



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TORNO A LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS A TRAVÉS DE UN GRUPO DE DISCUSIÓN

Jorge Agustín Zapatero Ayuso

Universidad de Alcalá, España. jorge.zapatero.a@gmail.com

María Dolores González Rivera

Universidad de Alcalá, España. marilin.gonzalez@uah.es

Antonio Campos Izquierdo

Universidad Politécnica de Madrid, España. antonio.campos.izquierdo@upm.es

RESUMEN

La enseñanza por competencias se ha convertido en un modelo educativo alternativo al tradicional que ha facilitado la renovación de la escuela ante las nuevas demandas de la actual sociedad del conocimiento. El propósito del presente estudio es conocer la formación de un grupo de docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad de Madrid para enseñar por competencias. Para ello, se aplica el grupo de discusión –enmarcado en un estudio más amplio que sigue el método evaluativo de modo cualitativo- a un grupo de seis docentes. Los resultados sugieren que los docentes participantes poseen una formación inadecuada para enseñar por competencias y perciben necesidades de formación en relación a la metodología, la evaluación y la programación del tratamiento de las Competencias Básicas. Asimismo, la escasez de oferta formativa para enseñar por competencias por parte de la Administración y la escasez de actividades formativas realizadas por los docentes se postulan como las principales causas de esta formación inadecuada. Por tanto, sería necesario replantear la formación en relación a la enseñanza por competencias para adaptarse a las nuevas exigencias educativas para una mejora de la calidad de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE:

Formación, Competencias Básicas, Educación Física, enseñanza por competencias.

1. INTRODUCCIÓN.

Desde la aparición del informe Delors (1999) la enseñanza por competencias se ha constituido en una alternativa al modelo de educación tradicional que se apoya en cuatro pilares -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos- para conseguir el *aprendizaje a lo largo de toda la vida* o *"life-long learning"* (Cedefop y Eurydice, 2001). Este modelo pretende responder a las necesidades cambiantes de la sociedad del siglo XXI donde la revolución científica y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación han llevado a una aceleración de la historia y han participado del proceso de globalización (Delors, 1999; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

Este nuevo paradigma educativo representa una reforma que exige cambios tanto a nivel pedagógico como didáctico; puesto que, la enseñanza por competencias supone -fundamentalmente- una transición desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (De Miguel, 2005; Fernández, 2006). Este hecho supone situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y convertir al docente en un facilitador de aprendizajes frente al rol de docente transmisor que predominaba en el modelo academicista de enseñanza tradicional (Escamilla, 2008).

A nivel didáctico, el nuevo modelo sitúa la adquisición de competencias como el eje central del proceso de enseñanza de modo que el resto de elementos de la intervención docente deben ser definidos paralelamente y de forma coherente con las competencias que se deben adquirir. De este modo, enseñar en base a competencias implica -entre otros aspectos-: una nueva manera de incorporar este elemento curricular a la planificación educativa, nuevas metodologías de enseñanza y nuevos procedimientos de evaluación (De Miguel, 2005; Polo, 2010).

En primer lugar, una de las implicaciones didácticas de la enseñanza por competencias es programar en base a competencias. Para ello, el docente debe concretar descriptores o competencias operativas de las Competencias Básicas para cada nivel y materia (Escamilla, 2008; Vázquez y Ortega, 2011) y, en relación con estos descriptores, el docente deberá concretar marcadores de nivel (Moya y Luengo, 2011), evidencias (Tobón et al, 2006) o indicadores de desempeño, de logro o de dominio (Blázquez, 2010; Campos, 2010; Ureña, 2010; Vázquez y Ortega, 2011) que servirán como referencia para la evaluación de la adquisición de las competencias. Asimismo, la definición de estos descriptores e indicadores debe ser una labor coherente con las concreciones curriculares realizadas en el centro educativo y con el resto de elementos curriculares y de esta forma debe quedar reflejada en las programaciones.

En segundo lugar, la renovación metodológica es la segunda implicación didáctica de este enfoque. El aprendizaje por competencias implica un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, focalizadas en la capacidad de aplicación de los contenidos y en la resolución de problemas (Fernández, 2006).

Además, la enseñanza por competencias supone abogar por un modelo integrador e interdisciplinar que sitúe la adquisición de competencias como el elemento orientador de la intervención docente en cada materia. El valor educativo de los contenidos se encuentra supeditado a la adquisición de competencias y la finalidad de los mismos reside en su aplicación (aprendizaje situado) para la resolución de problemas en situaciones complejas (Stiefel, 2008; Zabala y Arnau, 2007). Estas situaciones complejas implican movilizar a la vez contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales pertenecientes a diversas disciplinas y, por tanto, deben ser el nexo que permita al centro educativo trabajar de modo interdisciplinar y, así, superar las limitaciones de un modelo curricular fragmentado (Moya y Luengo, 2011).

En este sentido, con anterioridad al modelo educativo basado en competencias, Beane (2005) ya propuso un nuevo enfoque educativo que sirviera a la mejora de la calidad de la enseñanza: el currículum integrado. Este modelo implica cuatro aspectos importantes: integración de experiencias, integración social, integración de conocimiento e integración como diseño curricular. Moya y Luengo (2011) proponen cinco pasos para la integración curricular en el enfoque por competencias que requieren la integración de: los elementos curriculares, las actividades y tareas, los criterios e instrumentos de evaluación, las distintas formas del currículum (formal, informal y no formal) y la integración de los modelos y métodos de enseñanza.

Con respecto a estos modelos y métodos, la enseñanza por competencias aboga por metodologías más activas, cercanas a modelos cognitivos y constructivistas de aprendizaje (Fernández, 2006) que incrementen las alternativas de actuación, sean lo más cercanas posibles a situaciones reales, aumenten el nivel de satisfacción de estudiantes y profesorado y, en definitiva, sean coherentes con los planteamientos de la enseñanza por competencias (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006).

De este modo, existen diversas propuestas metodológicas que reúnan estos requisitos. Entre ellas, De Miguel (2005) plantea tres enfoques metodológicos para enseñar por competencias: el enfoque para la individualización, el enfoque para la socialización y el enfoque globalizado, cada uno de ellos con sus respectivos métodos. Específicamente, en la Educación Física, Delgado Noguera (1992) ofrece una herramienta importante para la intervención docente con estilos de enseñanza alternativos a los tradicionales –fundamentalmente transmisores– que pueden facilitar la enseñanza en base a competencias en nuestra disciplina. Entre estos estilos resaltan aquellos que: fomentan la individualización, posibilitan la participación, propician la socialización, implican cognoscitivamente al alumno y favorecen la creatividad.

En tercer lugar y último lugar, enseñar por competencias implica un nuevo planteamiento de la evaluación. Tobón et al (2006) resaltan el carácter formativo de la evaluación como una característica imprescindible que debe presentar la evaluación en base a competencias. Para estos autores, la evaluación por competencias toma como referencia el desempeño de los estudiantes en diferentes contextos –social, disciplinar e investigativo– basándose en evidencias e indicadores para determinar el grado de adquisición de las competencias en sus

dimensiones afectiva, cognitiva y actuacional para ofrecer retroalimentación sobre debilidades y fortalezas.

Asimismo, desde la Educación Física, Díaz Lucea (2005) propone un proceso de evaluación formativa -coherente con los planteamientos educativos de la reforma por competencias- que puede servir como marco de referencia en la asignatura. Este modelo de evaluación reúne características como integradora, diversificada, sistemática, recurrente, criterial, técnica, independiente, práctica, democrática, participativa y personalizada.

No obstante, existen múltiples recomendaciones acerca del objeto de evaluación, el momento, el tipo, las actividades o tareas y los instrumentos de evaluación a emplear. La evaluación en base a competencias debe partir de los indicadores de desempeño determinados en la programación, combinar los tres momentos de la evaluación (inicial, continua y final), favorecer la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación tanto del profesor como del alumno, partir de situaciones problemas lo más cercanas a la realidad y diversificar los instrumentos de evaluación prestando especial atención a la rúbrica como instrumento para evaluar competencias (Blázquez, 2010; Campos, 2010; Escamilla, 2008; Moya y Luengo, 2011; Polo, 2010; Tobón et al, 2006; Ureña, 2010; Vázquez y Ortega, 2011; Zabala y Arnau, 2007).

Tal como se ha presentado en este marco teórico la enseñanza por competencias se ha erigido como el movimiento de renovación educativa más importante en la última década y conlleva una serie de cambios didácticos y pedagógicos. Fruto de esta importancia han surgido multitud de estudios destinados a: evaluar competencias (ANECA, 2007; Escalona y Loscertales, 2005; Gimeno y Gallego, 2007; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006; MEC, 2007); identificar competencias (González y Wagenaar, 2003; Rychen y Salganik, 2004) y conocer y/o proponer estrategias metodológicas y evaluativas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006; De Miguel, 2005; Lleixá, Torralba y Abrahao, 2010). Sin embargo, ninguno de estos estudios se ha interesado por el profesorado quien, sin duda y tal como se ha presentado, debe iniciar un cambio para enseñar en la nueva sociedad del conocimiento adquiriendo un rol de mentor fundamentado en la adquisición de competencias interpersonales, intrapersonales, pedagógico-didáctico, para cooperar con otros compañeros, para investigar y reflexionar sobre su propia práctica y de gestión y organización (Fraile, 2011). Así, el propósito del presente estudio es conocer la formación de un grupo de docentes de Educación Física de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para enseñar por competencias a través de un grupo de discusión. Para ello, se pretende responder a los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la percepción que tienen los docentes participantes en el grupo de discusión de su propia formación para enseñar por competencias.
- Indagar sobre las causas que han originado que los docentes participantes tengan una adecuada o inadecuada formación para enseñar por competencias.
- Identificar las propias necesidades de formación que los docentes participantes en el grupo de discusión perciben para enseñar por competencias –en caso de que se percibieran formados inadecuadamente-.

2. MÉTODO.

Para alcanzar los objetivos del estudio, la metodología seguida es la cualitativa en la cual se han aplicado las técnicas de recogida de la información de grupo de discusión. El estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio que emplea la metodología de investigación evaluativa de carácter cualitativo y pretende responder a cuestiones y objetivos más generales relacionados con la evaluación del desempeño del docente de Educación Física en Educación Secundaria para el tratamiento y evaluación de las Competencias Básicas.

2.1. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.

La selección de los participantes pretende conseguir una muestra heterogénea y representativa cuya configuración, asimismo, quedó supeditada a demandas más generales de la investigación en la que se circunscribe el grupo de discusión y las entrevistas y que fue desarrollada aplicando el método evaluativo. De este modo, los criterios de selección de la muestra fueron:

- Acceder a la docencia de la Educación Física en la ESO con diferentes titulaciones.
- Presentar diferentes grados de experiencia en la docencia (desde profesores noveles a profesores maduros).
- Mantener distinta vinculación laboral con el centro educativo donde imparten docencia.
- Impartir docencia en centros educativos pertenecientes a las diferentes Dirección de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid ubicados en municipios de diferente tamaño poblacional (Campos Izquierdo, 2005).
- Impartir docencia a niveles educativos tanto de 1^{er} ciclo como de 2^o de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Respetar una composición equilibrada en función del sexo; siendo tanto varones como mujeres.

No obstante, esta heterogeneidad también permitiría mantener el criterio de *homogeneidad intragrupo* -respetando las recomendaciones para la aplicación del grupo de discusión (Latorre, 2003; Ibáñez, 2003)- y es que todos eran docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid.

Finalmente, la muestra fue constituida por seis docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Asimismo, los docentes participantes respondían a los criterios de selección de la muestra cuyas características se resumen a continuación.

Los seis docentes participantes -tanto hombres como mujeres- accedieron a la docencia en ESO con la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, la Licenciatura en Psicopedagogía y la Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociología; así como también, tenían entre 20 meses y 22 años de experiencia como docente y ejercían docencia con grupos de los cuatro niveles de la ESO. Sus centros educativos estaban situados en municipios de diferente tamaño poblacional

(menos de 10.000 habitantes; entre 50.000 y 100.000 habitantes; más de 100.000 habitantes y más de 3.000.000 de habitantes) y se encontraban en los DAT Sur, Norte, Este y Madrid-Capital. Además, los docentes mantenían diferente vinculación laboral con los centros educativos donde impartían docencia: destino definitivo, expectativa de destino, interino y contrato temporal.

2.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.

El grupo de discusión se enmarca dentro del paradigma metodológico cualitativo y se define como *una reunión de entre cinco y diez personas que generan un discurso sobre uno o varias temas propuestos por un moderador, que es quien tutela la sesión* (Ibáñez, 2003; Callejo, 2001; Llopis, 2004).

La aplicación del grupo de discusión se realizó siguiendo los procedimientos propios identificados y aplicados por expertos (Alonso, 1998; Callejo, 2001; González, Blasco y Campos, 2005; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 2003) en relación a: la planificación del grupo de discusión en cuanto a tiempo—entre 60 y 90 minutos- y espacio -en un lugar confortable y sin ruidos-, la composición del grupo —entre 5 y 10 participantes-, el tratamiento de la información de forma anónima —firma de consentimiento informado-, grabación de las sesiones —usando video o audio- y el comportamiento del moderador —asegurando la fluidez y la riqueza del discurso-.

De este modo, a pesar de que el empleo del grupo de discusión supone el descarte definitivo de automatismos y protocolos (Gutiérrez, 2008); para la aplicación del grupo de discusión se siguió la siguiente secuencia básica (Ibáñez, 2003): *selección de los actuantes, esquema de actuación e interpretación y análisis* (Figura 1).

La técnica se desarrolló en dos sesiones de 70 y 80 minutos respectivamente de modo que se consiguiera un mínimo de saturación (Callejo, 2001 y Ibáñez, 2003). Las dos sesiones se desarrollaron en un aula del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) en Madrid y fueron grabadas en audio. Durante la primera sesión se realizó una contextualización general de la enseñanza por competencias en el sistema educativo español y durante la segunda sesión se atendió a la delimitación conceptual de la enseñanza por competencias.

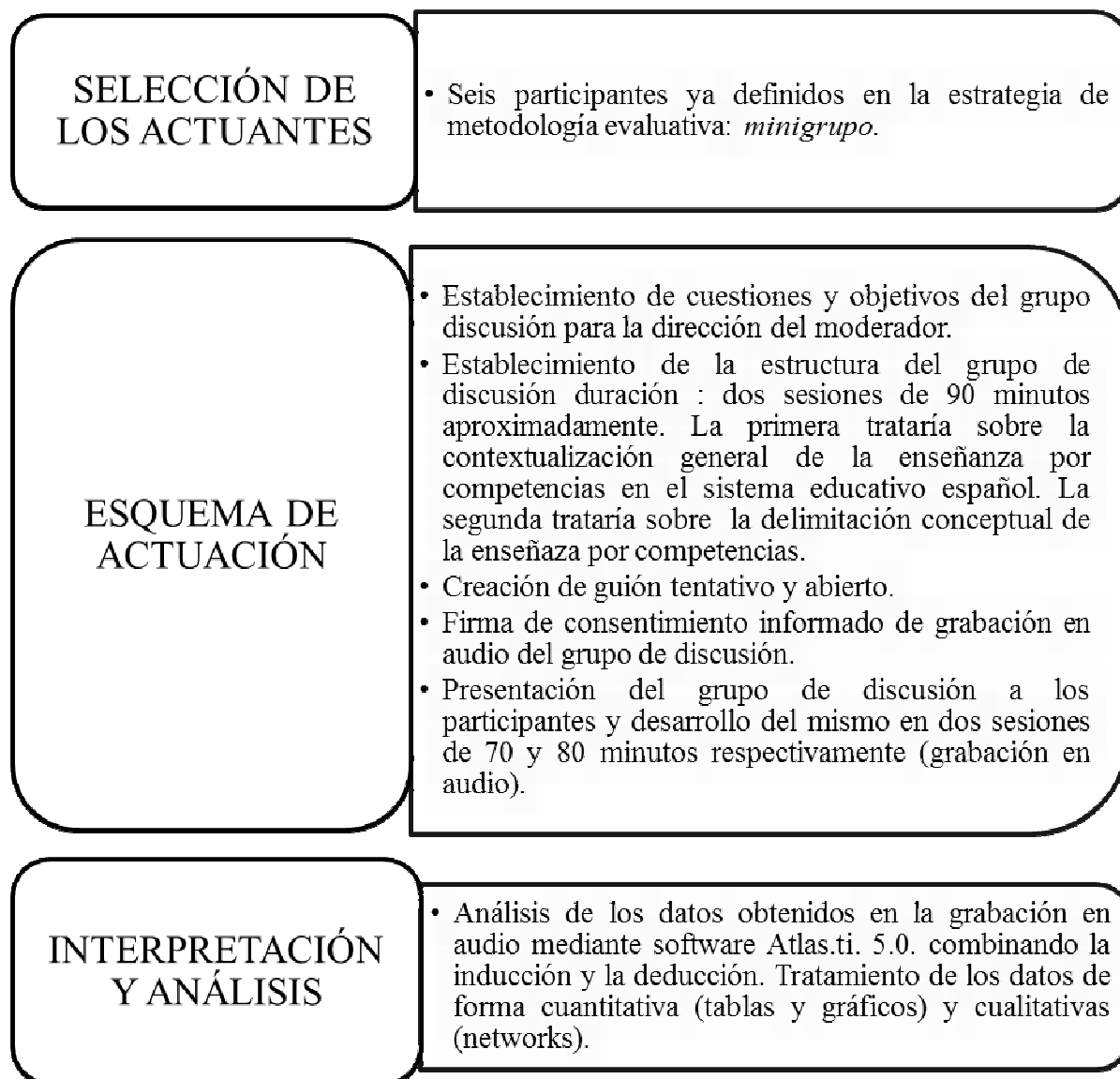


Figura 1. Secuencia de aplicación del grupo de discusión.

2.3. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

Las grabaciones en audio fueron analizadas con Atlas.ti –versión 5.0-. Este software presenta su fundamentación teórica en la Teoría Fundamentada o “Grounded Theory” de Glasser y Strauss que utiliza principalmente estrategias de análisis inductivas (Varguillas, 2006; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) y facilita el tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos. La Teoría Fundamentada “denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática, por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explique un fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase” (Strauss y Corbin, 2002, p.25). Para generar el marco teórico que desarrollara el objeto de estudio se siguió una estructura de tres codificaciones sucesivas: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Asimismo, para conocer los objetivos del estudio se aplicaron estrategias analíticas deductivas e inductivas; pues, si bien la Teoría Fundamentada es una herramienta principalmente inductiva, también se debe reconocer la importancia de la deducción para desarrollar la teoría (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Durante el análisis se aprovecharon las herramientas que ofrece este software tanto para el tratamiento cualitativo de los datos (codificación de citas y agrupación y relación de códigos en mapas conceptuales) como para el tratamiento cuantitativo de los mismos (mediante la exportación y tratamiento de datos a Microsoft Office Excel versión 2007).

3. RESULTADOS.

En relación a la formación para enseñar por competencias, –aprovechando las herramientas de Atlas.ti- se creó una red de relaciones (Network) que permitiera generar la Teoría Fundamentada acerca de los objetivos de estudio. Esta teoría propone que los docentes de Educación Física participantes perciben que tienen una formación inadecuada para enseñar por competencias cuyas causas principales son la escasa oferta formativa sobre la enseñanza por competencias por parte de la Administración y la ausencia de actividades de formación realizadas por los docentes. Asimismo, los docentes perciben como necesidades de formación en relación a la enseñanza por competencias: la evaluación en base a competencias, la metodología y la programación y el tratamiento de las mismas (Figura 2).

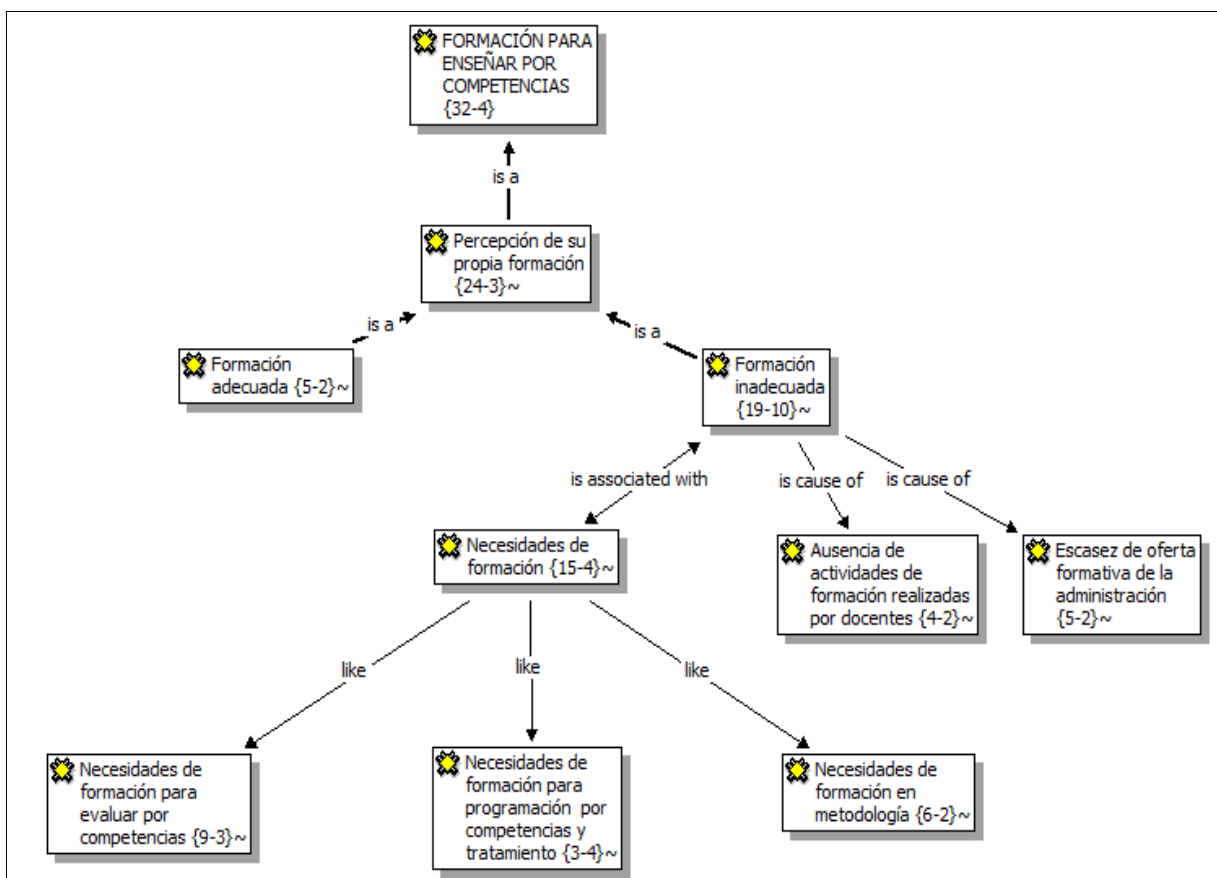


Figura 2. Teoría Fundamentada acerca de la Formación para enseñar por competencias

En primer lugar, en relación al modo en cómo se perciben formados los docentes participantes, el 79 % de las opiniones de los docentes participantes sugieren que poseen una formación inadecuada; mientras que el 21% de las consideraciones parecen sugerir que tengan una formación adecuada (Gráfico 1):

- “Creo que hay un desconocimiento de hacer de verdad de forma consciente este tipo de, o sea, tener metodologías para este tipo de trabajo, creo que no que no estamos formados.” (Docente 4).
- “Buena imagen no, yo he entendido un poco el sentido, y yo creo que intento un poco, también con la formación que he recibido en la Facultad que es un poco más en esa línea, pues intento un poco ponerlo en práctica.” (Docente 5).

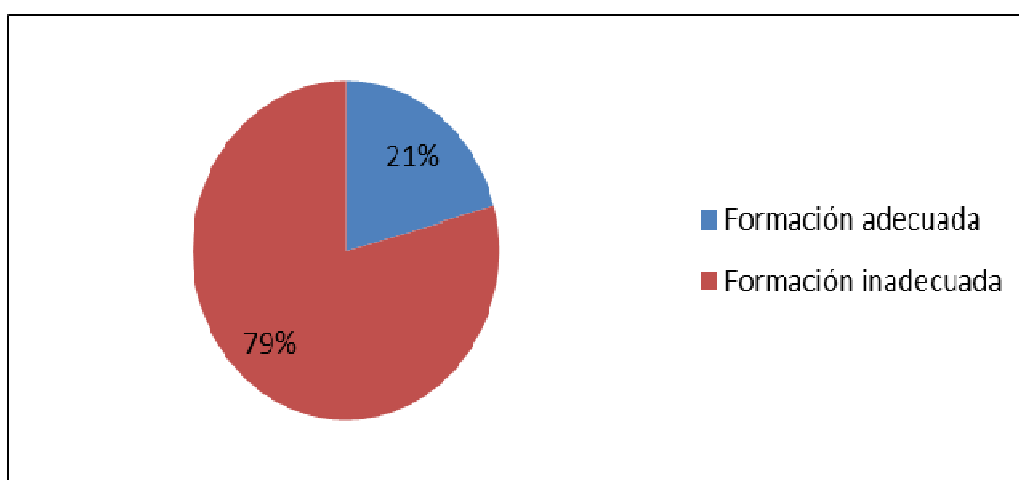


Gráfico 1. Formación autopercebida por los docentes participantes.

En segundo lugar, dado que las consideraciones docentes sugieren tener una inadecuada formación para enseñar por competencias, se indagó acerca de sus necesidades de formación (Gráfico 2). Así, las opiniones de los docentes sugirieron que sus necesidades de formación se relacionan con, en primer lugar, la evaluación de las Competencias Básicas (50% de las opiniones); en segundo lugar, la metodología para enseñar por competencias (33% de las opiniones) y, en tercer lugar, la programación del tratamiento de las competencias (17% de las opiniones).

- “Empezamos a tener Competencias Básicas y se nos empezó a decir que teníamos que hacer programaciones teniendo en cuenta esas Competencias Básicas y, además, se nos empezó a decir que teníamos que evaluar por competencias; pero, allí, ni el “Tato” sabía como se hacía eso” (Docente 2).
- “Están teniendo muchas iniciativas –referido a compañeros que han realizado innovaciones metodológicas-; pero, son torpes en metodologías. No es que ellos sean torpes es que somos torpes todos.” (Docente 4).

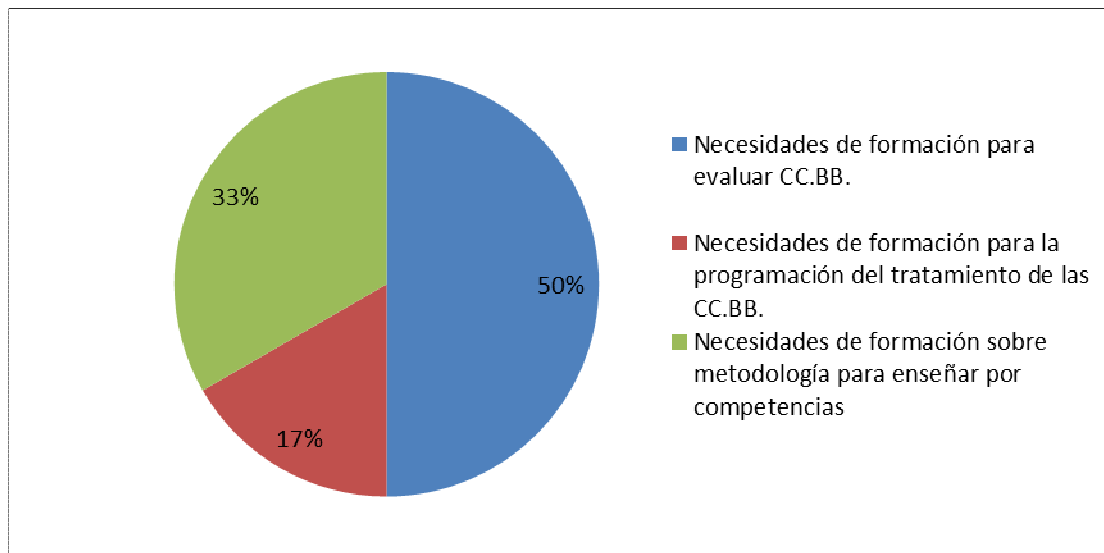


Gráfico 2. Necesidades de formación para enseñar por competencias.

En tercer lugar, analizando las causas por las que los docentes perciben que tienen una formación inadecuada para enseñar por competencias, las consideraciones docentes parecen señalar a la escasa realización de actividades de formación y a la escasa oferta de formación y actividad de la Administración para consolidar el modelo. A continuación se muestran algunas opiniones que fundamentan la anterior afirmación:

- “No nos sirve de guía porque no lo hacemos nunca, es decir, si yo quiero trabajar esta Competencia Básica, hay una serie de herramientas, que yo nunca me he parado a pensar porque además las Competencias Básicas han caído hace unos años (...) Y entonces nadie se ha parado a decir esto qué significa y para llegar aquí con qué de todas las cosas que hago yo estoy llegando aquí o qué cosas nuevas existen” (Docente 3).
- “Yo desde luego por páginas por internet o por lectura de la LOE, “cero patatero” -refiriéndose a actividades de formación que el docente había realizado-, lo que pasa es que aluden a cuestiones muy elementales que tienen que ver con ámbitos personales y sociales que todos los tienes presentes de alguna manera.” (Docente 1)
- “Mucho ha sido autoformación, la información que tú hayas podido adquirir, lo que te hayas implicado en ese tema porque, desde la Administración, tampoco es que se han preocupado demasiado en ese aspecto” (Docente 2).
- “Si las Competencias están aquí, las hemos metido; pero, que cada uno se apañe con ellas como pueda, o como sepa, o como bien le venga – refiriéndose al modo en que se han incorporado las Competencias Básicas al sistema educativo-” (Docente 2).

4. DISCUSIÓN.

En primer lugar, en relación a los resultados obtenidos acerca de la formación inadecuada para enseñar por competencias que es percibida por los docentes participantes, los resultados obtenidos son apoyados por Capllonch (2006) quien, evaluando en Barcelona específicamente la Competencia en Tratamiento de la información y Competencia Digital, encontró como los docentes de Educación Física de Educación Primaria reconocían el uso de las TIC como usuario (70%); mientras que sólo un 6% se percibía como experto y un 18 % se percibía con un nivel avanzado.

Sin embargo, percibir una formación inadecuada en relación a la enseñanza por competencias implica aceptar la obsolescencia de la intervención docente y, en contraposición, la profesión docente no es inmutable y evoluciona con los ejes de renovación de la escuela manifestados en el trabajo por proyectos, recurrir a métodos activos, el trabajo por situaciones problemas, situar al alumno en el centro del proyecto y desarrollar las competencias (Perrenoud, 2004). Por tanto, parece necesario responder a las necesidades de formación de los docentes de modo que contribuyan a la renovación de la escuela y, en consecuencia, consoliden la enseñanza por competencias como una uno de los ejes que facilita la adaptación de la escuela a la sociedad del conocimiento.

En segundo lugar, en relación a las principales necesidades de formación percibidas por los docentes participantes (la evaluación por competencias y la metodología), la percepción de necesidades de formación en evaluación puede tener la explicación en la ambigüedad que genera el modelo de evaluación formativa por competencias. De hecho, existe el debate sobre la posibilidad de evaluar competencias (Blázquez, 2010). En relación al mismo, Coll (2007) advierte que el “enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente” y es que no es fácil concluir en una serie de niveles de logro de competencias concretos desde una serie de competencias definidas de forma general y abstracta. Sin embargo, López (2009) explica que las competencias pueden y deben evaluarse y las necesidades de formación pueden ser superadas apoyándose en las numerosas recomendaciones –presentadas en el marco teórico este estudio- para aplicar evaluaciones por competencias.

Asimismo, es resaltable que una de las principales necesidades de formación sea la metodología, pues una de los pilares de la reforma para apostar por una educación basada en competencias es la renovación metodológica (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006; De Miguel, 2005; Fernández, 2006). De este modo, Fraile (2008) plantea la aplicación del aprendizaje cooperativo entre profesores y alumnos con un doble fin: la mejora de las competencias del alumnado y las del propio profesorado. Por tanto, esta aplicación generaría un círculo en el que la propia aplicación de metodologías o modalidades de aprendizaje por competencias supondría dar respuesta a las necesidades de formación en metodología. Sin embargo, en el caso de la docencia en Educación Superior, las mejoras en la aplicación de nuevas metodologías docentes se realizan, en gran medida, de forma voluntarista y con escasos apoyos institucionales (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006). Asimismo, las fases propuestas por el citado Consejo para la adecuación metodológica –impulso, formación del profesorado,

ejecución, difusión y evaluación- parecen estar bastante lejos de implementarse o haberse implementado en la Educación Secundaria.

Finalmente, en relación a las causas que pueden explicar estas necesidades de formación, por un lado, con respecto a la escasez de la oferta de formación por parte de la Administración, Polo (2010) ya resalta que el principal problema recae en la no existencia de instrucciones por parte de las Administraciones educativas sobre cómo llegar a acuerdos en las juntas de evaluación de los equipos docentes para llegar a evaluar el grado de adquisición de las Competencias Básicas. Asimismo, el Consejo de Coordinación Universitario (2006) también reconoce que no se perciben políticas consistentes por parte de las Comunidades Autónomas con respecto a la renovación metodológica en Educación Superior.

Por otro lado, con respecto a la escasez de actividades de formación realizadas por los docentes, el Consejo de Coordinación Universitaria (2006) obtuvo resultados similares con respecto a la participación de docentes de Educación Superior en cursos sobre metodología (entre el 0-25% del profesorado). Sin embargo, a pesar de la escasez de actividades para enseñar por competencias, es imprescindible que el profesorado aprenda, se implique, reflexione y conceptualice sobre las competencias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más eficiente posible (Campos y González, 2009).

5. CONCLUSIONES.

Los docentes participantes parecen tener una formación inadecuada para formar en competencias.

Las necesidades de formación identificadas para los docentes participantes se relacionan con la metodología, la evaluación y la programación del tratamiento de las Competencias Básicas.

Las causas que las consideraciones docentes sugieren que han generado este déficit de formación son la falta de oferta y apoyo de la Administración y la escasez de actividades de formación realizadas por el profesorado.

Se debe responder a las necesidades de formación en relación a la enseñanza por competencias de los docentes de modo que ayuden a la renovación de la escuela y, en consecuencia, se participe de la consolidación de la enseñanza por competencias como uno de los ejes que facilita la adaptación de la escuela a la actual sociedad del conocimiento.

Es necesario un esfuerzo conjunto por parte del profesorado –que se implique y reflexione acerca de la enseñanza por competencias apoyado en las recomendaciones de expertos- y por parte de las Administraciones Educativas –que faciliten, potencien y apoyen la formación de los docentes para enseñar por competencias-, al menos, entre los docentes de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid participantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: MEC. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Blázquez, D. (2010). *La evaluación de las competencias en Educación Física*. En D. Blázquez & E. M. Sebastiani (eds.) *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE, 163-189.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Campos, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de la actividad física y del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Campos, A. y González, M. D. (2009). Elaboración de un instrumento docente para la evaluación de las competencias en las asignaturas de dirección y organización en el grado de ciencias del deporte. En Universidad de Girona (Eds.), *II Congreso Internacional. Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad*. Girona. Universidad de Girona.
- Capllonch, M. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Física de primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas (2005)*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2907>
- Cedefop y Eurydice (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE. Recuperado de: http://www.oei.es/etp/iniciativas_nacionales_promover_aprendizaje_permanente_europa.pdf
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp 34-39.
- Consejo De Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías en la universidad*. Madrid: MEC. Recuperado de: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- Delgado Noguera, M.A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.

- Dorio, I.; Sabariego, M. y Massot, I. (2004). *Características generales de la metodología cualitativa*. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación cualitativa*, pp 203-328. Madrid: La Muralla.
- Escalona, A. y Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias Zaragoza.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAO.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp 35-56.
- Fraila, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de Educación Física. *Revista Fuentes*, 8. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_36/nr_799/a_10768/10768.pdf
- Fraila, A. (2011). El profesorado en Educación Física en la sociedad del conocimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, pp 45-52.
- Gimeno, M y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las Competencias Básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), pp 7-27.
- González, M. D., Blasco, J., & Campos, A. (2005). *El deporte escolar en los centros educativos: aspectos metodológicos, formativos y laborales en las actividades físico-deportivas extraescolares desde la perspectiva del profesorado*. I Congreso de Deporte en Edad Escolar "Propuestas para un nuevo modelo", Valencia, Recuperado de: http://www.deporteyescuela.com.ar/sitio/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=54&Itemid=17
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe project. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lleixà, T.; Torralba, M.A. y Abrahao, S.R. (2010). Evaluación de competencias en Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la Etapa Primaria. *Movimiento*, 16 (4), pp 33-51.
- Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión*. Pozuelo de Alarcón: ESIC
- López, R. (2009). Competencias Básicas y Educación Física. *Emasf. Revista digital de Educación Física*, 1 (1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175391>
- Marzo, M.; Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). Las deficiencias formativas en la Educación Superior: el caso de las Ingenierías. *Cuadernos de Gestión*. 6 (1). pp 27-44.

MEC (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Informe Español. Recuperado de: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

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

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO

Polo, I. (2010) La evaluación de las Competencias Básicas. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 12. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=8645&clave_busqueda=243443 (Consulta 28/02/2012)

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (L. O. García Cortés Trans.). México D.F.: OCDE.

Stiefel, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Torrejón de Ardoz: Narcea.

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

Tobón, S.; Rial, A., Carretero, M. A. & García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.

Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

Ureña, F. (2010). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. Programación de 4º curso*. Barcelona: INDE.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus. Revista de Educación*, 12, pp 73-38. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76109905.pdf> (Consulta 28/05/2012).

Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAO.

Fecha de recepción: 31/03/2012

Fecha de aceptación: 5/6/2012