

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela

Francesc Buscà Donet¹, Teresa Lleixà Arribas¹, Josep Coral Mateu,²
Sandra Gallardo Ramírez¹

1) Universidad de Barcelona

2) Universidad Autónoma de Barcelona

Date of publication: October 15th, 2016

Edition period: October 2016 – February 2017

To cite this article: Buscà Donet, F., Lleixà Arribas T., Coral Mateu, J., & Gallardo Ramírez, S. (2016). La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 292-317. doi: 10.17583/remie.2016.2172

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2172>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

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

Lesson Planning in Physical Education According to the Key Competences Approach: Challenges and Problems when Applying at School

Francesc Buscà Donet
Universidad de Barcelona

Teresa Lleixà Arribas
Universidad de Barcelona

Josep Coral Mateu
*Universidad Autónoma de
Barcelona*

Sandra Gallardo Ramírez
Universidad de Barcelona

Abstract

This paper analyses the key competences lesson planning process in physical education, from perceptions of teachers of physical education, tutors and head teachers of primary and secondary school. The aims of this study were: to identify the factors that determine the key competences lesson planning; the contribution of Physical Education to the development of the key competences; the planning process when applied in school settings. We analysed 13 interviews included in five cases study. The results showed that: 1) the features and the needs of the context are essential to understand and interpret the teaching and assessment process of key competences at school; 2) the guidelines of the educational administrators about how to plan key competences at school are perceived as out of context and unhelpful; 3) the most meaningful planning are those that are carried out at school from the teaching staff previous experiences.

Keywords: physical education, key competences, lesson planning

La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela

Francesc Buscà Donet
Universidad de Barcelona

Teresa Lleixà Arribas
Universidad de Barcelona

Josep Coral Mateu
Universidad Autónoma de Barcelona

Sandra Gallardo Ramírez
Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo analiza el proceso de programación por competencias desde el área de educación física, a partir de la percepción del profesorado de educación física, tutores y equipo directivo de diversos centros escolares de primaria y secundaria. El objetivo de este trabajo es identificar los factores que condicionan la programación por competencias, la contribución de la educación física al desarrollo de las competencias clave, y el proceso de programación que se aplica en el aula. Se analizaron 13 entrevistas semiestructuradas correspondientes a 5 estudios de caso. Los resultados principales fueron los siguientes: 1) las características y necesidades educativas del contexto escolar son clave para interpretar y concebir los procesos de enseñanza y evaluación de competencias en el aula; 2) las orientaciones de las administraciones educativas sobre cómo programar por competencias se perciben como descontextualizadas y poco útiles 3) los procesos de programación más significativos son aquellos que se llevan a cabo desde el propio centro escolar, a partir de las experiencias previas del profesorado implicado.

Palabras clave: educación física, competencias clave, programación

Las tendencias educativas europeas de los últimos años han convertido el fenómeno de las *competencias* en el eje central de los planteamientos y experiencias en educación (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012; European Union, 2006; Looney & Michel, 2014; Michel & Tiana 2011; OECD, 2005; Orden ECD/65/2015; Rychen & Salganik 2003). A pesar de que, en un principio, el concepto de competencias resultaba confuso por el hecho de acumular significados de tradiciones diversas, existe un acuerdo generalizado en considerar que implican la movilización de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento para lograr una acción eficaz orientada a la adquisición de fines educativos (Escamilla, 2008; European Union, 2006; Halász & Michel, 2011; Marco, 2007; OECD, 2005; Zabala & Arnau, 2007).

España fue uno de los primeros países en introducir las competencias en su legislación educativa (Grayson, 2014). La asignatura de Educación Física (EF), en la que prevalece un enfoque integral —en el sentido de tener en cuenta las dimensiones física, cognitiva, emocional y relacional de la persona—, contribuye de manera directa y clara a la adquisición de las competencias clave. Según diversos autores, favorece la adquisición de la competencia lingüística mediante los procesos comunicativos; la expresión de pensamientos, emociones e ideas en las vivencias motrices; los procesos de diálogo y negociación en las actividades físicas colectivas (Escamilla, 2008; Lleixà, 2007, 2010; Noguerol, 2005) y la incorporación de lenguas extranjeras (Coral & Lleixà, 2013, 2014). En lo que respecta a la competencia matemática, contribuye utilizando los números, las operaciones y los razonamientos matemáticos para resolver los problemas motores (Gómez-Rijo et al., 2008; Lleixà, 2010; López-Pacheco, 2010). Las competencias clave en ciencia y tecnología pueden tratarse desde la EF incorporando las relaciones de la persona con el mundo físico, haciendo especial hincapié en los factores relacionados con la salud, para los cuales la EF tiene mucho que aportar. Los hábitos saludables y la preservación de medio natural serán aspectos clave a tratar (Gallardo, 2011; González, 2011; Monguillot, 2001). En relación con la competencia digital, resulta de gran interés “el uso creativo crítico y seguro de las tecnologías de la

información y la comunicación” (Orden ECD/65/2015, 6995) para trabajar de manera colaborativa y alcanzar objetivos relacionados con las actividades físicas en el tiempo libre (Calvo & Capllonch, 2013). Aprender a aprender en esta asignatura implica conocer las posibilidades y limitaciones personales para tomar decisiones en relación con la propia práctica. También implica reconocer la importancia del esfuerzo y la autosuperación para ser capaz de llevar una vida activa y saludable (Cañabate & Zagalaz, 2010; Lleixà, 2010). La EF constituye un contexto idóneo para la adquisición de las competencias sociales y cívicas, por las situaciones de interacción entre el alumnado que son habituales en sus clases. Cooperación, responsabilidad individual y social, respeto y aceptación de las normas, resolución de conflictos reconocimiento de la diversidad son actitudes presentes en los programas de esta materia (Chavarría, 2009; Hellison, 2011; Monzonís & Capllonch, 2014; Pennington, Prusak & Wilkinson, 2014; Teck Koh, Wen Ong & Camiré, 2016). El sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor se consigue mediante la autonomía del alumnado en aspectos como la gestión de la propia actividad física, y la organización de eventos en los que la actividad física sea protagonista (Cañabate, Zagalaz, Lara & Cachón, 2011; Moreno-Murcia, Lacárcel, & Álvarez, 2010; Perlman & Webster, 2011). La conciencia y expresiones culturales en EF implican conocer, apreciar y valorar con espíritu crítico las manifestaciones culturales propias de la motricidad humana. También supone explorar las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento (Coterón & Sánchez, 2010).

La Programación por Competencias: El caso de la Educación Física

La implantación de las competencias en la escuela no sólo requiere especificarlas en los currículos, sino también desarrollar adecuadas estructuras y métodos de enseñanza (Dąbrowski & Wiśniewski 2011; Grayson, 2014; Monarca & Rappoport, 2013). Es preciso tener en cuenta la aplicabilidad de los aprendizajes en determinados contextos (González, 2011; Perrenoud, 2011; Zabala & Arnau, 2007); la transversalidad y la interdisciplinariedad (Escamilla, 2008; Marco, 2007; Sarramona, 2004; Zabala & Arnau, 2007); y la resolución de retos del entorno más próximo del alumnado (López-Ros,

2005), integrando aprendizajes de diferentes materias para que los aprendizajes perduren a lo largo de la vida (Halász & Michel, 2011).

Las reformas curriculares siempre han ido acompañadas de una incertidumbre inicial, con lo que resulta interesante analizar cómo los centros educativos adaptan a su realidad escolar las directrices que, con el objeto de implantar el currículo competencial, se proporcionan desde las administraciones educativas (Valle & Manso, 2013). Las propuestas de programación de competencias se pueden agrupar en aquellas propuestas diseñadas desde planteamientos deductivos, con un desarrollo común para todas las disciplinas, o bien en las que se diseñan desde planteamientos inductivos, concretándose primero en las disciplinas para llegar a la generalidad (Pérez-Pueyo et al., 2013). En el primer caso, el currículo se desarrolla presentando una propuesta común competencial para todas las asignaturas que diseñan sus programaciones a partir de dicha propuesta. En el segundo, las asignaturas analizan cómo pueden contribuir a la adquisición de competencias por separado.

Algunas investigaciones ponen de manifiesto que la distancia entre las pretensiones normativas y la realidad del aula es aún demasiado grande (Monarca & Rappoport, 2013). Los estudios sobre las percepciones del profesorado señalan que muchos docentes disponen de poca información sobre cómo programar por competencias, y que precisarían más propuestas y modelos de trabajo concreto por parte de la Administración. Barrachina y Blasco (2012), en un estudio con 28 profesores, indican como principales problemas percibidos: la falta y precariedad de recursos; la falta de información y formación recibida para su desarrollo práctico; y el desencanto del profesorado que se genera por los temas precedentes. La falta de Proyectos Educativos por competencias es otro de los problemas detectados (Caballero, 2013; Monarca & Rappoport, 2013)

Partiendo de estas premisas, el presente estudio se estructura en torno a los siguientes objetivos:

1. Identificar y describir los factores que condicionan el diseño y el desarrollo de las programaciones competenciales en diferentes contextos escolares.
2. Valorar la contribución de la EF al desarrollo de las competencias básicas desde la perspectiva de su profesorado.

3. Describir las fases y acciones principales que el profesorado de EF lleva a cabo para el diseño y la aplicación en el aula de programaciones orientadas al desarrollo de las competencias.

Método

La programación por competencias depende tanto de la manera en que su profesorado asimila e interpreta el modo más adecuado para llevar a cabo este encargo institucional, como de las características del contexto escolar en donde se desarrollan. Por este motivo, se optó por la *etnometodología* y el *estudio de casos* (Flick, 2012; Stake, 1998) como método y diseño de investigación.

Se estudiaron cinco centros escolares de la provincia de Barcelona (Tabla 1). Estos centros fueron seleccionados por haber implantado el currículo competencial y por haber desarrollado diversas programaciones por competencias en EF.

Tabla 1.
Características de los casos estudiados

Caso	Etapas educativas	Informantes
Escuela PB	Primaria	Equipo Directivo (ED) Tutor/a (T) Profesorado de EF (PEF)
Escuela CR	Secundaria	Equipo Directivo Tutor
Escuela V	Primaria y Secundaria	Equipo Directivo Tutor/a Profesorado de EF
Escuela JP	Primaria	Equipo Directivo Profesorado de EF
Escuela P	Secundaria	Equipo Directivo Tutor/a Profesorado de EF

El instrumento principal para la recogida de información fue la entrevista semiestructurada. En total se administraron 13 entrevistas y su diseño se elaboró a partir de los siguientes ejes temáticos:

- Descripción de las funciones y tareas desempeñadas en el centro.
- Formación específica vinculada a la educación por competencias.
- Incidencia del discurso de la educación por competencias en el proyecto educativo de centro y proyecto curricular de EF.
- Estrategias para el diseño y la implementación de proyectos y programaciones específicas.
- Contribución del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas.

Los resultados fueron tratados a partir de un análisis de contenido y cualitativo asistido por el programa informático NVIVO-v10.

Las principales acciones realizadas para el análisis de contenido fueron:

- Categorización deductiva e inductiva de temas o tópicos relacionados con los procesos de implantación del currículum competencial y la programación por competencias.
- Selección y descripción de palabras clave y fragmentos de texto vinculados a las categorías o tópicos identificados en la categorización de las entrevistas. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de análisis: frecuencia y porcentaje de aparición de estas categorías en el texto; densidad o porcentaje de líneas de texto codificadas en el documento analizado; y relevancia del contenido del texto seleccionado.

En cuanto al análisis cualitativo, se aplicaron estas acciones:

- Selección de fragmentos de texto que permitían una contratación y confirmación de su contenido con teorías existentes o experiencias similares.
- Elaboración fundamentada de supuestos o principios teóricos, a partir de la selección e interpretación de fragmentos de texto estrechamente vinculados con el currículum competencial.

Resultados

Se relacionan con los siguientes ámbitos temáticos: factores condicionantes de la programación de competencias en los centros escolares y la asignatura de EF; contribuciones al desarrollo de las competencias clave; y actuaciones fundamentales para programar por competencias.

¿Qué factores Suelen Condicionar la Implantación del Currículum Competencial?

En el caso de la programación por competencias, los factores que se han puesto de manifiesto en los centros estudiados han sido los siguientes: el contexto en el que se diseñan y desarrollan las programaciones por competencias; los procesos de evaluación de competencias (internos y externos); las creencias del profesorado con respecto a la educación por competencias; la formación específica que recibe el profesorado y el rol del equipo directivo en la implantación e implementación de proyectos educativos orientados al desarrollo de las competencias básicas (Figura 1).

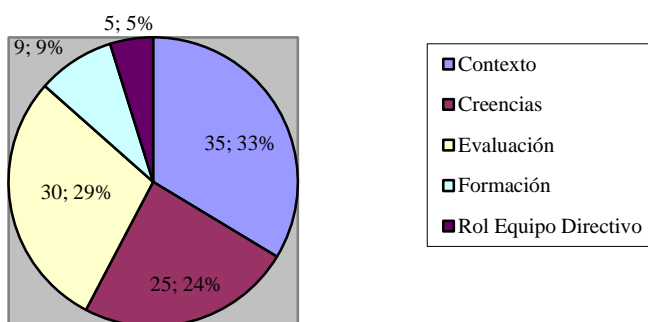


Figura 1. Factores condicionantes de la programación por competencias (frecuencia)

Los factores destacados por los entrevistados permiten ir asentando la idea de que los cambios curriculares no pueden implantarse única y exclusivamente de forma unilateral, a partir del encargo de las administraciones educativas. De todos los factores condicionantes destacados por los entrevistados, a continuación, se subrayan los dos más recurrentes.

Contextuales. Esta categoría fue la más recurrente. En concreto, se constataron 35 referencias que supusieron una frecuencia del 33% del total de las categorías o tópicos detectados tras el análisis de contenido, y una densidad de codificación del 80,78%. Su contenido permite deducir que los centros estudiados todavía no han sido capaces de asumir y convencerse de que la educación por competencias requiere un cambio en profundidad en el modo de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Muchos compañeros no tienen claro que significa incorporar las competencias en la programación más allá de un trabajo ... meramente burocrático... sino en la práctica... cómo se traduce y qué tipo de actividades y qué tipo de estrategias didácticas tienes que utilizar para encaminar las tareas hasta ese punto (competencial). (Escuela PB_PEF_1_p.3)

Esto es más evidente en aquellos centros que también atienden la etapa de secundaria. Se aprecia que el profesorado todavía elabora sus programaciones en solitario y que las fundamenta desde un enfoque eminentemente académico. En estos casos, también es común recabar opiniones que consideran el desarrollo de las competencias clave como algo más a enseñar y a evaluar, porque así lo demandan las administraciones educativas.

Pesa mucho la tradición del siglo XVIII en nuestras escuelas y en nuestros profesores. Pienso que se ha de cambiar, se ha de implicar en la formación permanente de los docentes todo el tema de las competencias como una estrategia de trabajo no como un anexo que tenemos que cumplir porque está al final de una ley sino como un sentido del aprendizaje. Entonces, pesa un poco la tradición de impartir contenidos de que aprendan contenidos (Escuela_JP_ED_2_p17).

Se argumenta que apenas existen orientaciones fiables para abordar la implantación de una educación por competencias. Los entrevistados consideran que las orientaciones institucionales elaboradas por expertos pueden servir de referente, pero, por norma general, no suelen ser muy útiles. Argumentan que,

al basarse en la adquisición de unos estándares derivados de las pruebas de evaluación diagnóstica de carácter nacional o internacional, no tienen en cuenta ni las necesidades reales de los centros escolares (sobre todo aquellos que se encuentran en un marco social y cultural desfavorecido), ni aprecian las experiencias y el conocimiento práctico adquirido con anterioridad.

Los entrevistados perciben que esta sensación de desamparo y de duda constante no se suele manifestar en aquellos centros en los que el rol del equipo directivo asume la responsabilidad de liderar el cambio pedagógico y didáctico que exige la implantación del currículum competencial. Estiman que su labor debe ser fomentar una formación del profesorado más pertinente con la sociedad actual del aprendizaje, y liderar el diseño de un proyecto específico de centro de educación por competencias, más acorde con las necesidades reales de su alumnado y de la comunidad.

Yo entiendo que una dirección no puede única y exclusivamente ser gestora sino que tiene que ser un líder pedagógico. Y además me han escogido por esta razón: estamos llevando a término una formación que es un asesoramiento interno de centro en referencia sobre cómo implementar propuestas para contribuir a conseguir las competencias básicas y las metodologías que facilitan contribuir a las competencias básicas de forma determinante. A parte de eso se debe instaurar una línea pedagógica en el centro (Escuela_P_ED_1_p33).

También entienden que otra de las funciones del equipo directivo debe ser motivar al profesorado y al resto de agentes de la comunidad escolar en el desarrollo de una verdadera educación por competencias, incluso si esto supone no seguir al pie de la letra las orientaciones proporcionadas por las administraciones educativas. Se destaca la autonomía que los centros deben tener para elaborar sus propios materiales didácticos o, por lo menos, escoger la línea editorial que mejor se adapta al enfoque pedagógico que sustenta su proyecto educativo competencial.

Nosotros no tenemos libros de texto, trabajamos con materiales propios, diseñados por nosotros o buscando recursos fuera. Yo creo que de alguna manera estamos independizándonos de las programaciones. Cuando te cambian la ley cada cuatro años, si quieres una línea de trabajo coherente y coordinado... olvídate. (...) Lo que tienes que asegurar es que realmente el alumnado consigue las competencias, que la secuenciación es la adecuada que garantiza que un chaval asume las competencias, las tiene claras y su progresión es clara (Escuela_V_ED_1_p13).

La gran conclusión es que se hace necesaria una formación específica. Desde su punto de vista, la formación más significativa y pertinente es aquella que se genera e impulsa desde el propio centro escolar, se fundamenta en el conocimiento práctico y en el intercambio de experiencias.

Como sabes hay muchas dificultades ahora en el tema de formaciones, formadores, que hay que estimular la formación interna, etc., que sea un propio miembro del claustro que tenga que formarnos ... nos falta un poco también de formación exterior y ... lo tenemos que hacer nosotros, espabilarnos y buscarnos otras vías (Escuela_PB_T_1_p32).

La evaluación. La referencia a la influencia de la evaluación en los procesos de programación de competencias también es notable: 30 referencias, que supusieron una frecuencia de categorización del 29% y una densidad de codificación del 72%. Este hecho se destaca sobre todo al referirse a las pruebas externas de evaluación diagnóstica que planifican las administraciones educativas. Se entiende que su implantación puede influir el enfoque y los sistemas de evaluación de las competencias en todas las áreas curriculares del centro. Incluso puede llegar a condicionar tanto la selección de las competencias a desarrollar, como su objeto, criterios e instrumentos de evaluación.

En las redacciones hemos adoptado el sistema que nos viene dado, desde hace unos años, en las pruebas de competencias básicas de sexto. Entonces hemos adoptado el mismo sistema de corrección que se utiliza allí (...), y creemos que es un buen sistema de aprendizaje. Lo que decía antes aprender a partir del error (Escuela_PB_ED_5_p28).

Los entrevistados intuyen que este hecho predispone a que determinadas asignaturas sean las responsables de desarrollar y evaluar las competencias priorizadas por las administraciones educativas y, por extensión, a que sean consideradas como las más relevantes en el currículum escolar.

También se observa un cierto grado de acuerdo en que el logro de una evaluación pertinente y significativa de competencias, tanto en EF como en cualquier otra asignatura, está supeditado a la implementación de sistemas alternativos de evaluación. Esto supondría también el diseño de actividades complejas y contextualizadas de evaluación que, por extensión, se complementasen con la utilización de instrumentos (portafolios, rúbricas, etc.) capaces de evaluar y calificar, al margen de los resultados de aprendizaje, las

habilidades, estrategias y actitudes que forman parte del desempeño de la competencia.

Hace ya un par o tres de años cuando se empezó a hablar de competencias, decidimos en ciclo medio y superior, trabajar con la técnica del portafolio, las materias de catalán, castellano, matemáticas y sociales/naturales ... se trabaja a partir de los conocimientos previos de los niños ... hay un seguimiento de todo su ritmo de aprendizaje, cada cual el suyo ... haciendo unas autoevaluaciones y unas autorreflexiones sobre lo que han aprendido o no y esta técnica nos está funcionando muy bien (Escuela_PB_ED_4_p27).

A todo esto, también cabe añadir el deseo del profesorado por cambiar la cultura de la evaluación de competencias. De los textos se deduce que este propósito está motivado por el hecho de tratarse de un enfoque de competencias excesivamente dependiente del resultado final, y por la poca alineación existente entre el modelo que sustenta la evaluación externa de competencias y el que se necesita y utiliza en los centros escolares.

Parece ser que este escenario podría revertirse gracias a la EF, puesto que una de sus principales contribuciones al desarrollo de las competencias se produciría a través de los procesos de evaluación, que permitirían valorar el modo en que el alumnado afronta por sí mismo un reto o un problema, mientras actúa y se comporta competencialmente.

¿De qué Modo la EF Contribuye al Desarrollo de las Competencias Clave?

Lo primero que puede destacarse es su esencia eminentemente competencial, su relevancia como asignatura a través de la cual es posible desarrollar de forma substancial buena parte de las competencias clave.

Para mí es la materia que más contribuye a las competencias básicas por su carácter procedimental porque es una de las pocas materias en la que los alumnos se muestran como son y por tanto tiene unas características que facilitan muchísimo la contribución a todas las competencias básicas... Por lo tanto, es vital que desde esta área se contribuya determinantemente a conseguir todas las competencias básicas (escuela_P_ED_2_p3).

Esta percepción también se corrobora al realizar una búsqueda aleatoria de las palabras más frecuentes y con un mínimo de 6 caracteres que se incluyen en las referencias de texto pertenecientes a la categoría “contribuciones de la

educación física” (Figura 2). Al margen del término “competencia”, se destacan términos relacionados con su desarrollo en el aula: educación, aprendizaje, evaluación, contenidos, programación o proyectos. También aparecen términos directa o indirectamente vinculados con aquellas competencias clave que los entrevistados consideran que pueden ser abordadas desde la EF. Se destacan tanto las competencias de carácter instrumental (matemáticas o lingüísticas), como las que tienen un corte marcadamente interdisciplinar o transversal (aprender a aprender, expresión artística, información, autonomía, etc.).



Figura 2. Términos asociados a la contribución de la EF en el desarrollo de competencias

Asimismo, estas aportaciones se concentran en torno al hecho de que esta asignatura se concibe como la vía natural a través de la cual implantar y hacer evidente el currículum competencial.

Pues está aportando una plusvalía porque es la directora quien lleva la EF y es ella quién entre otros compañeros un conocimiento muy

extenso en lo que son las competencias básicas. En estos momentos a partir de la experiencia que están haciendo en EF tenemos previsto, en matemáticas, llevar a cabo una serie de estadísticas para evaluar lo que han hecho en cuanto a peso, en cuanto resistencia, en cuanto a flexibilidad, a toda una serie de ítems que ellos han trabajado. Entonces nosotros lo intentaremos en el área de matemáticas. (Escuela P_T_1_p4).

Este liderazgo se considera crucial para implantar las competencias transversales o interdisciplinarias. Se alude a la capacidad de la EF para crear situaciones de aprendizaje competencial contextualizadas, que permiten tanto la comprensión de contenidos abstractos relacionados con la adquisición de una determinada competencia clave, como la “puesta en práctica” de todos los procedimientos y actitudes necesarios para su desarrollo en contextos vivenciados por el alumnado.

Las competencias entran por aire, por oxígeno, por vena en los chavales en EF. Todo el tema de la autonomía, todo el tema de la superación y la iniciativa personal, del aprender a aprender. Todas estas, las sociales y ciudadanas que es el trabajo en grupo que si te fijas son las competencias muy transversales, las pintan de maravilla en EF y los chavales las viven. No las aprenden por repetición como un poco nos pasarían en las áreas disciplinares. Las viven, gestionar en grupo analiza lo que está haciendo, reflexionan sobre los resultados, se co-evalúan, se autoevalúan, todo esto en una dinámica normal de clase que las va estandarizando y al final como que es la huella de lo que hacen (Escuela_JP_ED_1_p2).

En conclusión, se coincide en destacar que los proyectos curriculares competenciales cuenten con la participación significativa de la educación física.

¿Cómo se Está Programando por Competencias desde la EF?

La implantación de un currículum competencial requiere de una contextualización y adecuación a las características y necesidades educativas del centro escolar en cuestión. Este proceso -sobre todo en aquellos casos en los que el centro es de nueva creación, o se encuentra inmerso en un entorno social desfavorecido- no suele tener mucha incidencia si se resuelve que la única manera de implantarlo es a través de un modelo eminentemente tecnocrático. En el caso de una educación por competencias, el profesorado entiende que se está ante una muy buena oportunidad para fomentar una

implantación de proyectos innovadores, en los que todos los miembros de la comunidad educativa pueden erigirse en miembros activos, por medio de modelos interdisciplinarios cuya intención sea garantizar la adquisición de aprendizajes básicos, habilidades, actitudes y pautas de comportamiento fundamentales para desarrollarse en un marco de convivencia común.

Básicamente los proyectos intercentros que realizamos conjuntamente con otros tres centros más, que junto con nosotros somos cuatro, intentamos básicamente realizar un aprendizaje más que competencial, significativo para el alumnado, es decir, que aprendan cosas reales que le servirán para la vida futura, sean de nuestra área o no, (...) pero sí que entendemos que serán básicos para el alumnado integrado directamente en la EF para que realice un aprendizaje (...) Sí podemos asociar un aprendizaje a una vivencia, el aprendizaje pensamos que es más significativo (Escuela_V_PEF_2_p8).

Se valora muy positivamente la oportunidad de implantar un modelo propio de desarrollo de competencias, y en el que el rol de la EF también sea relevante. De este modo, si se cumplen estas condiciones, se entiende que los procesos de enseñanza y evaluación de competencias serán mucho más pertinentes con los retos y problemas que debe de afrontar la escuela de hoy.

En principio el trabajo competencial que desde hace unos años hasta aquí se ha dado mucha importancia a nivel de currículo, se intenta introducir desde todas las materias y de la manera más frecuente posible en el centro. La escuela, hace unos años, no te sabría decir ahora cuantos, decidió apostar por el tema de las competencias incluso antes que la Administración nos exigiera trabajar por competencias. ¿Por qué? Porque consideramos que el alumno tiene que salir aparte de formado académicamente, salir formado competencialmente. (Escuela_V_T_1_p8).

En lo que respecta a la programación por competencias desde la EF, el procedimiento a seguir suele ser una estrategia global de centro, generando su propio modelo de programación ante la falta de orientaciones claras al respecto, y ante la poca utilidad y aplicabilidad de las propuestas establecidas por la Administración Educativa (Figura 3).

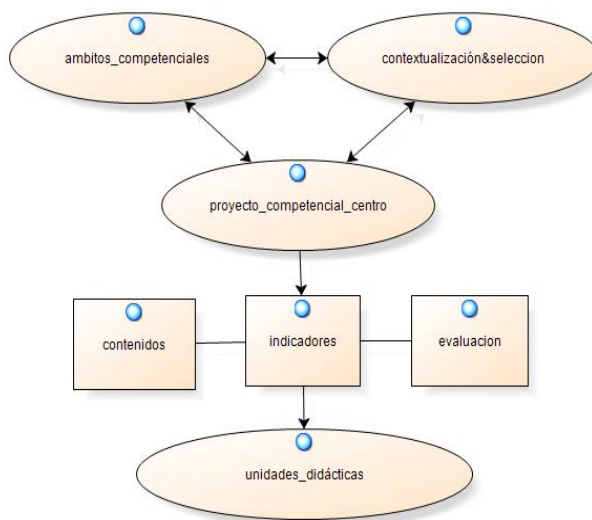


Figura 3. Proceso para la programación de competencias a través de la EF

Los procesos de programación por competencias identificados en los casos estudiados parten de un determinado número de dimensiones o ámbitos competenciales, a partir de los cuales se realiza una selección de las competencias básicas que el centro priorizará en su *proyecto competencial*. Esta selección de competencias se suele complementar con la adecuación de sus componentes, tanto en función de las necesidades del contexto social y educativo en el que el alumnado deberá mostrar su desempeño, como en función de las particularidades de las áreas curriculares a través de las cuales se vehicularán las correspondientes propuestas didácticas.

Los elementos comunes de los proyectos competenciales que suelen especificar los centros analizados en este estudio se refieren: a la adecuación de los contenidos de cada área curricular; a la definición de unos indicadores de desempeño o resultados esperados de aprendizaje; y a la adecuación de los criterios de evaluación asociados a cada área curricular.

El proceso lo hicimos un poquito al revés, es decir, analizamos las competencias en el momento que nos llegaron y vimos de qué manera desde la programación que estábamos realizando se cumplían las competencias que nos marca el currículo (...) Una vez hecho eso, mirando dentro de cada unidad de programación, a nivel sobre todo de objetivos, cada objetivo qué competencias es la que estaba desarrollando y en las programaciones explícito en cada objetivo que competencias se desarrollaban junto con el criterio de evaluación de cada unidad de programación (Escuela_V_PEF_1_p13).

A partir de este *proyecto competencial de centro*, el profesorado de EF, en consonancia con las decisiones tomadas por el claustro, establece la temática de las unidades didácticas que desarrollará a lo largo del curso, tanto desde una perspectiva disciplinar como interdisciplinar. El diseño de la programación se define teniendo en cuenta el modo en que el área debe de incidir en el desarrollo de las competencias seleccionadas y secuenciadas a lo largo del curso.

El enfoque de las unidades didácticas que los casos estudiados han implementado suelen partir de los contenidos de la EF para contextualizar y movilizar las habilidades, los procedimientos y las actitudes específicas de las competencias interdisciplinares y transversales. De este modo, se observa unidades didácticas que, a grandes rasgos, pretenden lo siguiente:

- Aplicar la estadística como estrategia para la evaluación de la progresión de los resultados en diferentes pruebas atléticas realizadas por los propios estudiantes.
- Utilizar el juego como medio de conocimiento del medio y a la interacción con el mundo físico.
- Fomentar la interacción oral en lengua inglesa en los juegos, deportes y otras actividades físicas como medio para contribuir al desarrollo de la competencia lingüística.

Utilizar la danza y las actividades expresivas para el desarrollo de las competencias artísticas.

Discusión

El desarrollo de las competencias debe interpretarse como un motor de cambio curricular en EF. Ésta es una de las ideas que se extrae de nuestro estudio y que

se hace más evidente en aquellos contextos educativos en los que el discurso de las competencias se interpreta como una oportunidad para educar para la vida, así como en aquellos centros con alumnado en riesgo de exclusión social (UNESCO, 2015). Entre los factores identificados como condicionantes de las programaciones competenciales destacan el contexto y la evaluación. Monarca y Rappoport (2013), basándose en investigaciones centradas en el cambio educativo, afirman que para que un nuevo enfoque se haga realidad son necesarias acciones en los centros escolares relacionadas con la normativa, con la formación y el asesoramiento. En la misma línea, Halasz y Michel (2011) reclaman de entornos escolares y agentes educativo que animen a la innovación y experimentación pedagógica y lideren este cambio. Por otro lado, con relación a la evaluación, resulta ya común entender que los criterios de evaluación constituyen el componente curricular guía para la programación de competencias (González-Arévalo, 2009; Polo, 2011).

La EF se concibe como un contexto ideal para que el alumnado ponga en evidencia su capacidad para desempeñar las competencias clave, lo que no es de extrañar si atendemos a los estudios que así lo indican (Blázquez & Sebastiani, 2009; Cañabate & Zagalaz, 2010; Contreras & Cuevas, 2011; Lleixà, 2007, 2010; Vaca-Escribano, 2008). También se manifiestan las posibilidades que ofrece la educación física de propiciar situaciones contextualizadas, lo que nos aproxima a la idea de transferencia de los aprendizajes competenciales a la vida cotidiana de Perrenoud (2011).

En los casos estudiados, es de notar la priorización de competencias por parte de los centros y la tipología deductiva de programación, que, según Pérez-Pueyo et al. (2013), sería la idónea. Por otro lado, que la educación física no sea considerada como una asignatura clave en los procesos de evaluación externa de competencias, permite generar proyectos curriculares y programaciones mucho más acordes con las motivaciones y las necesidades educativas de los centros escolares estudiados. Se constata también que los procesos de programación de competencias en educación física han carecido, según el profesorado entrevistado, de pautas claras por parte de la administración educativa. Este hecho, que parece una reclamación, contrasta con la opinión de las escuelas que no ven adecuado un proceso gestado y pautado por expertos e instituciones externas. En consonancia con los estudios de Fullan y Hargreaves (2006), los resultados de este trabajo ponen de

manifiesto que los procesos de programación curricular liderados desde el propio centro, en los que el conocimiento práctico del profesorado y de los miembros de la comunidad educativa también es potenciado y asumido por las administraciones, son mucho más significativos y tienen muchas más probabilidades de éxito y de consolidación en el centro en donde se aplican.

Conclusiones

La programación por competencias resulta de reciente aplicación en los centros escolares, como consecuencia de las directrices europeas, y de su inclusión en los decretos de currículum durante la última década. La importancia de este estudio radica en el análisis de los factores que propician y dificultan este modelo de programación en las escuelas, y en particular en la asignatura de educación física. En él se pone de evidencia que el contexto en el que se diseñan y desarrollan las programaciones por competencias, los procesos de evaluación— en especial los externos—; las creencias y formación del profesorado y el rol del equipo directivo resultan ser los factores clave. En educación física, asignatura que se considera de enorme potencial para el desarrollo de las competencias clave, los procesos de programación más significativos son aquellos que se llevan a cabo partiendo de las experiencias previas del profesorado implicado, quedando en un segundo plano las orientaciones de la administración educativa. La presente investigación abre caminos para nuevos estudios sobre características de la formación necesaria en este ámbito, vinculaciones entre la programación de competencias y la evaluación, y procesos interdisciplinarios y transversales, temas en los que se percibe una clara necesidad de mejora.

Agradecimientos

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación *Las competencias básicas en una educación física de calidad. Análisis de los procesos relativos a la programación de Educación Física* [DEP2012-33296], subvencionado por el Ministerio de Economía y competitividad.

Referencias

- 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](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Blázquez, D., & Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 21, 41–58. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUEMRO_3_EMASF.pdf
- Calvo, J., & Capllonch, M. (2013). Contribuciones desde la Educación Física a la competencia digital en secundaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41, 61–67. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/tandem/041-mujer-y-deporte/contribuciones-desde-la-educacion-fisica-a-la-competencia-digital-en-secundaria>
- Cañabate, D., & Zagalaz, M. L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica Aprender a Aprender. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 52–55. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-10.pdf
- Cañabate, D., Zagalaz, M. L., Lara, A. M., & Cachón, J. (2011). Aportaciones de la Educación Física a la competencia básica: autonomía e iniciativa personal. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 69–77. Recuperado de <http://www.grao.com/revistes/tandem/37-el-enfoque-comprensivo-de-la-ensenanza-deportiva>
- Contreras O., & Cuevas R. (2011) *Las competencias básicas desde la educación física*, Barcelona: INDE.
- Coral, J., & Lleixà T. (2013) Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*,

24, 79-84. Recuperado de

<http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34532>

- Coral, J., & Lleixà, T. (2014) Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126. doi: 10.1080/13670050.2014.977766
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en Educación Física. *Aula*, 16, 113–134. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/7436
- Chavarría, X. (2009). Competencias y educación física. En D. Blázquez, y E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 83–96). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Dąbrowski, M., & Wiśniewski J. (2011). Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience. *European Journal of Education*, 46(3), 323-334. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01483.x
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. *Eurydice Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf.
- European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC).
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª). Madrid: Morata.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Gallardo, S. (2011). Las cualidades físicas bajo la mirada competencial. *Aula de Innovación Educativa*, 202, 39-42. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/las-cualidades-fisicas-bajo-la-mirada-competencial>
- Gómez-Rijo, A., Díez-Rivera, L. J., Fernández-Cabrera, J. M., Gorrín-González, A., Pacheco-Lara, J. J., & Sosa-Álvarez, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(29), 93–108. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista29/artprimaria74.pdf>
- González, C. (2009). Diseño curricular y programación de la Educación Física en base a las competencias. En D. Blázquez, y E. Sebastiani. *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 97-111). Barcelona: INDE.
- González, C. (2011). Contextos y situaciones en Educación Física. *Aula de Innovación Educativa*, 202, 35–38. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/contextos-y-situaciones-en-educacion-fisica>
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe. KeyCoNet's Review of the Literature: A Summary*. Brussels: European Schoolnet. Recuperado de: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=bf5517b8-2fb6-42be-981a-a011ed42a8b2&groupId=11028
- Halász, G., & 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
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Looney, J., & Michel, A. (2014) *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final Report*. Brussels: European Schoolnet. Recuperado de http://www.nonio.uminho.pt/keyconet/KeyCoNet%20Final%20Report_FINAL.pdf

- López-Pacheco, J. (2010). Contribución de la Educación Física a la adquisición de las competencias básicas en Bachillerato. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 6, 36–46. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Las_competencias_basicas_en_EF_en_bachillerato.pdf
- López-Ros, V. (2005). “Situaciones problema” y desarrollo de la competencia motriz en educación física escolar: cuestiones didácticas. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 95-105. Recuperado de <http://tandem.grao.com/revistes/tandem/017-la-evaluacion-en-educacion-fisica>
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/tandem/023-que-educacion-fisica-reflexiones-en-tiempos-de-cambio/educacion-fisica-y-competencias-basicas-contribucion-del-area-a-la-adquisicion-de-las-competencias-basicas-del-curriculo>
- Lleixà, T. (2010). La Educación Física en el currículo competencial. En C. González-Arévalo C., & T. Lleixà (Eds). *Educación Física. Complementos de formación disciplinar* (pp. 45-57). Barcelona: Graó.
- Marco, B. (2007) *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: MEPSYD/Narcea.
- Michel, A. M., & Tiana, A. (2011). Editorial. *European Journal of Education*, 46(3), 285-288. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01490.x
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, (nº extraordinario), 54–78. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256
- Monguillot, M. (2011). Retos cooperativos para mejorar la condición física y la salud en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 202, 43-47. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/retos-cooperativos-para-mejorar-la-condicion-fisica-y-la-salud-en-la-eso>
- Monzonís, N., & Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas*

Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 25, 180–185. Recuperado de

<http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34509/18639>

- Moreno-Murcia, J. A., Lacárcel, J., & Álvarez, F. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 37-47. doi: 10.1007/s10212-009-0008-7
- Noguero, A. (2005). Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural. *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat Curricular*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- OECD. (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2005) *The Definition and Selection of Key Competences*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- 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. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disposición 738 del BOE nº25 de 2015.
- Pennington, T. R., Prusak, K. A., & Wilkinson, C. (2014). Succeed Together or Fail Alone: Going from Good to Great in Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 33(1), 28-52. doi: 10.1123/jtpe.2013-0065
- Pérez-Pueyo A., (Ed), Pueyo, A. P., Berrocal O., et al. (2013) *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Perlman, D., & Webster, C. (2011). Supporting student autonomy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82, 46-49. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/edupapers/325/>
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie...: Développer des compétences ou enseigner des savoirs?* Paris: ESF Editeur.
- Polo, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/482/323>

- Rychen, D. S., & Salganik L. H. (2003). *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sarramona, J. (2004), *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona: Ceac.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teck Koh, K., Wen Ong, S., & Camiré, M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 295-312. doi: 10.1080/17408989.2014.99036
- UNESCO. (2015). *Educación física de calidad. Guía para los responsables políticos*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>
- Vaca-Escribano, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/tandem/026-competencias-basicas-en-el-marco-de-la-convergencia-europea/contribucion-de-la-educacion-fisica-escolar-a-las-competencias-basicas-senaladas-en-la-loe-para-la-educacion-primaria>
- Valle, J., & Manso, J. (2013), Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 1, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Francesc Buscà Donet es Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica.

Teresa Lleixà Arribas es Profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica.

Josep Coral Mateu es Profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Sandra Gallardo Ramírez es Profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica.

Contacto: Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica, Universidad de Barcelona, Campus de Mundet, Edifici de Llevant, Campus Mundet, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

E-mail: fbusca@ub.edu