en su entrevista, el objeto hacia el que se dirigían sus acciones formativas no parecía ser la enseñanza por competencias:

“El tema de competencias específicamente no. Hemos hecho temas transversales con otras asignaturas y proyectos de todos los colores donde se han trabajado los valores y las competencias básicas. He estado constantemente en grupos de trabajo trabajando con otros Departamentos los distintos contenidos de la asignatura y le hemos intentado dar también un sesgo en valores; pero, específicamente, no.”

Por otro lado, la participación en actividades de formación permanente externa de los participantes es todavía más escasa sobre la enseñanza por competencias. Se redujo a la participación en algún curso cuyos contenidos, sin tener como elemento fundamental este modelo, tenían relación con él, como la aplicación de nuevas tecnologías:

“Sí que hubo una formadora de TIC que nos ha dicho cómo teníamos que pasar esas encuestas para que fuera operativo (...) es decir, que ahí sí ha habido como un aumento de la operatividad, que ha venido una ‘chavalita’ a decirnos cómo van los programas informáticos.” —en relación a la formación recibida para el desarrollo de un proyecto de convivencia- (Grupo de discusión, Docente 3).

“Hay un área en la que sí se ha invertido mucho, dos áreas, aplicación de las nuevas tecnologías, de esos cursos es una constante desde hace diez o doce años, que se sacan muchísimo (...) y ahora, con el inglés, también. (...) Y, de hecho, he hecho alguno, yo no sé cuántos, pero alguno he hecho.” (Entrevista, Docente 1)

Estos resultados son coherentes con los obtenidos en estudios a nivel internacional (Seezink y Poell, 2011) y nacional (García-Ruiz y Castro, 2012; Ramírez, 2015), donde se encontró que los cursos eran la modalidad de formación predominantemente escogida por el profesorado, al mismo tiempo que realizaban otras actividades similares a la de los participantes en este estudio: reflexiones, lecturas de periódicos, participación en proyectos colaborativos o intercambios y discusiones de ideas. Asimismo, específicamente en el campo de la actividad física y el deporte, Campos-Izquierdo, González-Rivera y Jiménez-Beatty (2012) corroboran estos resultados.

Sin embargo, es relevante que sean los cursos la actividad formativa predominante. Al respecto, Calderón y cols. (2013) encontraron como la aplicación de un curso con docentes de EF, no tuvo un efecto estadísticamente significativo para enseñar por competencias en un Modelo de Educación Deportiva. Al respecto, Ramírez (2015) encontró que los profesores prefieren las actividades desarrolladas en el seno de un centro educativo a los cursos de formación y Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo (2015) exponen la necesidad de que los centros de formación del profesorado desarrollen proyectos formativos de mayor alcance, que involucren a la inspección, los equipos directivos y el profesorado de EF.

Por último, asumiendo planteamientos de formación técnico-críticos, el docente es un profesional reflexivo y crítico y la formación inicial, permanente y la experiencia docente van ligadas y se relacionan en el continuo desarrollo profesional del

profesorado (García, 1997; Imbernón, 1994). Por tanto, parece necesario reflexionar sobre por qué este desarrollo profesional no se direcciona hacia el modelo competencial, más aún cuando este modelo está siendo ampliamente adoptado en las enseñanzas superiores y su repercusión se extiende a cotas internacionales. De hecho, el éxito de los alumnos depende de la promoción de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y un factor muy influyente en la calidad de la docencia son las actividades formativas del profesorado (Cid, Pérez y Zabalza, 2013).

3.2. Valoración de la formación inicial del profesorado

La formación inicial es un momento importante en la constitución de un docente (Soares y Fonseca, 2012) y va a repercutir directamente en su futuro desempeño profesional. Por tanto, el papel de la universidad se plantea como un elemento relevante para preparar al profesorado de EF para trabajar por competencias.

En este sentido, el trabajo competencial sólo podía incluirse en los planes de estudio de dos de los participantes. Por tanto, los resultados se presentarán en función del momento en que los docentes recibieron su formación inicial: antes o después de la aparición de las competencias en el desarrollo curricular español.

En primer lugar, los docentes que recibieron su formación inicial posteriormente a la aparición de las competencias, afirman que su formación inicial fue útil en determinados aspectos y, a su vez, deficitaria sobre otros aspectos didácticos de la enseñanza por competencias:

“Yo creo que sí que se han tratado las competencias, por lo menos, nos las intentaron explicar en qué consistían, cómo se pueden tratar un poco... pero sí que es verdad que el tema de la evaluación, lo que es el tratamiento global de las competencias, yo creo que sí que tiene algún déficit porque sí que te cuentan mucho en qué consisten, cómo puedes hacer las Unidades Didácticas, algunas ideas pedagógicas que hay detrás de esas competencias (...). Pero sí que es verdad que la evaluación, sí que yo ahí, noto, un ligero, ¡vamos, que no me creo que esté demasiado formado para evaluar!” (Grupo de discusión, Docente 5).

En segundo lugar, los docentes que recibieron su formación inicial antes de la aparición de las competencias, sugirieron que su formación (inicial y permanente) fue, mayoritariamente, útil para su desempeño e, incluso, satisfactoria, si se compara con la formación de los profesores de otras materias. A continuación, los docentes expresan como la formación recibida por los especialistas en EF les facilita el tratamiento de las competencias:

“En la Educación Física nos parece normal como trabajamos nosotros; pero no es lo normal, porque nosotros tenemos una formación en ese sentido bastante completa. Aquí hay profesores que son físicos, hay profesores que son ingenieros a los que se les ha exigido un CAP —Curso de Adaptación Pedagógica— y lo que hacen es transmitir contenidos puros y duros y las competencias les da igual.” (Entrevista, Docente 2).

“Yo no creo que nosotros seamos especiales, quizás, que tengamos un poquito más de formación en cuanto a dinámicas de grupos, pedagogía... pero, es que eso no

es por la tipología de la materia, sino por la formación que tenemos los que la damos.” (Entrevista, Docente 4).

Estas consideraciones contrastan con los resultados obtenidos en diversos estudios. La revisión de Clarke, Lodge y Shevlin (2012) pone de manifiesto cómo los docentes, en general, tras su formación inicial no se encuentran adecuadamente preparados para su tarea diaria en sus centros educativos.

La explicación a los resultados del estudio puede encontrarse en la experiencia docente. De hecho, Ion y Cano (2012) sostienen que se puede avanzar en las competencias a través de la experiencia. Al respecto, aquellos docentes que recibieron su formación inicial posteriormente a la aparición de las competencias, son docentes noveles (hasta 2 años de experiencia); mientras que, aquellos que recibieron su formación inicial con anterioridad a la aparición de las competencias, son docentes veteranos (más de 15 años de experiencia). En este sentido, Flores y Day (2006) explican que la mayoría de los profesores, tras su formación universitaria, hablan de una inadecuada preparación para afrontar sus tareas diarias y resaltan que la mayoría de aprendizajes se producen en la propia práctica, en un proceso dialéctico entre lo aprendido en la universidad y la gestión de su propia práctica.

3.2. Valoración de la formación permanente externa. El papel de la Administración en la incorporación de la enseñanza por competencias

El cambio hacia una enseñanza por competencias no sólo tiene implicaciones para los docentes, sino también para la gestión de los centros educativos, manifestada, entre otros factores, en las políticas de recursos humanos (Seezink y Poell, 2011). Consecuentemente, parece justificado analizar la oferta de formación de la Administración para enseñar por competencias, para comprender la escasa dirección de las actividades de formación permanente de los participantes hacia este modelo y, por ende, esclarecer futuras líneas de actuación que faciliten la inclusión del modelo en EF.

En cuanto a esta valoración, los participantes consideran la oferta administrativa, por un lado, insuficiente y, por otro lado, deficitaria o inadecuada. Las siguientes citas ilustran estos resultados:

“Yo, en cuanto a competencias básicas, ni siquiera he oído aquí, o sea nos han llegado circulares, pero ¿ofrecernos aprender sobre competencias básicas?” (Entrevista, Docente 4).

“...la gente está cansada de hacer cursos de evaluación, cursos de competencia, metodología... porque tampoco aportan cosas realmente interesantes...” (Entrevista, Docente 2).

Asimismo, los participantes valoran negativamente esta oferta formativa por la lejanía a la práctica o descontextualización, la ausencia de relación con la EF y la escasa atención a principios pedagógicos o didácticos. Las siguientes opiniones de los docentes ejemplifican estos resultados:

“Ni veo que haya cursos relacionados con las competencias dentro de nuestra área. Puede haber cursos de competencias generales, que son los cursos estos

que te digo que son de carácter 'superteóricos' (...); pero, (...) a personas que ya saben más o menos un poco de qué van, lo que necesitan son un poco ideas más prácticas, para poder llevarlas a cabo.” (Entrevista, Docente 5).

“Es una cosa como muy teórica, si te voy a hablar de las competencias básicas, te voy a decir lo que dice Europa, si me parece muy bien eso, esa reflexión teórica me parece interesante, pero (...) lo que quiero es cosas para hacer con mis alumnos, y esa parte es en la que flojean.” (Entrevista, Docente 3).

Con respecto a la insuficiente oferta formativa que fue percibida por los participantes, los resultados contrastan con la amplia oferta a nivel universitario. Al respecto, la actuación de las instituciones dedicadas a la preparación del profesorado parece clave para facilitar el trabajo por competencias (Ion y Cano, 2012).

En relación a la descontextualización de la formación, García-Ruiz y Castro (2012) y Ramírez (2015) obtuvieron que el uso de los cursos tradicionales y la ausencia de contenidos prácticos en las actividades formativas son aspectos rechazados dentro de un modelo formativo apropiado por los profesores. De hecho, actualmente se propaga y se imparte mucha formación, aunque no existe mucha innovación, predominando la formación transmisora, descontextualizada y alejada de problemas prácticos (García, 1997; Imbernón, 2012). En este sentido, Carolina, Da Silva, Magno, Raquel y Rossato (2011) afirman que una de las principales críticas que se realizan a los programas de formación permanente es que son impuestos a los docentes como “paquetes cerrados” y no requieren de su participación.

Sin embargo, esta orientación tradicional de las actividades de formación permanente parece contrastar con la propuesta que realiza la reforma competencial. Así, la formación por competencias se orienta hacia la acción, las tareas y las funciones en el contexto específico del puesto de trabajo y en ésta, los contenidos adquieren una visión más práctica, menos académica y más orientada a la resolución de problemas (Tejada, 2012). Al respecto, parece relevante la creación de modelos formativos que surjan de abajo-arriba y sean cercanos a las circunstancias reales que el profesorado de EF vive en sus aulas (Barrachina y Blasco, 2012).

Además, es necesario enfatizar la necesidad de preparar a los docentes para los roles de la enseñanza por competencias (Seezink y Poell, 2011); pues, la calidad de los docentes es un componente esencial para un sistema educativo efectivo (Ní-Chróinín, Tormey y O’Sullivan, 2012). Además, el éxito de los alumnos en la sociedad actual puede depender de la adquisición de una serie de competencias clave que favorezcan su empleabilidad e inserción social (Consejo Europeo, 2006). Este planteamiento se hace particularmente relevante en el caso del profesorado de EF y es que los estudios sugieren que la misma es un área fundamental para la contribución a las competencias (Caballero, 2013; Calderón y cols., 2013).

Por tanto, se considera necesario una mayor y mejor difusión del enfoque en la materia, fomentando una nueva posible y deseable formación permanente del profesorado (Barrachina y Blasco, 2012; Imbernón, 2012), que promueva la enseñanza por competencias desde postulados más próximos a los de este modelo, promulgando una formación que permita la resolución de problemas en contextos y aulas específicos, mediante la participación del profesorado, los intercambios, las estrategias colaborativas, las técnicas de “coaching” y el trabajo en equipo (García-Ruiz y Castro, 2012; Ramírez, 2015). De este modo, se puede ayudar a los profesores en

activo a tomar conciencia de las ventajas del modelo, superando su escepticismo y facilitando su aceptación (Gordon y cols., 2009; Méndez, Sierra y Mañana, 2013). Asimismo, en el campo de la EF, la percepción positiva del profesorado hacia el trabajo competencial (Hortigüela y cols., 2015) puede ser un elemento de apoyo para favorecer su formación en el modelo e impulsar su inclusión en el día a día del desempeño en esta asignatura.

4. Conclusiones

La formación inicial de los docentes noveles se erige como la modalidad de formación más encaminada hacia la aplicación de la enseñanza por competencias en Educación Física en Secundaria. Así, parece que la reforma universitaria puede influir positivamente en la consolidación de este modelo en niveles inferiores de enseñanza. No obstante, es necesario profundizar en la adaptación de la Educación Superior, pues todavía se perciben deficiencias. Se debe resaltar que la consolidación de este modelo educativo depende, en parte, de la calidad de la formación de los docentes de Educación Física egresados que, en última instancia, serán los agentes de la enseñanza por competencias en la Educación Secundaria.

La formación inicial de los docentes veteranos parece dotar de una base pedagógica y didáctica adecuada y útil, al menos desde su perspectiva, para apoyar la incorporación de la enseñanza por competencias y la adaptación de los docentes de EF a las demandas que exige este modelo. No obstante, podrían incrementarse los esfuerzos de la Administración para potenciar la formación permanente de los docentes en relación a la enseñanza por competencias, pues los participantes la consideran insuficiente y deficitaria.

Los motivos por los que los docentes participantes valoran negativamente la formación permanente ofertada por la Administración de la Comunidad de Madrid, en relación a la enseñanza por competencias, son la descontextualización, la ausencia de relación con la Educación Física y la escasa atención a los principios pedagógicos y didácticos. Siguiendo la línea de la Educación Superior, se ha de reflexionar acerca de los programas de formación permanente ofrecidos al profesorado, para atender a las recomendaciones europeas sobre la adecuación al modelo competencial y la formación del profesorado. Asimismo, es llamativo que, en contraposición al ritmo al que se impone la enseñanza por competencias en los currículos y planes de estudio de diferentes niveles de enseñanza, no se produzca una adaptación de los programas de formación permanente del profesorado, que parecen orientarse por modelos tradicionales.

Con todo esto, parece necesario enfatizar el papel del profesorado de EF y la Administración como corresponsables de la reforma y reconocer el papel de la formación del profesorado para proporcionar una enseñanza de calidad en este contexto de cambio. Por un lado, es necesario mostrar al profesorado las demandas educativas de la sociedad actual y el papel de la enseñanza por competencias, para ayudarle a reflexionar sobre sus necesidades y favorecer la participación en actividades de formación permanente interna. Por otro lado, se podrían replantear los programas de formación permanente externa del profesorado, de modo que se adecúen a las demandas de la sociedad y de los propios docentes y apoyen la enseñanza por competencias en esta materia desde principios más próximos a los defendidos por este modelo.

Sin embargo, este estudio cuenta con las limitaciones propias de la investigación cualitativa. Debido a que la muestra es pequeña (grupo reducido de docentes de EF) no permite la generalización de los resultados. No obstante, el estudio no pretende generalizar, sino valorar una realidad concreta, abordando en profundidad la complejidad del problema de estudio en un contexto determinado y permitiendo profundizar sobre las actitudes, reflexiones o experiencias del profesorado de EF en torno a su formación para la aplicación del modelo competencial. Por tanto, una posible continuidad del estudio sería realizar una investigación de índole cuantitativa que permita abordar este objeto de estudio con una muestra más amplia del profesorado de EF.

5. Referencias bibliográficas

- Admiraal, W., Hoeksma, M., Van De Kamp, M.-T., y Van Duin, G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1019-1028. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.002>
- 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. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículo de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 110 (4), 36-44. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Bielba, M., Martínez, F., Herrera, M., y Rodríguez, M. (2015). Diseño de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en educación secundaria obligatoria a través de la selección de indicadores clave. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16 (3), 124-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015163124143>
- 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*, Año 4 (21), 1-18.
- Calderón, A., Martínez, D., y Méndez, 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.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Campos-Izquierdo, A., González-Rivera, M., y Jiménez-Beatty, E. (2012). El perfil profesional del profesorado de educación física en Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana. *Educación XXI*, 15.1, 135-155.
- Carneiro, R., y Draxler, A. (2008). Education for the 21st Century: lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43 (2), 149-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00348.x>
- Carolina, E., Da Silva, M., Magno, J.F., Raquel, M., y Rossato, F. (2011). Formação Continuada em Educação Física: Relação entre Mundo do Trabalho, Políticas Educacionais e Educação. *Movimento*, 17 (2), 259-278.
- Cid, A., Pérez, A., y Zabalza, M.A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296.

- Clarke, M., Lodge, A., y Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 141-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.004>
- Colás, M., y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Consejo Europeo (2006). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de Europa, L394/10, de 30/12/2006, 10-18. Extraído el 6 de Julio de 2014 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> (Consulta 2013, 08 de Agosto).
- De Pro, A., y Rodríguez, J. (2010). Aprender competencias en una propuesta para la enseñanza de los circuitos eléctricos en Educación Primaria. *Enseñanza de las ciencias*, 28 (3), 385-404.
- De Souza, M., y Pereira, M. (2011). Culturas, políticas e práticas de incluso na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. *Movimento*, 17 (1), 95-116.
- Felden, E., y Cardoso, C. (2011). Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. *Movimento*, 17 (4), 165-183.
- Flores, M., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219—232.
- Fraile, A. (2011). El profesorado de Educación Física en la sociedad del conocimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 45-52.
- García, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- García-Ruiz, R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-73. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Goetz, J. p. , y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- 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 (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research).
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.
- Hortigüela, D.; Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10 (28), 19-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i28.512>
- Hoskins, B., Y Deakin, 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: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x>
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica* (5ªed). Madrid: Siglo XXI.
- Illeris, K. (2008). Competence Development — the key to modern education, or just another buzzword? *Asia Pacific Education Review*, 9 (1), 1-4.

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAO.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (p p. 85-102). Barcelona: GRAO.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249-270.
- Koper, R., Y Specht, M. (2007). TENCompetence: Life-Long. Competence. Development and Learning. En M. Sicilia (ed.), *Competencies in Organizational E-Learning: Concepts and Tools* (p p. 234-251). London: IGI.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19 (2), 149-170. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- 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.
- Lorenzo, J.A., Muñoz, I.M., y Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 741-757. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866
- Lukas, J., y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Medina, A. (1999). Formación permanente del profesorado de ESO: desafíos de una nueva etapa. *Educación XXI*, n.2, 183-222.
- Méndez, A., Sierra, B., y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248>
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded source book* (2ª ed.). California: SAGE.
- 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: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256>
- Ní-Chróinín, D., Tormey, R., y O'Sullivan, M. (2012). Beginning teacher standards for physical education: Promoting a democratic ideal? *Teaching and Teacher Education*, 28 (1), 78-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.001>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Volumen II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, p. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- 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: <http://dx.doi.org/10.6018/reifo.p.18.3.193811>
- Rodríguez, J.L., Galván, C., y Martínez, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (2), 157-177.

- Salinas, F., y Viciano, J. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, 103.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación*, 26 (2), 205-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261205228>
- Seezink, A., y Poell, R. (2011). The role of schools' perceived human resource policies in teachers' professional development activities: a comparative study of innovations toward competence-based education. *Asia Pacific Education Review*, 12 (1), 149—160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-010-9115-z>
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (p p. 207-276). México: Addison Wesley Longman.
- Soares, N.E., y Fonseca, L.F. (2012). A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. *Movimento*, 18 (2), 169-186.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15 (2), 19-40.
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. "Grounded Theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.