



---

# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

## **Competencias docentes y temario de acceso a la función docente de los Maestros de Educación Física (EF) de Castilla y León: análisis y percepción docente.**

**Presentado por:**

Gabriela López de Rojas

**Tutor:**

Bartolomé Rubia Avi

Valladolid, junio de 2025

## **Resumen**

Este Trabajo Fin de Máster (TFM), *Competencias docentes y temario de acceso a la función docente de los Maestros de Educación Física (EF) de Castilla y León: análisis y percepción docente*, analiza la adecuación del temario de oposiciones para Maestros de EF a las competencias docentes requeridas en el ejercicio profesional en Castilla y León. Se empleó un diseño metodológico mixto secuencial explicativo, en cinco fases: exploración teórica, creación y validación de un cuestionario, aplicación del cuestionario, análisis e integración de resultados. Participaron 5 expertos y 15 docentes en activo de EF en Castilla y León. Los hallazgos evidencian un consenso sobre la desactualización del temario, poco alineado con las competencias docentes promovidas por la LOMLOE y con la práctica educativa actual. El conocimiento de las competencias docentes por parte del profesorado se revela parcial e insuficiente. Se plantean propuestas de mejora, como la inclusión de contenidos sobre inteligencia emocional, neurociencia, TIC, inclusión y coeducación, y la incorporación de pruebas de acceso más objetivas y competenciales. El estudio destaca también carencias en la formación inicial del profesorado y refuerza la importancia de integrar enfoques competenciales en la formación y evaluación docente. Además, visibiliza la necesidad de incorporar la voz del profesorado en activo en los procesos de mejora del sistema de acceso a la función docente.

## **Palabras clave**

Competencias docentes; Temario de oposiciones; Educación Física (EF); Formación inicial docente; Percepción docente; Diseño mixto secuencial explicativo.

**Abstract**

This Master's Thesis, *Teaching Competences and the Recruitment Syllabus for Primary Physical Education Teachers: An Analysis of Teachers' Perceptions*, explores the alignment between the official recruitment syllabus for Physical Education (PE) teachers and the professional competences required in today's educational practice in Castilla y León (Spain). A sequential explanatory mixed-methods design was used, comprising five phases: theoretical exploration, questionnaire development and validation, data collection, and results integration. The study involved 15 active PE teachers and 5 expert evaluators. The findings reveal a broad consensus regarding the syllabus being outdated and poorly aligned with the competences promoted by the LOMLOE and current educational demands. Teachers reported limited knowledge and insufficient training on professional teaching competences. Improvement proposals include updating the syllabus with relevant topics such as emotional intelligence, neuroscience, digital competence, inclusion, and coeducation, along with implementing more objective, competence-based evaluation methods. The study also identifies gaps in initial teacher training and emphasizes the need to integrate active teachers' voices in the reform of recruitment processes. Ultimately, the research advocates for a more competence-oriented approach in both teacher education and public service entry exams.

**Keywords:** Teaching competences; recruitment syllabus; Physical Education; initial teacher training; teachers' perceptions; sequential explanatory mixed-methods design.

## Índice

1. Introducción .....	6
1.1. Motivación y justificación del estudio .....	6
1.2. Planteamiento del problema .....	7
1.3. Objetivos de la investigación .....	7
1.4 Preguntas de investigación.....	8
1.5. Metodología y estructura del trabajo.....	8
2. Marco teórico.....	10
2.1. La formación del profesorado de EF.....	10
2.1.1. Análisis de la formación inicial del maestro de EF .....	10
2.1.2. Relación entre la formación universitaria y las necesidades del aula: calidad educativa. ....	11
2.2. Competencias docentes en EF y perfil del docente .....	13
2.2.1. Identificación de las competencias docentes en EF .....	13
2.2.2. Comparación con las competencias requeridas en el sistema de oposiciones.....	14
2.2.3. Competencias docentes en Castilla y León.....	14
2.2.4 Perfil del docente de EF.....	16
2.2.5. Formación y actualización del profesorado en EF .....	19
2.3. Modelos de acceso a la función docente en Europa.....	20
2.3.1. Modelo Centralizado .....	20
2.3.2. Modelo Descentralizado.....	20
2.3.3. Modelos Híbridos .....	21
2.3.4. Ventajas e Inconvenientes de los Modelos Europeos.....	21
2.4 El sistema de oposiciones en España: estructura y criterios de evaluación .....	22
2.4.1. Explicación del sistema de oposiciones vigente .....	22
2.4.2. Análisis crítico del proceso selectivo .....	23
2.4.3. Impacto del sistema de selección docente en la calidad educativa .....	25
2.5. Análisis crítico del temario actual de oposiciones en EF .....	28
2.5.1 Evaluación de la pertinencia del temario actual.....	28
2.5.2. Identificación de lagunas y propuestas de mejora.....	30
3. Diseño de la investigación .....	31
3.1. Justificación del diseño metodológico.....	31
Competencias docentes: definición, marco europeo y estatal, competencias específicas en EF. ....	32
Modelo curricular y normativa vigente en EF. ....	32
3.2. Planteamiento del <i>Issue</i> .....	33
3.3. Declaraciones temáticas (DT) .....	34

3.4. Preguntas Informativas.....	35
3.5. Fases de investigación: Diseño Secuencial Explicativo .....	35
3.5.1. Fase exploratoria: de la teoría al diseño del instrumento .....	37
3.5.2. Fase de creación y validación: juicio de expertos y rigor metodológico .....	37
3.5.3. Fase de aplicación .....	38
3.5.4. Fase de análisis de datos .....	38
3.6. Estrategias de recogida de información .....	40
3.6.1. Validación del Cuestionario mediante Juicio de Expertos.....	40
3.6.2. Análisis del Índice de Aiken .....	41
3.6.3. Análisis del Consenso Porcentual .....	41
3.6.4. Análisis Cualitativo de las Sugerencias .....	41
3.6.5. Conclusión del Juicio de Expertos.....	42
3.6.6. Modificaciones realizadas tras la validación .....	42
3.6.7. Ámbito y población de estudio .....	44
4. Análisis de los datos .....	46
4.1. Descripción del análisis descriptivo de datos cuantitativos. ....	46
4.2. Análisis descriptivo de datos cualitativo .....	48
5. Discusión de resultados .....	50
5.1 Resumen de los resultados .....	50
5.2 Comparación con el marco teórico .....	50
5.3 Contradicciones y posibles explicaciones .....	51
5.4 Implicaciones educativas y políticas .....	51
5.5 Limitaciones metodológicas.....	52
5.6 Futuras líneas de investigación .....	54
6. Conclusiones y propuestas de mejora .....	55
6.1 Conclusiones generales del estudio .....	55
6.2 Síntesis de hallazgos.....	56
6.3 Propuestas de mejora .....	57
7.Referencias bibliográficas. ....	58
8. Anexos.....	62
Anexo 1. Cuestionario aplicado a docentes de EF .....	62
Anexo 2. Categorías del cuestionario .....	82
Anexo 3. Procedimiento de Juicio de Expertos.....	83
Anexo 4. Validez Juicio de Expertos.....	87
Anexo 5. Resultados obtenidos en el cuestionario .....	96
Anexo 6. Codificación temática inductiva .....	110
Anexo 7. Temario de oposiciones EF .....	116

## Índice de figuras y tablas

### Figura 1

<i>Funciones, áreas, competencias y descriptores (CSFP, 2023)</i> .....	15
---	----

### Figura 2

<i>Estructura de la temática de investigación basada en el modelo funcional de la EBE</i> .....	29
---	----

### Figura 3

<i>Caso de estudio (Stake, 1995): Modelo de oposición de Castilla y León en EF</i> .....	32
--	----

### Tabla 1

<i>Fases del proceso de investigación</i> .....	36
---	----

### Tabla 2

<i>Modificaciones realizadas en el cuestionario tras la validación</i> .....	43
--	----

### Tabla 3

<i>Resumen del diseño de investigación del TFM</i> .....	45
--	----

### Tabla 4

<i>Análisis descriptivo de los resultados</i> .....	47
---	----

### Tabla 5

<i>Análisis descriptivo de preguntas abiertas</i> .....	48
---	----

# 1. Introducción

## 1.1. Motivación y justificación del estudio

Mi motivación para llevar a cabo esta investigación surge tanto de mi experiencia personal como Maestra de EF como de una preocupación profesional compartida por muchos docentes. La preparación y el acceso a la función docente mediante el sistema de oposiciones se perciben, en muchos casos, como procesos desactualizados y desconectados de las competencias reales que se requieren en la práctica educativa del siglo XXI.

A lo largo de mi trayectoria, he observado que el temario vigente, regulado por la Orden de 9 de septiembre de 1993, no refleja los avances científicos, pedagógicos y tecnológicos en el campo de la EF. Esta realidad genera una disonancia entre la formación inicial del profesorado, la formación continua y las exigencias de la prueba de oposición. En consecuencia, se crea un sistema que no evalúa adecuadamente la preparación de los aspirantes ni fomenta una enseñanza de calidad basada en competencias docentes esenciales.

Además, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005, 2017) han subrayado la importancia de mejorar la selección y formación del profesorado. En este contexto, mi estudio busca contribuir a la necesidad de actualización y mejora del sistema de oposiciones en EF, tal como recomiendan investigaciones recientes en el ámbito nacional (Bustos-Ceruelo, 2016; Requena Olmo, 2007; González-Calvo et al., 2020), para asegurar que responda a las necesidades del alumnado y del contexto educativo actual.

## 1.2. Planteamiento del problema

El problema central de esta investigación radica en la falta de adecuación del temario de oposiciones de EF a las competencias docentes reales.

El temario de oposición no ha sido revisado ni actualizado desde 1993, a pesar de los profundos cambios en los enfoques metodológicos, tecnológicos y legislativos en educación. Según González-Calvo et al. (2020), este desfase dificulta que los futuros docentes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo, limitando su capacidad para responder a las necesidades educativas actuales.

Esta desconexión plantea varios problemas. En primer lugar, no se evalúan adecuadamente las competencias docentes esenciales para la práctica educativa. Además, la formación inicial y continua del profesorado no se refleja en el contenido evaluado en la oposición. Finalmente, se mantiene un sistema basado en la memorización de contenidos, en lugar de promover habilidades pedagógicas, metodológicas y de innovación educativa.

Ante esta situación, es imprescindible analizar hasta qué punto el temario vigente se ajusta a la realidad de la enseñanza de EF y proponer mejoras fundamentadas en evidencias científicas y en la percepción de expertos en la materia.

## 1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar la percepción del profesorado de EF sobre la actualización del temario de oposiciones y su alineación con las competencias docentes en Castilla y León.

Objetivos específicos:

- Analizar la percepción de docentes y expertos sobre la correspondencia entre el temario de oposiciones y las competencias docentes necesarias en EF.



- Identificar las competencias para la enseñanza de la EF en el siglo XXI y su grado de presencia en el temario de oposición.
- Valorar si los criterios de evaluación utilizados en la oposición se relacionan con las competencias docentes actuales en Castilla y León.
- Proponer recomendaciones para la actualización del temario y del sistema de evaluación en las oposiciones de EF.

## 1.4 Preguntas de investigación

Esta investigación se orienta a responder las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida el temario de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias en el contexto educativo actual?
- ¿Cuáles son las competencias docentes esenciales para el profesorado de EF en el siglo XXI y cómo se relacionan con la formación inicial y continua?
- ¿En qué aspectos el temario de oposiciones de EF requiere actualización para alinearse con la realidad educativa actual?
- ¿Cómo perciben los docentes y expertos en EF la relevancia y adecuación del temario de oposiciones?
- ¿Qué propuestas de mejora plantean los maestros de EF para la renovación del temario de oposiciones?
- ¿De qué manera podría modificarse el proceso de evaluación en la oposición para valorar mejor las competencias docentes requeridas en la enseñanza de EF?

## 1.5. Metodología y estructura del trabajo

Esta investigación adopta un diseño metodológico mixto secuencial explicativo (Creswell & Creswell, 2018), que combina un análisis cuantitativo a través de un cuestionario dirigido a docentes de EF, con un análisis cualitativo mediante juicio de

expertos. La integración de ambos enfoques permite ofrecer una visión más completa y fundamentada del problema investigado.

El trabajo se estructura de la siguiente manera:

- Capítulo 1: Introducción, planteamiento del problema, objetivos y metodología.
- Capítulo 2: Marco teórico, incluyendo la formación del profesorado de EF, el sistema de oposiciones en España y Europa, y el análisis de competencias docentes.
- Capítulo 3: Diseño de la investigación, describiendo los métodos, población y criterios de análisis.
- Capítulo 4: Análisis de datos obtenidos.
- Capítulo 5: Discusión de los resultados.
- Capítulo 6: Conclusiones y propuestas de mejora para la actualización del temario y del sistema de evaluación en la oposición.
- Capítulo 7: Referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo del TFM.
- Capítulo 8: Anexos.

## 2. Marco teórico

El presente capítulo desarrolla el marco conceptual de la investigación, abordando la formación del profesorado de EF, las competencias docentes, los modelos de acceso a la función docente en Europa y España, así como un análisis crítico del temario de oposiciones y su adecuación a la realidad educativa actual.

### 2.1. La formación del profesorado de EF

#### 2.1.1. Análisis de la formación inicial del maestro de EF

La formación inicial del docente de EF en España se estructura en dos itinerarios principales:

- Grado en Educación Primaria con mención en EF, que capacita para impartir EF en Educación Primaria. (Maestros)
- Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), que requiere la posterior obtención del Máster en Formación del Profesorado para acceder a la docencia en secundaria. (Profesores)

Según Cañadas et al. (2019), los programas de formación inicial han evolucionado para incluir metodologías activas y competencias pedagógicas. Sin embargo, persisten carencias en aspectos como la gestión del aula, la inclusión educativa o la aplicación práctica de la evaluación formativa.

En comparación con otros países europeos, España mantiene una separación entre la formación académica y la evaluación del acceso a la docencia, lo que genera dificultades en la transición de la teoría a la práctica.

En cuanto a la realidad educativa actual del docente de EF, se enfrentan a diversos retos:

- La incorporación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en el Juego o el Aprendizaje Cooperativo (Hortigüela-Alcalá et al., 2021).
- La integración de tecnologías digitales en la enseñanza del movimiento (Baena-Extremera et al., 2022).
- La necesidad de atender a la diversidad e inclusión educativa, adaptando la enseñanza a estudiantes con diferentes capacidades (Granero-Gallegos et al., 2020).
- La promoción de hábitos saludables y la educación emocional, que cada vez adquieren mayor importancia en los currículos escolares (UNESCO, 2015).

### 2.1.2. Relación entre la formación universitaria y las necesidades del aula: calidad educativa.

A pesar de los avances en la formación inicial del profesorado de EF, sigue existiendo un desajuste entre lo que se enseña en la universidad y las competencias necesarias en la práctica educativa. Blázquez (2020) señala que la EF del siglo XXI requiere un nuevo enfoque que responda a las demandas actuales del alumnado y del sistema educativo.

Es innegable que vivimos en tiempos de constantes cambios y transformaciones. Existe un punto, a veces olvidado en las investigaciones dedicadas a la calidad educativa, pero considerado la piedra angular para el buen funcionamiento del sistema educativo: el sistema de acceso a la función docente. A pesar de los esfuerzos por mejorar la formación inicial, si el acceso a la profesión no valora adecuadamente las competencias clave, la calidad educativa se verá afectada.

Para que nuestras prácticas sean de calidad, han de estar basadas en evidencias. La Educación Basada en Evidencias (EBE) fortalece el juicio profesional de los docentes mediante el uso de la investigación científica (Kvernbekk, 2019). Esta visión ha sido respaldada por organismos como la UNESCO (2015), que publicó la guía "EF de

calidad", estableciendo indicadores de referencia para la enseñanza de EF y la formación del profesorado.

Diversos estudios han analizado la importancia de las competencias docentes en EF. Ruiz Valle (2014) señala que la calidad de la enseñanza está directamente relacionada con el desarrollo de competencias profesionales y la autoeficacia docente (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Dellinger et al., 2008). Sin embargo, la identificación de las competencias clave sigue siendo un desafío, como destacan Díaz del Cueto & Aguado (2012) y Baena-Extremera & Granero-Gallegos (2012).

Además, Cabañete et al. (2019) han investigado cómo debería ser el perfil del docente de EF y qué aspectos deberían fortalecerse en su formación inicial. La evidencia muestra que, aunque los graduados adquieren conocimientos teóricos sólidos, no siempre desarrollan las habilidades pedagógicas necesarias para enfrentarse a la realidad del aula.

En este sentido, el sistema de oposiciones juega un papel fundamental en la selección de docentes competentes, pero como veremos en apartados posteriores, su estructura no siempre garantiza la mejor evaluación de las competencias profesionales necesarias.

Existe un desajuste entre los contenidos impartidos en la formación universitaria y las demandas reales del aula. Según González-Calvo et al. (2023), las universidades enfatizan el conocimiento teórico y la fundamentación científica, pero dejan en segundo plano la práctica docente y la gestión del aula.

Díaz del Cueto & Aguado (2012) destacan que muchos graduados en EF sienten que su formación no los prepara adecuadamente para enfrentarse a las exigencias reales del sistema educativo, lo que refuerza la necesidad de revisar los programas formativos.

## 2.2. Competencias docentes en EF y perfil del docente

### 2.2.1. Identificación de las competencias docentes en EF

Las competencias docentes en EF se refieren a aquellas capacidades que el profesorado debe poseer para ejercer su labor de forma efectiva y contribuir al desarrollo integral del alumnado. Entre estas competencias destacan el dominio de los contenidos específicos de la disciplina, las habilidades metodológicas para la planificación y ejecución de sesiones prácticas, así como la capacidad para evaluar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con autores como Shulman (1987), el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico son pilares fundamentales para un desempeño docente exitoso. En el caso de la EF, estos conocimientos incluyen tanto aspectos teóricos sobre el cuerpo y el movimiento, la salud o destrezas prácticas para la enseñanza efectiva de habilidades motrices y valores deportivos.

La LOMLOE (2020), consolidada en su aplicación en los cursos 2023-2024, establece como uno de sus principios fundamentales el desarrollo de un currículo basado en competencias clave, promoviendo un enfoque educativo centrado en el aprendizaje competencial. En este contexto, la formación y actualización del profesorado de EF debe alinearse con esta perspectiva para garantizar una enseñanza de calidad y coherente con las demandas del sistema educativo actual (MEFP, 2023).

De acuerdo con el Modelo de Competencias Profesionales Docentes de Castilla y León (2023) y estudios previos (Cañadas et al., 2020), se pueden agrupar en:

1. Competencias científicas y pedagógicas: conocimiento del currículo, estrategias metodológicas y evaluación.
2. Competencias comunicativas: capacidad para transmitir conocimientos y dinamizar el aprendizaje.

3. Competencias digitales: uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza de la EF.
4. Competencias personales y sociales: liderazgo, gestión emocional y trabajo en equipo.
5. Competencias de equidad e inclusión: adaptación de la enseñanza a la diversidad del alumnado.

Además, para que la formación inicial y continua del profesorado de EF tenga un impacto real en la calidad educativa, es imprescindible que el sistema de acceso a la función docente evolucione en paralelo, incorporando criterios que valoren de manera efectiva las competencias profesionales más relevantes para la práctica docente actual.

### 2.2.2. Comparación con las competencias requeridas en el sistema de oposiciones

El actual sistema de oposiciones no evalúa de manera efectiva muchas de estas competencias. Bustos-Ceruelo (2021) señala que la prueba teórica prioriza la memorización de contenidos, mientras que la parte práctica y la defensa de la programación no reflejan completamente la capacidad de innovación y adaptación del docente.

Según Fernández Enguita (2006), la falta de criterios claros en la evaluación dificulta la selección de los mejores docentes, lo que impacta en la calidad educativa y, posiblemente, incrementa el carácter subjetivo de la prueba.

### 2.2.3. Competencias docentes en Castilla y León

Para poder establecer las competencias docentes en EF, debemos partir de las funciones del profesorado establecidas en la Ley Educativa actual, es decir, en la LOE y LOMLOE. De igual modo, y para centrarnos en Castilla y León, consideramos el Modelo de Competencias Profesionales Docentes publicado por el Centro Superior de

Formación del Profesorado JCyL, (CSFP, 2023) que organiza las competencias en áreas y propone diferentes indicadores para cada una.

**Figura 1**

*Funciones, áreas, competencias y descriptores (CSFP, 2023)*

Funciones del Profesorado	ÁREAS	COMPETENCIAS Y DESCRIPTORES COMPETENCIALES	
<b>TÍTULO III. Profesorado</b> <b>CAPÍTULO I. Funciones del profesorado</b> <b>Artículo 91. Funciones del profesorado.</b>  <b>1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:</b> <b>a)</b> La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados. <b>b)</b> La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. <b>c)</b> La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. <b>d)</b> La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. <b>e)</b> La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. <b>f)</b> La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. <b>g)</b> La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz. <b>h)</b> La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo. <b>i)</b> La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. <b>j)</b> La participación en la actividad general del centro. <b>k)</b> La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. <b>l)</b> La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.	ÁREA DOCENTE	1. CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA	1.1. Conocimiento del sistema educativo y del contexto. 1.2. Conocimientos del área de su materia. 1.3. Capacidad organizativa y de gestión del aula. 1.4. Herramientas metodológico-didácticas y psicopedagógicas. 1.5. La evaluación de la enseñanza-aprendizaje.
		2. COMUNICATIVA	2.1. Recursos lingüístico-comunicativos. 2.2. Metodología e innovación. 2.3. Actualización profesional. 2.4. Ciudadanía global e internacionalización.
		3. DIGITAL	3.1. Compromiso profesional. 3.2. Contenidos digitales. 3.3. Enseñanza y aprendizaje. 3.4. Evaluación y retroalimentación. 3.5. Empoderamiento del alumnado. 3.6. Desarrollo de la competencia digital del alumnado.
	ÁREA PERSONAL	4. DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL	4.1. Proyecto personal de aprendizaje permanente. 4.2. Investigación. 4.3. Innovación y mejora. 4.4. Evaluación permanente de la formación.
		5. PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EL BIENESTAR	5.1. Cuidado personal. 5.2. Gestión de la educación emocional. 5.3. Evaluación de la satisfacción profesional. 5.4. Formación y sensibilización en el ámbito de la educación para la salud.
		6. INTERPERSONAL	6.1. Desarrollo de las relaciones positivas con los alumnos. 6.2. Impulso de los valores que fomenten la convivencia. 6.3. Desarrollo de las relaciones sociales y participación en la vida de la comunidad educativa 6.4. Promoción de los valores educativos
	ÁREA SOCIAL	7. COLABORATIVA Y DE TRABAJO EN EQUIPO	7.1. Trabajo con el alumnado. 7.2. Trabajo docente colaborativo. 7.3. Trabajo con la comunidad educativa y apertura al entorno. 7.4. Promoción del liderazgo.
		8. PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL	8.1. Aprendizaje para un futuro mejor. 8.2. Impulso de los derechos del alumnado. 8.3. Fomento de la inclusión. 8.4. Conocimiento de la justicia social.



## 2.2.4 Perfil del docente de EF

El perfil del docente de EF debe responder a un conjunto de competencias que permitan garantizar una enseñanza de calidad, adaptada a las necesidades del alumnado y a los retos del siglo XXI estando determinadas por los marcos normativos y curriculares vigentes (LOE, LOMLOE), la investigación educativa y las demandas de la sociedad. En Castilla y León, el Centro Superior de Formación del Profesorado (2023) ha desarrollado un Modelo de Competencias Profesionales Docentes, que agrupa las competencias en tres grandes áreas: **Docente, Personal y Social** que contextualizo en relación a la EF:

Dentro del **área docente**, la competencia científica-pedagógica en EF requiere la integración de sólidos conocimientos sobre anatomía funcional, fisiología del ejercicio y salud, para diseñar propuestas didácticas basadas en evidencia y centradas en el desarrollo competencial del alumnado (López-Pastor, Pérez-Brunicardi & Manrique Arribas, 2016). Además, implica aplicar metodologías activas —como juegos modificados o modelos comprensivos— que favorecen tanto la adquisición de habilidades motrices como el pensamiento crítico y competencial (Garduño et al, 2023). La evaluación se concibe como formativa y compartida, promoviendo la autorregulación, la autoevaluación y la mejora continua en contextos reales de enseñanza (López-Pastor, Hamodi-Galán & López-Pastor, 2016). La competencia comunicativa exige al docente de EF dominar el lenguaje verbal y no verbal —gestos, posturas y expresividad corporal— para transmitir instrucciones claras, gestionar el grupo y reforzar valores como la cooperación y la inclusión (López-Pastor, Pérez-Brunicardi & Manrique Arribas, 2016). El feedback ajustado al nivel del alumnado y la escucha activa facilitan un clima motivador y favorecen el aprendizaje significativo. Por último, la competencia digital implica un uso intencional de las TIC: manejar herramientas ofimáticas, plataformas digitales, apps y códigos QR para diseñar actividades, recursos y contenidos para fomentar la alfabetización digital del alumnado ((Menescardi et al, 2021).

En el ámbito del **área personal** los docentes de EF deben desarrollar una serie de competencias transversales esenciales para su bienestar y para el ejercicio de una docencia de calidad. La competencia de desarrollo personal y profesional implica un compromiso continuo con la formación y la mejora de la práctica docente. La autoevaluación y la evaluación formativa compartida permiten reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la profesionalización y el desarrollo de prácticas innovadoras y ajustadas a las necesidades del alumnado (López-Pastor, 2009). Asimismo, el acompañamiento y la tutoría en las primeras etapas profesionales se revelan como factores clave para consolidar una identidad docente sólida y comprometida (Eirín Nemiña & Raúl, 2010). Además, el profesorado de EF debe cuidar su propia salud física, emocional y vocal como parte de su desarrollo profesional y prevención del burnout (Sánchez Sánchez, 2015). Por su parte, la competencia en promoción de la salud y bienestar adquiere especial relevancia en la EF, al ser esta un espacio privilegiado para fomentar estilos de vida saludables en el alumnado. El marco curricular actual destaca la importancia de promover hábitos relacionados con la actividad física regular, la alimentación equilibrada y el bienestar emocional (RD 157/2022). El profesorado de EF puede potenciar este enfoque integrándose en programas como las Escuelas Promotoras de Salud (Salvador Llivina & Suelves, 2008) y actuando como modelo de comportamiento saludable para su alumnado (Villar Zabala et al., 2023). Por último, la competencia interpersonal es esencial para generar un clima de aula positivo, inclusivo y respetuoso. El desarrollo de habilidades para la vida — empatía, escucha activa, comunicación asertiva, resolución de conflictos y autorregulación emocional— favorece relaciones interpersonales constructivas y un entorno de aprendizaje óptimo (Bisquerra, 2009). En este sentido, la educación emocional del profesorado resulta fundamental para gestionar las propias emociones y facilitar la convivencia y el bienestar emocional del alumnado.

El **área social** del Modelo de Competencias Profesionales Docentes (CSFP, 2023) subraya la capacidad del docente de EF para fomentar relaciones positivas y un sentido de pertenencia dentro y fuera del aula. La competencia en convivencia y ciudadanía se expresa a través de la promoción activa de valores cívicos como el respeto, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos en contextos motrices. Diversos estudios en la escuela primaria demuestran que la EF, junto a programas de tutoría, mejora el clima de aula, reduce comportamientos agresivos y promueve respuestas discursivas como el diálogo y la mediación (Monzonís & Capllonch, 2014; Imotiva, 2023). Además, la competencia de colaboración con la comunidad educativa implica la implicación con las familias y el entorno local, facilitando proyectos comunitarios, acuerdos relacionales y decisiones compartidas que convierten el centro en una comunidad de aprendizaje (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Buscá-Donet, et al., 2014). Finalmente, la competencia intercultural y de inclusión social exige al docente reconocer y valorar la diversidad cultural, social y funcional del alumnado, ajustando tareas motrices para fomentar equidad, integración y participación activa en la vida escolar (Monzonís & Capllonch, 2014).

El perfil del docente de EF debe reflejar una combinación de conocimientos científicos, competencias pedagógicas, habilidades comunicativas, compromiso con la innovación y capacidad de trabajo en equipo. Sin embargo, el actual sistema de oposiciones en España presenta limitaciones para evaluar estas competencias en su totalidad, centrándose más en la reproducción de contenidos teóricos que en la demostración de habilidades prácticas y reflexivas (Egido, 2010; González-Calvo et al., 2021). En este sentido, el Modelo de Competencias Profesionales Docentes de Castilla y León (2023) representa un marco de referencia valioso para definir el perfil del docente de EF y orientar su desarrollo profesional de manera más integral.

### 2.2.5. Formación y actualización del profesorado en EF

Como hemos visto en la figura 1, la LOMLOE, a través de las funciones del profesorado no exige al profesorado un conocimiento explícito del marco legal educativo ni administrativo, al igual que ocurre con las denominadas "nuevas competencias" como la digital. Estas cuestiones se confían a la formación inicial y, en su caso, a la formación continua, aunque sin un sistema de supervisión exhaustivo más allá de organismos como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el ámbito universitario (Asegurado Garrido & Marrodán Gironés, 2021).

En este sentido, las competencias docentes en EF resultan fundamentales para garantizar una enseñanza efectiva y de calidad en esta área. Los graduados deben percibir positivamente la adecuación de su formación para poder responder con éxito a las exigencias laborales (Elias & Purcell, 2004).

Para desempeñar adecuadamente su labor, los docentes de EF deben manejar habilidades pedagógicas, comprometerse socialmente y mantener una actitud dinámica y permanente (García & Baena-Extremera, 2017). Además, tienen reconocidos sus derechos a la formación profesional y permanente para actualizar su conocimiento y adaptarse a los cambios sociales y del currículum educativo sin necesidad de ser reemplazados por personal no cualificado (Vicente Miñana-Signes & Monfort-Pañego, 2020).

Finalmente, es necesario que el profesorado conserve una formación pedagógica y didáctica sólida, debido a la complejidad y las constantes modificaciones que demanda el sistema educativo. Esto les permitirá afrontar situaciones complejas durante el desarrollo de la práctica pedagógica y contribuir al progreso de sus estudiantes de forma efectiva.

## 2.3. Modelos de acceso a la función docente en Europa

El acceso a la docencia en Europa varía en función de los modelos educativos y las políticas de cada país. Según Perona (2018), se pueden identificar tres modelos predominantes en la selección de docentes en los sistemas educativos europeos: centralizado, descentralizado e híbrido.

### 2.3.1. Modelo Centralizado

Este modelo predomina en países como España, Francia e Italia, donde el acceso a la función docente está regulado a nivel nacional mediante procesos de oposición. Las pruebas incluyen exámenes teóricos, pruebas prácticas y, en algunos casos, valoración de méritos.

Según Bustos (2022), este sistema busca garantizar la igualdad de oportunidades y un criterio unificado de selección, permitiendo que los docentes accedan a las plazas mediante un proceso transparente y estandarizado. En este modelo, la estabilidad laboral se adquiere al superar dichas oposiciones, y la movilidad dentro del sistema educativo es gestionada de manera centralizada.

### 2.3.2. Modelo Descentralizado

En países como Alemania y Finlandia, el acceso a la docencia se gestiona de manera descentralizada, siendo los gobiernos regionales los responsables de los procesos de selección. Esto permite una mayor adaptación de los criterios de acceso a las necesidades educativas y contextuales de cada región.

Una característica destacada de este modelo es la combinación entre formación universitaria y prácticas supervisadas en centros educativos. Además, se prioriza la evaluación de competencias pedagógicas en contextos reales, promoviendo una formación más cercana a la práctica docente.

### 2.3.3. Modelos Híbridos

El Reino Unido y los Países Bajos han desarrollado sistemas que combinan exámenes de acceso con un año de formación práctica obligatoria bajo supervisión. Este sistema permite una transición más efectiva entre la formación inicial y la práctica docente.

Durante este período de prácticas, los aspirantes reciben formación en el propio centro educativo, guiados por un tutor experimentado. Esta fórmula facilita una adaptación progresiva a la realidad del aula, al tiempo que se garantiza una supervisión constante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.3.4. Ventajas e Inconvenientes de los Modelos Europeos

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005, 2017) destaca que los modelos europeos más exitosos valoran no solo los conocimientos teóricos, sino también las habilidades pedagógicas y emocionales de los docentes. Además, se recomienda la introducción de procesos de inducción profesional que permitan a los docentes adquirir experiencia práctica antes de su ingreso definitivo en el sistema.

Según Egido (2019), los modelos que incluyen un período de inducción profesional permiten una mejor adaptación del profesorado al aula. Sin embargo, en España, la evaluación sigue basándose principalmente en pruebas memorísticas, sin valorar suficientemente las competencias prácticas necesarias en la enseñanza (Comisión Europea, 2017).

Las competencias docentes son un elemento clave para garantizar la calidad educativa en el área de EF. La capacidad del docente para adaptar sus metodologías, gestionar el aula y fomentar un clima de aprendizaje adecuado influye directamente en el desarrollo físico, cognitivo y social del alumnado. La investigación educativa ha

demostrado que un profesorado bien formado y competente mejora los resultados académicos y el bienestar de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000).

En este sentido, las políticas educativas actuales enfatizan la necesidad de que los docentes desarrollen competencias relacionadas con el manejo de grupos heterogéneos, la resolución de conflictos y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En el contexto de la EF, esto implica un conocimiento profundo de las técnicas de enseñanza, las dinámicas grupales y la adaptación de actividades para favorecer la participación de todo el alumnado.

## 2.4 El sistema de oposiciones en España: estructura y criterios de evaluación

### 2.4.1. Explicación del sistema de oposiciones vigente

El sistema de acceso a la función docente en España está regulado por la Orden EDU/1268/2024, estableciendo un proceso selectivo estructurado en dos fases:

#### **Fase de oposición**

Compuesta por pruebas eliminatorias diseñadas para evaluar el conocimiento teórico y la capacidad pedagógica del aspirante:

- Prueba teórica: desarrollo por escrito de un tema seleccionado al azar de entre los establecidos en el temario oficial (ver Anexo 7).
- Prueba práctica: resolución de ejercicios que permitan comprobar la competencia técnica del candidato en su especialidad.
- Programación y unidad didáctica: exposición oral ante un tribunal.

### **Fase de concurso**

- Se valoran los méritos académicos, la experiencia docente previa y otras titulaciones.
- El peso de la fase de concurso varía según la comunidad autónoma.

El proceso de selección está diseñado para garantizar la objetividad y la meritocracia. No obstante, su estructura ha sido criticada por su enfoque excesivamente memorístico y la falta de evaluación práctica en el aula (González-Calvo et al., 2023).

### **2.4.2. Análisis crítico del proceso selectivo**

Recientes estudios (Gratacós et al., 2024, Maquillón, 2011) han destacado que el sistema de acceso a la función docente en España continúa mostrando importantes carencias en la evaluación de competencias pedagógicas y en la incorporación de prácticas evaluativas más acordes con los estándares internacionales. Egido (2023) subrayan que, frente a los modelos europeos que priorizan la evaluación práctica y competencial, el sistema español sigue centrado en pruebas teóricas que no reflejan adecuadamente el desempeño docente en el aula.

#### **1. Desactualización del temario**

El temario oficial vigente data de la Orden de 9 de septiembre de 1993 (ver Anexo 7). Según Bustos (2021), este temario no refleja los cambios normativos y metodológicos que han transformado la enseñanza de EF en los últimos años. Observando las publicaciones recientes y comentadas en las competencias docentes propuestas por CSFP encontramos diferentes aspectos clave que no están suficientemente reflejados en el temario como las metodologías activas (aprendizaje cooperativo, gamificación, flipped classroom, etc.), el uso de TIC y herramientas digitales en EF; Neuroeducación y educación emocional aplicadas a la enseñanza del movimiento o la diversidad e inclusión, adaptaciones para alumnado con necesidades específicas.



## **2. Falta de evaluación de la práctica docente**

A diferencia de otros modelos europeos, el sistema español no evalúa el desempeño del aspirante en el aula antes de su incorporación definitiva.

En países como Reino Unido o los Países Bajos, los aspirantes deben completar un período de prácticas antes de obtener su plaza definitiva. Este modelo permite garantizar que los docentes no solo poseen conocimientos teóricos, sino también habilidades pedagógicas y de gestión del aula.

La llamada fase de prácticas de maestro, de 6 meses de duración, consiste en cursos de formación, presentación de una memoria y una entrevista por parte de inspección educativa. Además, esta la fase de prácticas, que podría ser clave para la evaluación real de competencias docentes, tiende a convertirse en un mero trámite administrativo sin un componente formativo sólido, como evidencian Gratacós et al. (2024), lo que limita el impacto de esta fase en el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Según González-Calvo et al. (2023), la falta de un período de formación práctica en España genera que muchos docentes aprendan a enseñar una vez obtenida la plaza, en lugar de hacerlo durante su preparación.

## **3. Criterios de evaluación poco específicos**

Actualmente, los criterios de evaluación utilizados por los tribunales varían dependiendo de la comunidad autónoma y, a veces, del tribunal específico. Esta falta de uniformidad puede generar subjetividad en la corrección, lo que supone un problema para la equidad del proceso selectivo (Fernández Enguita, 2006). De momento, sólo la Comunidad de Aragón, publica diferentes criterios para los temas o el supuesto práctico que se desarrolle.

### 2.4.3. Impacto del sistema de selección docente en la calidad educativa

Como venimos repitiendo, la calidad del profesorado es un factor determinante en el rendimiento del alumnado y en la mejora del sistema educativo. Hanushek (2011) sostiene que la diferencia entre un buen y un mal docente puede equivaler a un año completo de aprendizaje en un solo curso. Además, en contextos de vulnerabilidad social, la presencia de docentes altamente cualificados puede reducir las desigualdades educativas (Hanushek et al., 2005). Además, la influencia de los docentes es especialmente relevante en entornos con desventajas socioeconómicas, donde un profesorado altamente cualificado puede compensar las brechas de aprendizaje (Hanushek et al., 2005). Fernández Enguita (2006) sostiene que el actual modelo de oposición en España no garantiza la selección de los mejores docentes, sino que, en muchos casos, obliga a los centros educativos a adaptarse a los candidatos disponibles, sin evaluar de forma efectiva su idoneidad para la enseñanza.

En esta línea, organismos internacionales como la OCDE (2017) han enfatizado que la calidad del profesorado es el principal factor de mejora educativa. Entre las iniciativas recomendadas para fortalecer la calidad docente se incluyen:

1. Mejorar la formación inicial y continua del profesorado.
2. Revisar los criterios de selección docente, priorizando las competencias pedagógicas sobre la memorización.
3. Asegurar que el acceso a la profesión sea percibido como un proceso riguroso y de prestigio.

Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE, ha señalado que elevar el estatus de la profesión docente es fundamental para atraer talento, sugiriendo la

implementación de un reclutamiento selectivo que haga que la enseñanza sea vista como una carrera altamente demandada por profesionales expertos (Schleicher, 2012).

A pesar de estas recomendaciones, los informes internacionales continúan situando a España en una posición rezagada en los rankings de calidad educativa, como reflejan los informes PISA, donde el país suele ocupar puestos entre el 27 y 30 de 40 países evaluados, por debajo de sistemas educativos más eficientes como los de Polonia, Portugal o Eslovaquia.

La literatura científica ha analizado cómo la selección de los docentes influye en la calidad del sistema educativo. Egido (2010) destaca que la investigación en esta materia es limitada en España, y aunque existen estudios históricos (Dávila, 1988; Fernández Tilve & Malvar, 2000; Gabriel, 1994; Requena, 2007), aún queda un largo camino por recorrer. Otros investigadores (Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012; Podgursky, 2005; Ronfeldt, Reininger & Kwok, 2013) sostienen que los países con sistemas de acceso a la docencia más rigurosos logran mejores resultados educativos y una mayor estabilidad en la profesión docente.

En este contexto, surge la necesidad de repensar el actual sistema de oposiciones en España, de modo que garantice la selección de los profesionales más cualificados, en lugar de depender exclusivamente de pruebas teóricas que no reflejan el desempeño real en el aula.

Como propuestas de mejora para el sistema español publicadas señalo que diferentes autores han propuesto reformas en el sistema español para incorporar elementos de los modelos europeos. Valle y Manso (2024) sugieren la implantación de un modelo de Docentes Interinos Residentes (DIR), similar al sistema MIR en medicina, para garantizar una preparación más sólida y adaptada a la realidad escolar. Este modelo permitiría una mayor integración del futuro docente en el entorno educativo, combinando prácticas supervisadas con formación continua. A pesar de estas propuestas, la falta de

implicación política ha limitado la implementación de cambios profundos en el sistema de acceso a la docencia en España (Perona, 2018). Esto representa un desafío para la actualización y modernización del acceso a la profesión docente, en comparación con los avances observados en otros sistemas europeos.

A la luz de estos problemas, han propuesto modificaciones en el sistema de acceso a la función docente:

1. Actualización del temario, incorporando nuevas metodologías, herramientas digitales y enfoques inclusivos.
2. Evaluación competencial, incluyendo observaciones en el aula y simulaciones reales de enseñanza.
3. Sistema de inducción profesional, en línea con modelos europeos, donde los aspirantes pasen un período supervisado antes de obtener una plaza definitiva.
4. Mayor claridad en los criterios de evaluación, con rúbricas detalladas que garanticen una corrección más objetiva y equitativa.

En conclusión, el sistema de oposiciones en España requiere una reforma profunda para alinearse con los modelos más efectivos de selección docente en Europa. Si bien el actual modelo garantiza igualdad de oportunidades en el acceso, su énfasis en la memorización y la falta de evaluación práctica limitan la capacidad del sistema para seleccionar a los mejores profesionales para la enseñanza.

## 2.5. Análisis crítico del temario actual de oposiciones en EF

### 2.5.1 Evaluación de la pertinencia del temario actual

Recordamos que el temario de oposiciones, basado en la Orden de 9 de septiembre de 1993, donde se publica únicamente el título del tema a desarrollar (véase Anexo 7), presenta múltiples carencias:

- No incorpora avances recientes en neurociencia educativa ni tecnologías aplicadas a la EF.
- Presenta terminología fuera de uso.
- No aborda de manera específica la evaluación competencial ni la enseñanza basada en evidencias.
- No incluye elementos de la LOMLOE, como el aprendizaje competencial o la equidad educativa.

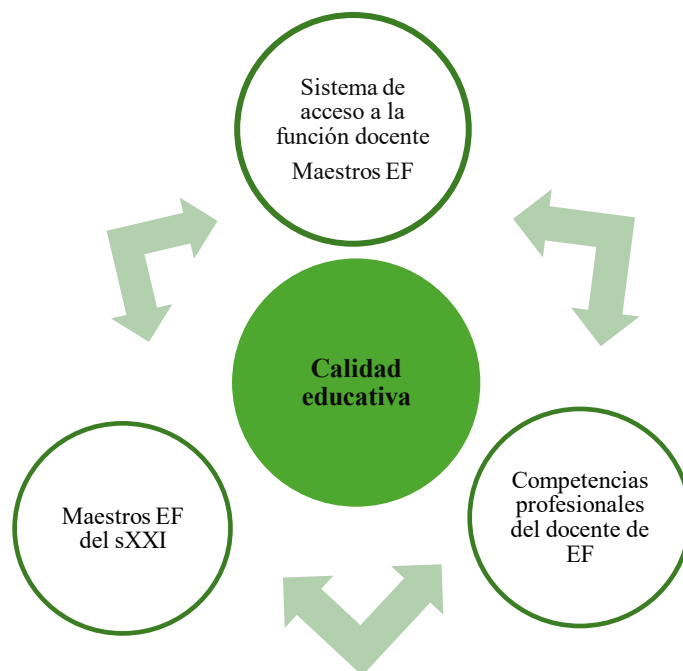
Uno de los principales problemas del sistema de oposiciones de EF es que el temario vigente data de 1993, lo que implica una notable desactualización respecto a las innovaciones pedagógicas y científicas en el ámbito de la enseñanza. González-Calvo et al. (2020) argumentan que el temario no responde a cuestiones relevantes para la práctica profesional del docente de EF, alejándose de los problemas reales a los que se enfrentan los maestros en su día a día.

En este sentido, Bustos (2021) afirma que el temario es obsoleto y necesita una actualización para incluir nuevas formulaciones y enfoques pedagógicos acordes con los cambios en la educación del siglo XXI.

La Educación Basada en Evidencias (EBE), planteada por Hederich et al. (2014), propone estructurar los contenidos de formación docente a partir de modelos funcionales y evidencia científica. Adaptamos la idea al TFM en la figura 2.

## Figura 2

*Estructura de la temática de investigación basada en el modelo funcional de la EBE.*



Como señalan Gratacós et al. (2024), las competencias docentes más valoradas por los equipos directivos y el profesorado, como las personales (socioemocionales) y las interpersonales (trabajo en equipo), no son objeto de evaluación en las actuales fases de acceso a la función docente en España, lo que pone de manifiesto una importante limitación del sistema selectivo actual.

La OCDE (2023) insiste en la necesidad de que los procesos de selección del profesorado incluyan componentes que evalúen competencias profesionales, capacidades interpersonales y habilidades pedagógicas, recomendando la incorporación de procesos de inducción profesional y de evaluación continua como elementos clave para mejorar la calidad educativa (OECD, 2023).

Además, organismos internacionales como la UNESCO (2015) han señalado la necesidad de reformular la enseñanza de EF a través de indicadores de referencia para una educación de calidad, asegurando que el currículo contemple enfoques actualizados.

### 2.5.2. Identificación de lagunas y propuestas de mejora

Para que la EF se adapte a las exigencias del milenio (Blázquez, 2020), es imprescindible una revisión profunda del temario de oposiciones, incorporando metodologías innovadoras y criterios de evaluación más alineados con la realidad educativa. La actualización del temario permitiría no solo mejorar la formación de los futuros docentes, sino también asegurar que el sistema educativo cuente con profesionales preparados para los desafíos del siglo XXI. Es necesario actualizar el temario para incluir:

- Metodologías activas e innovación pedagógica en EF.
- Integración de tecnologías digitales en la enseñanza del movimiento.
- Educación emocional y estrategias inclusivas en la docencia de EF.

A modo de resumen, señalo las diferencias entre la formación inicial y las exigencias del sistema de oposiciones

- La formación universitaria enfatiza la aplicación práctica, la innovación y la inclusión.
- La oposición prioriza la memorización y no valora adecuadamente las competencias didácticas.

Se evidencia la necesidad de una reforma del sistema de acceso a la docencia en EF, que integre criterios más acordes con la realidad educativa y las competencias docentes del siglo XXI.

## 3. Diseño de la investigación

### 3.1. Justificación del diseño metodológico

Se ha optado por un diseño mixto secuencial explicativo, siguiendo la propuesta de Creswell & Creswell (2018), quien lo define como un enfoque en el que los datos cuantitativos se recogen y analizan para combinarlos con la obtención de datos cualitativos con el fin de explicar o enriquecer los resultados previos. Esta estrategia permite ofrecer una comprensión más completa del fenómeno estudiado, combinando la generalización de los resultados con la profundidad del análisis cualitativo.

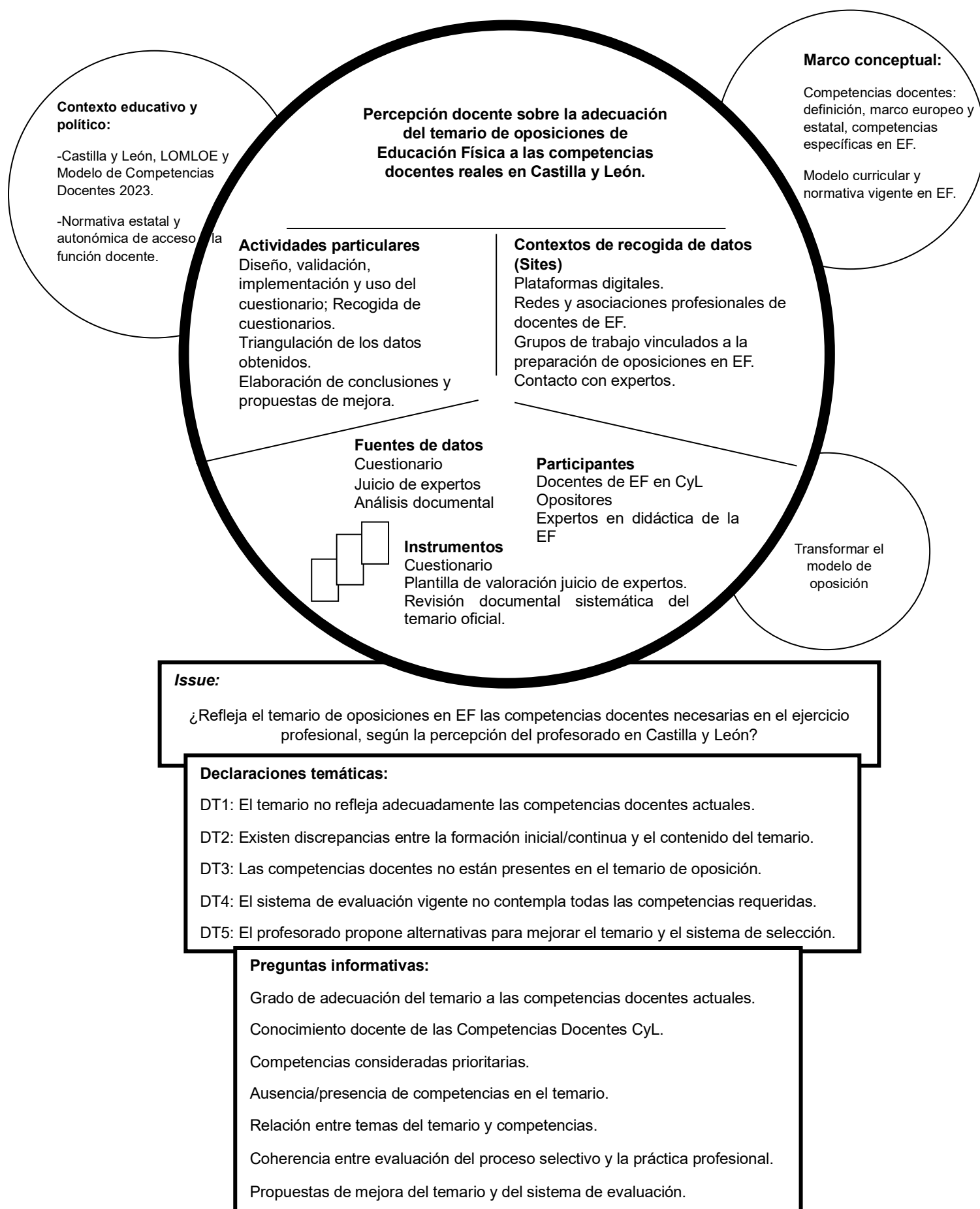
Esta aproximación metodológica se justifica por la necesidad de comprender el fenómeno desde una perspectiva amplia e integral, combinando el rigor de los datos cuantitativos con la profundidad del análisis cualitativo.

Para dar respuesta a este apartado tan relevante para el presente TFM, seguiremos el siguiente planteamiento reflejado en la figura 3.



**Figura 3:**

*Caso de estudio (Stake, 1995): Modelo de oposición de Castilla y León en EF*



## 3.2. Planteamiento del *Issue*

El *issue* que vertebra el presente estudio es el siguiente:

¿Refleja el temario de oposiciones en EF las competencias docentes necesarias en el ejercicio profesional, según la percepción del profesorado en Castilla y León?

Esta pregunta surge de la necesidad de revisar y contextualizar el temario oficial vigente en función de los cambios sociales, educativos y profesionales que han tenido lugar en las últimas décadas.

El problema central radica en la posible falta de adecuación entre el temario de oposiciones para la especialidad de EF y las competencias docentes requeridas tanto en la formación inicial y continua como en el desempeño profesional del siglo XXI. A pesar de los avances científicos, pedagógicos y tecnológicos en el ámbito educativo, el temario actual sigue regulado por la Orden de 9 de septiembre de 1993, normativa que, pese a su antigüedad, continúa vigente como base del sistema selectivo. Aunque se intentó una actualización en 2011, esta fue derogada tras un cambio de gobierno, manteniéndose sin modificaciones sustanciales desde entonces.

Numerosos estudios (Pérez Juste et al., 2008; Bustos-Ceruelo, 2016; Requena Olmo, 2007; Ruiz Valle, 2014) han evidenciado que el sistema de acceso a la profesión docente es percibido como poco pedagógico y excesivamente subjetivo, especialmente por parte de quienes participan en el proceso como opositores. Sin embargo, existen escasos estudios empíricos que analicen si los procedimientos actuales responden realmente a las necesidades educativas contemporáneas.

En este contexto, cabe cuestionar si el dominio del temario vigente garantiza una docencia eficaz en las aulas y espacios específicos de la EF. Esta reflexión conduce a una problemática mayor: la brecha existente entre las competencias profesionales

necesarias para una docencia de calidad y los criterios utilizados actualmente en los procesos de selección. A diferencia de otros modelos europeos más actualizados, el sistema español continúa anclado en una estructura normativa obsoleta que requiere una revisión urgente para responder a las demandas sociales, legislativas y educativas actuales.

Se plantea, por tanto, la necesidad de un nuevo enfoque competencial en el diseño del temario, que conecte a los futuros docentes con los avances en legislación, metodologías activas, inclusión, coeducación, competencia digital y evaluación auténtica, entre otros aspectos clave para la práctica docente en el siglo XXI.

### 3.3. Declaraciones temáticas (DT)

Las siguientes DT derivan del *issue* central y permiten estructurar la recogida y el análisis de la información:

DT1. El temario de oposiciones no refleja adecuadamente las competencias docentes actuales del profesorado de EF.

DT2. Existen discrepancias significativas entre la formación inicial y continua del profesorado y los contenidos que se exigen en el temario oficial.

DT3. Las Competencias Docentes no tienen presencia en el temario de oposición de EF.

DT4. El sistema de evaluación vigente en las oposiciones no contempla la totalidad de competencias requeridas en el ejercicio docente.

DT5. El profesorado propone alternativas para la mejora del temario y del sistema de selección.

### 3.4. Preguntas Informativas

A partir de las DT se establecen una serie de preguntas informativas que orientan el diseño del cuestionario y la posterior interpretación de los datos:

¿El temario actual de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias en la actualidad?

¿Crees que el temario de oposiciones de EF responde a las demandas competenciales del maestro de EF de la actualidad?

¿El profesorado conoce las competencias docentes CyL?

¿Qué competencias docentes consideran prioritarias los docentes de EF?

¿Cuál es el nivel de ausencia/presencialidad de las competencias en el temario de oposición de EF?

¿Cuáles son las competencias más prioritarias?

¿Qué temas tienen más relación con las competencias?

¿De qué manera valoran la coherencia entre la evaluación del proceso selectivo y la práctica profesional?

¿Qué mejoras o modificaciones proponen los docentes para una mayor adecuación del temario?

### 3.5. Fases de investigación: Diseño Secuencial Explicativo

El proceso de investigación llevado a cabo en este TFM se ha estructurado en varias fases secuenciales que han guiado el avance del estudio desde la formulación inicial del problema hasta la obtención de conclusiones fundamentadas.

Cada etapa respondió a un propósito específico dentro del diseño metodológico mixto secuencial explicativo, articulando progresivamente los enfoques cuantitativo y cualitativo en función de los objetivos planteados. Este tipo de diseño, según Creswell y Plano Clark (2018), resulta especialmente adecuado cuando se busca explicar con mayor profundidad resultados numéricos iniciales a través de información cualitativa complementaria.

**Tabla 1***Fases del proceso de investigación.*

<b>Fase</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Actividades realizadas</b>
<b>1. Fase exploratoria</b>	Fundamentar teóricamente y contextualizar el problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión bibliográfica sobre competencias docentes, formación inicial y oposiciones</li> <li>- Análisis documental del temario y normativa vigente.</li> <li>- Formulación de objetivos.</li> </ul>
<b>2. Creación y validación del cuestionario</b>	Garantizar la validez del instrumento antes de su aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño del cuestionario</li> <li>- Juicio de expertos</li> <li>- Cálculo del índice de Aiken y consenso porcentual</li> </ul>
<b>3. Aplicación del cuestionario</b>	Obtener datos cuantitativos sobre la percepción docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión digital del cuestionario</li> <li>- Captación de participantes (15 docentes)</li> </ul>
<b>4. Análisis de datos</b>	Profundizar en los resultados cuantitativos y cualitativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis estadístico descriptivo</li> <li>- Recogida y análisis de contenido.</li> </ul>
<b>5. Integración de resultados</b>	Contrastar e interpretar los hallazgos responder a los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de discusión interpretativa</li> <li>- Formulación de conclusiones y propuestas de mejora</li> </ul>

### 3.5.1. Fase exploratoria: de la teoría al diseño del instrumento

El estudio comenzó con una fase exploratoria orientada a la fundamentación teórica y la definición precisa del problema de investigación. Recogida en el marco teórico del presente documento. En este primer momento, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre las competencias docentes, la formación inicial del profesorado, procesos de oposición y los temarios oficiales vigentes en el cuerpo de Maestros de EF. Esta revisión permitió enmarcar teóricamente el estudio y formular los objetivos y preguntas de investigación. De forma complementaria, se llevó a cabo un análisis documental del programa oficial de oposiciones y de la normativa vigente (LOMLOE, Reales Decretos, entre otros), con el objetivo de contextualizar el estudio en el marco legislativo actual visto en el Capítulo 2 Marco teórico.

### 3.5.2. Fase de creación y validación: juicio de expertos y rigor metodológico

A raíz de la fase anterior, se elaboró un cuestionario *ad hoc* diseñado para explorar la percepción de docentes en activo y aspirantes sobre la adecuación del temario de oposiciones a las competencias necesarias en el ejercicio profesional.

Antes de aplicar el cuestionario, se procedió a su validación mediante juicio de expertos (ver Anexo 3 y 4), una técnica cualitativa empleada como paso preliminar para garantizar la calidad del instrumento. Cinco profesionales con experiencia en el ámbito de la EF, la docencia y la evaluación participaron en este proceso, aportando sus valoraciones mediante escalas sometidas al cálculo del índice de Aiken y al consenso porcentual. Esta fase permitió realizar ajustes y asegurar la validez de contenido del instrumento.

### 3.5.3. Fase de aplicación

Una vez validado el instrumento (ver Anexo 2), se inició la fase de aplicación, consistente en la difusión del cuestionario a través de plataformas digitales y redes profesionales. La muestra, compuesta por 15 docentes de EF de Castilla y León, se obtuvo mediante técnicas de muestreo no probabilístico, complementadas con estrategias como el envío recordatorio y la técnica de bola de nieve para aumentar la participación.

### 3.5.4. Fase de análisis de datos

El análisis descriptivo se llevó a cabo con el objetivo de organizar, resumir e interpretar los datos obtenidos a través del cuestionario (ver Anexo 5) centrándose en las preguntas cerradas. Para ello, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva, que permitieron identificar tendencias generales en la percepción del profesorado sobre la adecuación del temario de oposiciones de EF a las competencias docentes actuales.

Se calcularon frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para cada ítem, representándose los resultados mediante gráficos de barras y tablas de distribución. Este enfoque permitió visualizar de forma clara la opinión mayoritaria en cada pregunta y detectar patrones comunes en las respuestas.

La información obtenida en esta fase proporcionó una base sólida para el posterior análisis cualitativo e integración de resultados, cumpliendo así con la lógica del diseño metodológico mixto secuencial explicativo.

A partir de los resultados del análisis cuantitativo, se analizaron los aspectos que requerían una profundización desde un enfoque cualitativo y que fueron recogidas a través de preguntas abiertas del cuestionario. Por ejemplo: “justifica tu respuesta”.

Las preguntas abiertas del cuestionario fueron analizadas mediante análisis cualitativo de contenido de tipo descriptivo, siguiendo una codificación inductiva. Se revisaron todas las respuestas y se agruparon en categorías temáticas emergentes, atendiendo a la similitud de ideas expresadas por el profesorado. Se realizó un proceso de limpieza para unificar respuestas vacías, ambiguas o no informativas (como “.”, “no sé”, “-”) bajo la categoría "No sabe/No contesta".

### 3.5.5. Fase de integración y conclusiones

La última fase del estudio consistió en la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos mediante una estrategia de triangulación metodológica. Esta etapa permitió contrastar, complementar y enriquecer los hallazgos obtenidos en ambas fases del análisis, proporcionando una comprensión más profunda del problema de investigación.

Los resultados cuantitativos mostraron tendencias claras en la percepción del profesorado, como la insatisfacción generalizada con el temario actual de oposiciones, la escasa presencia de las competencias docentes en la formación universitaria y la necesidad de una actualización acorde a las demandas educativas actuales. Estas ideas se vieron reforzadas en el análisis cualitativo, donde las respuestas abiertas aportaron matices y propuestas concretas que no pueden captarse únicamente a través de porcentajes.

Esta triangulación permitió observar una fuerte coherencia entre los datos empíricos recogidos y el marco teórico, que destaca la necesidad de avanzar hacia modelos de formación y evaluación del profesorado más competenciales, contextualizados y alineados con la práctica docente real. La integración de perspectivas numéricas y discursivas ofreció una visión más rica y fundamentada del fenómeno estudiado,



sentando así las bases para propuestas de mejora tanto en los procesos de acceso a la función docente como en la formación inicial del profesorado.

Este recorrido metodológico permitió visibilizar posibles líneas de mejora en el sistema de acceso docente, desde una mirada fundamentada y contextualizada, tal como proponen las investigaciones educativas de enfoque mixto orientadas al cambio y a la mejora de la práctica profesional (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2021).

### 3.6. Estrategias de recogida de información

Se detallan las técnicas usadas para obtener los datos: (Ver tabla 3)

Cuestionario (estructura, dimensiones) (ver Anexo 1 y 2)

Juicio de expertos (validación del instrumento) (ver Anexo 3 y 4)

Desarrollo a continuación dichos instrumentos que dan respuesta a las estrategias metodológicas de carácter mixto, con predominio del enfoque cualitativo.

Comenzamos con la elaboración de un cuestionario *ad hoc*, estructurado con preguntas cerradas (tipo Likert) y abiertas, diseñado especialmente para recoger la percepción docente. Se recurrió al Juicio de Expertos para la validación del instrumento, en el que participaron especialistas en EF y en investigación educativa.

#### 3.6.1. Validación del Cuestionario mediante Juicio de Expertos

Con el objetivo de garantizar la validez de contenido del cuestionario diseñado para esta investigación, se llevó a cabo un juicio de expertos (Ver anexo 3). Participaron cinco profesionales con experiencia en EF, docencia universitaria, formación del profesorado y participación en tribunales de oposición. El instrumento fue valorado en tres dimensiones: claridad, pertinencia y relevancia, mediante una escala tipo Likert de 1 a 5. Se incluyeron también preguntas abiertas con el fin de recoger sugerencias cualitativas sobre la redacción, el contenido y la estructura del cuestionario.

El proceso de juicio de expertos fue llevado a cabo por un panel de cinco profesionales, todos ellos doctores en EF y con amplia experiencia en docencia universitaria, formación del profesorado y participación en tribunales de oposición. Entre sus perfiles académicos se encuentran profesores titulares y catedráticos en universidades de prestigio, así como investigadores con publicaciones relevantes en evaluación educativa, didáctica de la EF y formación docente.

### 3.6.2. Análisis del Índice de Aiken

Para valorar cuantitativamente la validez de contenido, se utilizó el Índice de Aiken (V), una medida del grado de acuerdo entre jueces. Este índice se calcula con la siguiente fórmula:

$$V = S / [n(c - 1)]$$

donde S es la suma de las puntuaciones transformadas ( $X_i - l$ ), siendo l la puntuación mínima (1), n el número de expertos (5), y c el número de opciones en la escala (5).

Los resultados obtenidos reflejan valores comprendidos entre 0.80 y 0.95, lo que indica un alto nivel de acuerdo entre los expertos y una adecuada validez de contenido. Ningún ítem obtuvo un valor inferior a 0.70, lo que valida su inclusión en el instrumento definitivo.

### 3.6.3. Análisis del Consenso Porcentual

Como método complementario, se aplicó el análisis de consenso porcentual (ver Anexo 4), considerando como aceptables los ítems valorados con puntuaciones  $\geq 4$  por al menos el 80% de los expertos. En este caso, todos los ítems alcanzaron un consenso del 100% en las tres dimensiones analizadas.

### 3.6.4. Análisis Cualitativo de las Sugerencias

Entre las principales fortalezas señaladas por los expertos se destacan:

- El cuestionario aborda claramente los objetivos de la investigación.
- Buena organización y progresión lógica de los bloques.
- Inclusión equilibrada de preguntas cerradas y abiertas.

Como aspectos de mejora se recogieron:

- Revisar la redacción de algunos ítems (como los ítems 8 y 9).
- Aclarar el perfil de los destinatarios en las preguntas sociodemográficas.
- Mejorar la tabla de competencias y dar instrucciones más precisas para su lectura.
- Considerar la unificación de ítems parcialmente redundantes.
- Incluir ítems que evalúen competencias actitudinales.
- Diferenciar con mayor claridad las fases del proceso de oposición.

### 3.6.5. Conclusión del Juicio de Expertos

El juicio de expertos ha sido fundamental para verificar la validez del cuestionario y ajustar su diseño final. Las valoraciones cuantitativas muestran una alta adecuación de los ítems en todas las dimensiones analizadas. Las sugerencias cualitativas permitieron realizar ajustes específicos en la redacción, estructura y enfoque del instrumento, asegurando así su calidad metodológica antes de ser aplicado al colectivo docente.

### 3.6.6. Modificaciones realizadas tras la validación

Tras el proceso de validación del cuestionario mediante el juicio de expertos, se llevaron a cabo una serie de modificaciones en el instrumento como muestra la tabla 2 con el objetivo de mejorar su claridad, pertinencia y relevancia. Estas partieron de las propuestas de los expertos en función de las valoraciones cuantitativas y cualitativas

realizadas, y su implementación ha permitido optimizar el cuestionario para su aplicación en el estudio.

**Tabla 2**

*Modificaciones realizadas en el cuestionario tras la validación*

Ítem	Sugerencia del experto	Modificación aplicada
8	Redacción ambigua	Reformulación para mayor claridad
12	Perfil sociodemográfico poco claro	Añadido un campo adicional para especificar el ámbito docente
17	Redundancia con el ítem 18	Se han fusionado ambos ítems en uno solo más claro
9	Pregunta incompleta	Se añadió un ejemplo para mayor comprensión
15	Interpretación confusa del concepto evaluado	Se reestructuró la pregunta para facilitar su comprensión

Tras los ajustes, el cuestionario difundió el cuestionario a docentes en activo y opositores de Castilla y León, con el fin de identificar percepciones generales sobre la relación entre el temario oficial y las competencias docentes requeridas en el ejercicio profesional. Esta fase permitió obtener una visión global y medible de la adecuación del temario, así como las percepciones, argumentaciones y matices que no pueden ser recogidos mediante datos puramente numéricos, aportando así una comprensión más completa y contextualizada del objeto de estudio.

El enfoque secuencial explicativo permite interpretar y ampliar los resultados cuantitativos a través del análisis cualitativo. Responde tanto a los objetivos del estudio como a la naturaleza compleja y contextual del fenómeno educativo analizado.

### 3.6.7. Ámbito y población de estudio

El ámbito de investigación se enmarca en las Ciencias Sociales y de la Educación, específicamente en el estudio de los procesos de formación docente y su adecuación a los marcos normativos y competencias profesionales. La investigación se centra en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, dado su contexto educativo y la relevancia de las convocatorias de oposiciones en EF.

#### Población de estudio

La población objeto de estudio está compuesta por diversos actores clave del ámbito educativo vinculados con la especialidad de EF y los procesos de oposición docente:

- Docentes en activo: Maestros de EF con experiencia en centros educativos sostenidos con fondos públicos y privados.
- Opositores: Personas que han participado en procesos selectivos recientes para el ingreso al cuerpo de maestros en la especialidad de EF.
- Expertos: Profesionales con experiencia reconocida en formación de opositores, elaboración de temarios, investigación educativa y participación en tribunales de oposición.

Para maximizar la participación, se adoptará un enfoque de captación ampliado, incluyendo redes profesionales, asociaciones educativas, y estrategias de bola de nieve que permitan que los propios docentes recomienden la participación a otros compañeros del sector.

Tabla 3:

Resumen del diseño de investigación del TFM.

Diseño de investigación: Mixto, secuencial explicativo (Creswell, 2018)		Instrumentos de recogida de datos	
<b>Issue:</b> ¿Refleja el temario de oposiciones en EF las competencias docentes necesarias en el ejercicio profesional, según la percepción del profesorado en Castilla y León?		<b>Cuestionario ad hoc</b>	<b>Juicio de expertos</b>
<b>Declaraciones temáticas (DT)</b>	<b>Preguntas informativas:</b>	<p>↓</p> <p><b>Bloque 1:</b> Datos generales</p> <p><b>Bloque 2:</b> Percepción sobre las Competencias Docentes CyL.</p> <p><b>Bloque 3:</b> Relación entre las Competencias Docentes y el Temario de Oposiciones</p> <p><b>Bloque 4:</b> Opinión sobre el Sistema de Oposición</p> <p><b>Bloque 5:</b> Propuestas de Mejora</p>	<p>↔</p> <p>↓</p> <p>Validez del cuestionario: claridad, pertinencia y relevancia.</p> <p>Perfil de los jueces</p> <p>Índice de Aiken (V) y consenso porcentual</p> <p>Análisis Cualitativo de las Sugerencias</p> <p>Conclusión</p> <p>Modificaciones</p>
DT1. El temario de oposiciones no refleja adecuadamente las competencias docentes actuales del profesorado de EF.	¿El temario actual de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias en la actualidad? ¿Crees que el temario de oposiciones de EF responde a las demandas competenciales del maestro de EF de la actualidad?		
DT2. Existen discrepancias significativas entre la formación inicial y continua del profesorado y los contenidos que se exigen en el temario oficial.	¿El profesorado conoce las Competencias Docentes CyL? ¿Qué competencias docentes consideran prioritarias los docentes de EF?		
DT3. Las Competencias Docentes no tienen presencia en el temario de oposición de EF.	¿Cuál es el nivel de ausencia/presencialidad de las competencias en el temario de oposición de EF? ¿Cuáles son las Competencias más prioritarias? ¿Qué temas tienen más relación con las Competencias?		
DT4. El sistema de evaluación vigente en las oposiciones no contempla la totalidad de competencias requeridas en el ejercicio docente.	¿De qué manera valoran la coherencia entre la evaluación del proceso selectivo y la práctica profesional?		
DT5. El profesorado propone alternativas para la mejora del temario y del sistema de selección.	¿Qué mejoras o modificaciones proponen los docentes para una mayor adecuación del temario?		
		<b>Aplicación del cuestionario</b>	

## 4. Análisis de los datos

### 4.1. Descripción del análisis descriptivo de datos

#### cuantitativos.

El análisis descriptivo, que mostramos en la Tabla 4, tuvo como objetivo organizar, resumir y visualizar los datos obtenidos a través de las preguntas cerradas del cuestionario proporcionando una primera aproximación a la percepción docente sobre la adecuación del temario de oposiciones a las competencias profesionales actuales en EF.

Para ello, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, consistentes en el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (porcentajes), que permitieron identificar las tendencias generales de respuesta. Estas frecuencias se representaron mediante gráficos de barras y tablas resumen, facilitando la interpretación visual de los resultados (ver Anexo 5).

Este análisis permitió detectar patrones comunes como, por ejemplo, una percepción generalizada de que el temario está desactualizado, que no refleja las competencias docentes actuales, y que la formación inicial recibida sobre estas competencias fue parcial o insuficiente. Estos datos cuantitativos sirvieron de base para orientar la fase cualitativa posterior, así como para una posterior triangulación e integración de resultados dentro del diseño metodológico mixto secuencial explicativo.

<b>Tabla 4</b> <i>Análisis descriptivo de los resultados</i>	
<b>Conocimiento de las competencias docentes</b>	<p>Un porcentaje considerable de docentes no conoce adecuadamente el modelo de competencias docentes de Castilla y León.</p> <p>Muchos afirman haber recibido formación teórica, pero no práctica sobre estas competencias durante el grado o en su formación continua.</p>
<b>Valoración del temario actual de oposiciones</b>	<p>Predomina la percepción de que el temario está desactualizado (más del 80% lo considera poco o nada alineado con las competencias docentes actuales).</p> <p>Las respuestas muestran que el temario:</p> <p>No recoge adecuadamente las demandas de la LOMLOE.</p> <p>No refleja metodologías activas, ni aspectos como TIC, inclusión, coeducación o inteligencia emocional.</p>
<b>Coherencia entre la evaluación del proceso selectivo y la práctica docente</b>	<p>La mayoría considera que las pruebas de oposición no reflejan adecuadamente las competencias requeridas en el aula.</p> <p>Se percibe una desconexión entre lo que se evalúa (memorización teórica) y lo que se necesita (habilidades didácticas y emocionales).</p>
<b>Propuestas de mejora del sistema de acceso</b>	<p>Las más frecuentes incluyen:</p> <p>Reformulación del temario con enfoque competencial.</p> <p>Inclusión de pruebas prácticas contextualizadas.</p> <p>Mayor objetividad en la evaluación (rúbricas, criterios claros).</p> <p>Incorporación de un período de prácticas reales con evaluación formativa.</p>
<b>Competencias consideradas prioritarias</b>	<p>Las competencias más valoradas por los docentes son:</p> <p>Competencia emocional y de gestión de aula.</p> <p>Competencia inclusiva.</p> <p>Competencia digital aplicada a EF.</p>



## 4.2. Análisis descriptivo de datos cualitativo

Las preguntas abiertas fueron analizadas mediante una codificación temática inductiva, agrupando las respuestas según similitudes de contenido. A partir de estas categorías emergentes, se identificaron las ideas más frecuentes expresadas por los docentes, recogiendo también citas textuales representativas. (Ver anexo 6)

A continuación, se resumen las ideas principales agrupadas por temática:

<b>Tabla 5</b> Análisis descriptivo de preguntas abiertas	
<b>Conocimiento de las competencias docentes</b>	Las respuestas evidencian un conocimiento parcial o difuso de las competencias docentes por parte de los participantes. Algunas personas consideran que han tenido contacto con ellas, pero de forma implícita o no estructurada. También se percibe cierta confusión entre competencias y contenidos del temario, lo que puede deberse a una formación inicial poco centrada en este enfoque.
<b>Valoración de la evaluación del temario</b>	Una crítica recurrente es la falta de objetividad en la corrección de los temas de oposición. Se menciona la variabilidad de criterios entre tribunales y la ausencia de rúbricas claras, lo que genera una sensación de arbitrariedad e inseguridad en los opositores. La percepción dominante es que el proceso selectivo no garantiza equidad ni transparencia.
<b>Inclusión de nuevas tendencias</b>	Los docentes muestran preocupación por la escasa actualización del temario, que no recoge elementos clave del currículo actual como la competencia digital, la neuroeducación, la robótica educativa o la educación emocional. Esta ausencia refuerza la idea de que el temario está desconectado de los avances educativos y sociales del siglo XXI.
<b>Propuestas de mejora del sistema de acceso</b>	Se recogen propuestas concretas para alinear el temario con las competencias docentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar pruebas tipo test más objetivas.</li> <li>• Diseñar evaluaciones prácticas, con seguimiento en centros educativos.</li> <li>• Reformular el temario incluyendo competencias de forma transversal.</li> <li>• Aumentar la participación docente en el diseño del temario.</li> </ul>
<b>Contenidos a incorporar en el temario</b>	Las temáticas más mencionadas como ausentes y necesarias son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia emocional y gestión emocional docente.</li> <li>• Neurociencia aplicada a la enseñanza.</li> <li>• TIC y competencia digital.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión y coeducación.</li> <li>• Educación afectivo-sexual.</li> <li>• Convivencia y resolución de conflictos.</li> </ul> <p>Estas propuestas apuntan a una redefinición del perfil del maestro de EF, más integral y ajustado a las demandas sociales actuales.</p>
<b>Evaluación del sistema de oposiciones</b>	Las respuestas expresan una fuerte crítica a la subjetividad del sistema. Se cuestiona la objetividad de los tribunales, la utilidad de las rúbricas actuales y la desconexión entre la evaluación teórica y la práctica docente.
<b>Orientación competencial del temario</b>	<p>Los participantes consideran que el temario debería adquirir un enfoque claramente competencial, ya sea mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La inclusión de temas específicos sobre competencias.</li> <li>• La revisión transversal de los actuales.</li> </ul> <p>La incorporación de casos prácticos y situaciones reales que reflejen el desempeño docente</p>
<b>Dificultades previstas en la actualización</b>	<p>Aunque algunos docentes no prevén grandes dificultades para reformar el temario, otros anticipan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento en la carga de estudio.</li> <li>• Resistencia institucional o cultural al cambio.</li> <li>• Falta de criterios claros para evaluar competencias.</li> </ul> <p>Necesidad de una coordinación entre administraciones educativas y formadores.</p>
<b>Necesidad de un enfoque más competencial</b>	<p>Se insiste en que las competencias no deben tratarse como contenidos memorísticos, sino abordarse desde la práctica y la reflexión. Varias respuestas señalan que el reto no está solo en lo que se enseña, sino en cómo se enseña y evalúa.</p> <p>Esta síntesis refuerza la necesidad de revisar y actualizar el temario de oposiciones de Educación Física desde un enfoque realista, competencial y alineado con los retos educativos del siglo XXI.</p>

En conjunto, el análisis cualitativo refuerza los hallazgos del análisis cuantitativo, evidenciando un malestar compartido en torno a la vigencia del temario, la escasa presencia de competencias docentes en la formación inicial y la necesidad de una renovación profunda del sistema de acceso a la función docente.

## 5. Discusión de resultados

### 5.1 Resumen de los resultados

Los resultados de este estudio evidencian una percepción ampliamente compartida entre el profesorado participante: el temario actual de oposiciones en EF está desfasado, no se alinea con las competencias docentes necesarias en el ejercicio profesional, y requiere una actualización urgente. Asimismo, se detecta un conocimiento parcial o difuso de las competencias docentes por parte del profesorado, junto con una formación inicial insuficiente en este ámbito. Las propuestas de mejora recogidas apuntan a una orientación competencial más clara del sistema selectivo, con pruebas más objetivas, contextualizadas y ajustadas a la realidad educativa.

### 5.2 Comparación con el marco teórico

Estos hallazgos refuerzan lo que ya alertaba la literatura especializada. Autores como Bustos-Ceruelo (2016) y González-Calvo et al. (2020) advierten que el temario regulado por la Orden de 1993 no contempla los cambios metodológicos, pedagógicos ni normativos de las últimas décadas. Del mismo modo, las competencias clave establecidas por la LOMLOE — como la competencia digital, emocional, inclusiva o de coeducación — no están reflejadas en el actual temario, lo que genera una clara disonancia entre lo que se espera del docente del siglo XXI y lo que realmente se evalúa.

En cuanto a la formación inicial, estudios como los de Díaz del Cueto y Aguado (2012) o Blázquez (2020) ya señalaban que los graduados en EF adquieren un conocimiento teórico importante, pero no siempre suficiente para abordar con éxito los retos del aula. Esta investigación confirma esa brecha, pues muchos participantes manifiestan haber “trabajado las competencias de forma parcial o no recordarlas con claridad”.

### 5.3 Contradicciones y posibles explicaciones

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos permite identificar una clara **coherencia** entre las respuestas cerradas (más del 80% consideran que el temario está desactualizado) y las narrativas obtenidas en las preguntas abiertas. Por ejemplo, una participante señala: *“El temario no recoge adecuadamente las demandas de la LOMLOE ni refleja metodologías activas, TIC o inteligencia emocional”*, sintetizando una opinión extendida en el grupo.

Sin embargo, también se detectan **contradicciones menores**. Algunas personas afirman no conocer el temario o las competencias, pero a continuación sí que proponen mejoras específicas. Esto podría explicarse por dos factores: por un lado, la experiencia profesional acumulada permite identificar necesidades reales, aunque no se disponga de un conocimiento formalizado del temario o del modelo competencial; por otro, el carácter genérico de los títulos del temario facilita su interpretación amplia, como refleja la respuesta: *“Los títulos son tan amplios que pueden meter cualquier contenido”*.

### 5.4 Implicaciones educativas y políticas

Los resultados de este estudio tienen implicaciones directas para la política educativa y la mejora del acceso a la función docente:

En primer lugar, refuerzan la necesidad urgente de **actualizar el temario oficial**, alineándolo con los principios de la LOMLOE y con las competencias profesionales definidas por el Modelo de Competencias Docentes de Castilla y León (2023). En línea con las recomendaciones de la OCDE (2019) y con los análisis recientes sobre el acceso a la función docente en España (Egido, 2019), los resultados de este estudio refuerzan la necesidad de una revisión profunda del sistema de acceso a la profesión docente. Avanzar hacia un modelo que valore de manera efectiva las competencias profesionales y pedagógicas es clave para garantizar la calidad educativa.

- En segundo lugar, muestran que la **formación inicial en competencias docentes** puede fortalecerse desde los planes de estudio del Grado en Educación Primaria con mención en EF, apostando por metodologías activas, prácticas reflexivas y una integración real entre teoría y práctica.
- En tercer lugar, evidencian la importancia de **revisar el proceso selectivo**, incluyendo pruebas competenciales contextualizadas, rúbricas más objetivas y un período real de inducción profesional, como sugieren Gratacós et al. (2024) o Valle y Manso (2024). Además, el estudio proporciona evidencia empírica sobre aspectos poco investigados, como las propuestas concretas de mejora al sistema de oposiciones desde la voz de los propios docentes.

Además, destaca el valor de incluir la voz del profesorado en activo en estos procesos de reforma. Un participante apunta: *“La oposición no demuestra nada. Habría que atender a la realidad de un colegio y de sus profesionales”*.

## 5.5 Limitaciones metodológicas

Este TFM presenta una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta para una adecuada interpretación de los resultados:

### 1. Tamaño y representatividad de la muestra.

El acceso a una muestra amplia y equilibrada fue limitado. Aunque el cuestionario recoge percepciones valiosas, la generalización de los hallazgos queda condicionada por el número y diversidad de participantes. Para paliar esta limitación, se aplicó un muestreo intencional (Patton, 2002), buscando perfiles diversos en cuanto a experiencia docente y participación en procesos selectivos.

### 2. Autoselección y sesgo de participación.

La participación fue voluntaria, lo que puede haber generado un sesgo de autoselección. Es posible que hayan respondido mayoritariamente docentes especialmente interesados o

críticos con el sistema de oposiciones. Además, observando la gran difusión del cuestionario y la escasa participación, se puede intuir la poca implicación que tiene el sector en la participación en investigaciones y posibles mejoras de nuestra área.

### 3. Limitaciones logísticas y tecnológicas

Dado el carácter académico del estudio, se trabajó con recursos y tiempos limitados. La difusión del cuestionario se realizó principalmente a través de redes profesionales y plataformas digitales, lo que pudo afectar el alcance y la diversidad de la muestra. Algunos participantes me comentaron que el cuestionario era largo y tedioso.

### 4. Falta de triangulación con otros agentes educativos

El estudio se centró exclusivamente en la percepción del profesorado. Incluir las voces de tribunales, formadores o responsables educativos podría enriquecer la comprensión del problema.

### 5. Complejidad de evaluar competencias en el contexto de EF

Evaluar con precisión las competencias docentes específicas de EF, en un contexto tan práctico y transversal, resulta complejo. La actual estructura del proceso selectivo (tema, supuesto y programación) puede no ser suficiente para evidenciar el dominio real de las competencias profesionales necesarias en el ejercicio docente. En un contexto donde el perfil profesional del docente tiende a ser cada vez más múltiple e interdisciplinar, operacionalizar y medir de forma precisa las competencias en un proceso de oposición puede resultar complejo, tedioso e incluso repetitivo para los participantes.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo se pueden demostrar de forma efectiva todas las competencias docentes y sus indicadores específicos en el actual sistema selectivo? La estructura actual del proceso, centrada en la exposición teórica de temas, la resolución de supuestos prácticos y la elaboración de una programación didáctica, puede no ser suficiente

para evidenciar el dominio real de las competencias profesionales, especialmente en áreas como EF, con una fuerte dimensión práctica y corporal.

## 5.6 Futuras líneas de investigación

Este estudio abre vías prometedoras para futuras investigaciones. Sería pertinente ampliar la muestra a nivel nacional y contrastar percepciones entre diferentes comunidades autónomas. También resultaría interesante realizar estudios longitudinales que analicen la efectividad de posibles reformas en el sistema de acceso. Por otro lado, integrar la perspectiva de tribunales, inspección educativa y universidades permitiría avanzar hacia un rediseño participativo y sostenible del temario y del sistema de evaluación docente.

## 6. Conclusiones y propuestas de mejora

Este estudio, basado en un diseño metodológico mixto de tipo secuencial explicativo, ha permitido integrar los resultados cuantitativos y cualitativos mediante una triangulación metodológica. Esta integración ha enriquecido la interpretación de los datos y ha facilitado una comprensión más profunda del problema de investigación. Los hallazgos se interpretan a la luz del marco teórico y del contexto normativo vigente.

### 6.1 Conclusiones generales del estudio

- Existe un consenso amplio entre los participantes sobre la necesidad de actualizar el temario de oposiciones para la especialidad de EF, por su carácter desfasado y su escasa conexión con la práctica docente actual.
- Se evidencia una falta de enfoque competencial en el actual sistema de acceso, lo que genera una disociación entre lo que se evalúa y lo que realmente se necesita para ejercer como docente.
- Los docentes reclaman una reforma profunda del sistema de acceso, que incorpore pruebas más objetivas, contextualizadas y vinculadas a la realidad del aula.
- Se identifican dificultades previsibles ante una posible reforma, como el aumento del temario, la ambigüedad de los criterios de evaluación o la resistencia institucional.
- La formación inicial en competencias docentes es percibida como insuficiente, lo que pone de manifiesto una debilidad estructural en los planes de estudio universitarios.



## 6.2 Síntesis de hallazgos

- Desconocimiento y escasa formación previa en competencias docentes: Muchos docentes afirman haber trabajado estas competencias de forma parcial o no recordarlas con claridad, señalando la falta de asignaturas específicas y el enfoque excesivamente teórico.
- Crítica al temario actual: Se percibe como obsoleto y genérico. No responde a las exigencias pedagógicas de la LOMLOE ni a las necesidades reales del aula.
- Demanda de actualización y enfoque competencial: Se proponen contenidos como inteligencia emocional, neurociencia, inclusión o TIC como áreas clave a incluir.
- Propuestas de mejora en el sistema de acceso: Los participantes sugieren implementar pruebas tipo test, evaluaciones prácticas o análisis de perfil profesional, con mayor objetividad y vinculación al rol docente.
- Retos y resistencias: Aunque se reconoce la necesidad de cambio, también se señalan obstáculos como el aumento del volumen de estudio o la falta de directrices claras.
- Formas de integrar las competencias en el temario: Las sugerencias incluyen la creación de temas específicos, integración transversal, uso de casos prácticos.

## 6.3 Propuestas de mejora

A la luz de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes líneas de acción para mejorar la adecuación del temario de oposiciones de EF a las competencias docentes reales:

1. Actualización normativa del temario: Adaptar los contenidos a los principios y competencias establecidos por la LOMLOE y las exigencias del contexto educativo actual.
2. Enfoque competencial en las pruebas de acceso: Incluir instrumentos de evaluación que valoren la competencia profesional docente en situaciones reales, no solo el conocimiento teórico.
3. Formación inicial más orientada a las competencias: Revisar los planes de estudio universitarios para garantizar una preparación integral en competencias docentes desde el Grado.
4. Diversificación de perfiles evaluadores: Incorporar a los tribunales de oposición perfiles con experiencia en innovación, inclusión y evaluación competencial.
5. Participación docente en la revisión del temario: Incluir al profesorado en activo en los procesos de rediseño del temario para garantizar su aplicabilidad y sentido práctico.
6. Siguiendo las recomendaciones de Gratacós et al. (2024), sería conveniente convertir la actual fase de prácticas en un verdadero programa de inducción profesional, con un componente claramente formativo, que permita evaluar de forma rigurosa las competencias docentes en contextos reales de aula y que facilite la integración progresiva del profesorado novel en el sistema educativo.

Esta investigación evidencia la urgencia de transformar los procesos de acceso docente en coherencia con los desafíos de la escuela del siglo XXI.

## 7. Referencias bibliográficas.

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023). *Educación Física. Tramo 4. Espacio de desarrollo personal y conciencia corporal*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%204.pdf>
- Asegurado Garrido, A., & Marrodán Gironés, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis*. ANELE.
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2012). Competencias profesionales en Educación Física y necesidades educativas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 105–109. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Blázquez, D. (2020). *Descubre cómo es la educación física del siglo XXI: Así trabaja el profesorado más innovador* (1.ª ed.). INDE.
- Bustos-Ceruelo, D., & Callejo Maudes, J. (2022). El sistema de selección de los maestros de educación primaria a debate: Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26, 485–506.
- Buscá-Donet, F., Ruiz, E., & Rekalde-Rodríguez, R. (2014). Tratamiento del conflicto en las comunidades de aprendizaje a través de la educación física. *Retos*, 25, 156–161. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732291032.pdf>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284–288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Cañabate Ortiz, D., Tesouro Cid, M., Puiggalli Allepuz, J., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2019). Estado actual de la educación física desde el punto de vista del profesorado: Propuestas de mejora. *Retos*, 35, 47–53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63038>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2020). Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33–41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)
- Comisión Europea. (2017). *Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida* (COM/2017/0248 final).
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Díaz del Cueto, M., & Aguado Gómez, R. (2012). Percepción de competencia del profesorado de educación física con experiencia sobre la tarea como recurso didáctico. *Retos*, 22, 16–18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34577>
- Egido, I. (2019). El acceso a la formación docente inicial en Europa: Políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197–211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>

- Eirín Nemiña, R., & Raúl. (2010). *Desarrollo profesional y tutorización de profesores de EF*. CEFORE.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gálvez, I. E. (2020). Access to initial teacher training in Europe: Policies and research. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197–211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- García de las Bayonas Plazas, M., & Baena-Extremuera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 387–402.
- Garduño Durán, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C., & Valero Valenzuela, A. (2023). *Modelos pedagógicos en la Educación Física y el Deporte* (1.<sup>a</sup> ed.). Qartuppi. <https://qartuppi.com>
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., & Bores-García, D. (2023). Las oposiciones docentes de educación física como traba para el profesorado interino de larga duración. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 151, 27–35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/1\).151.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/1).151.03)
- Gratacós, G., Martínez Bonafé, J., Esteban, F., García, M. C., & Rodríguez, L. (2024). El acceso a la profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España: Un análisis comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 111–136. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29502>
- Grupo de trabajo colaborativo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León. (2023). *Modelo de competencias profesionales docentes*. Junta de Castilla y León.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). The market for teacher quality. *NBER Working Paper Series*, w11154. <https://www.nber.org/papers/w11154>
- Hederich, C., Martínez-Bernal, J., & Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 19–54. <https://doi.org/10.17227/1203916.rce6619>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (106), de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), de 30 de diciembre de 2020.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física: Estrategias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. Universidad de Granada.

- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., & Manrique-Arribas, J. C. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182–187.
- López-Pastor, V. M., Hamodi Galán, C., & López-Pastor, A. T. (2016). Evaluación formativa y compartida en educación física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1–10.
- López-Pastor, V. M., & Gea-Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física: Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245–270.
- Maquillón, J. J. (2011). La formación del profesorado en el siglo XXI: Retos y propuestas. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(1), 55–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=684838>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2023). *Currículo y competencias clave en la LOMLOE: Orientaciones para su implementación*. Gobierno de España.
- Menescardi, C., Suárez-Guerrero, C., & Lizandra, J. (2021). Training physical education teachers in the use of technological applications. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 144, 33–43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.05)
- Monzonís, M., & Capllonch, B. (2015). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos*, 25, 180–185. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34509>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Teaching for the future: Global perspectives on teacher education and development*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264448475-en>
- Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los cuerpos de maestros, profesores de enseñanza secundaria y profesores de escuelas oficiales de idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio.
- Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero, por la que se regulan los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Parra, J. M. A., Álvarez, J., & Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente: Variables influyentes en cada fase de la oposición. *Educación XXI*, 19(1), 357–379. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14477>
- Perona, C. (2018). El acceso a los cuerpos docentes no universitarios en la Unión Europea. *Revista de Derecho UNED*, 22. <https://doi.org/10.5944/rduned.22.2018.22270>
- Pozo, A. del. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista de Educación*, 345, 457–479.

- RD 157/2022. Real Decreto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 58, de 8 de marzo de 2022.
- Ruiz Valle, M. A. (2014). *Evaluación del sistema de acceso a la función pública docente en educación infantil y primaria en Andalucía: Una apuesta por la calidad del sistema*. <https://hdl.handle.net/10630/8172>
- Sánchez Sánchez, P. (2015). *Personalidad eficaz y salud laboral docente*. Burgos.
- Salvador Llivina, T., & Suelves Joanxich, J. M. (2008). *Ganar salud en la escuela*. CIDE.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Valle, J. M., Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 920*. Narcea.
- Vicente-Bújez, M. R., & Vicente-Bújez, A. (2018). Percepción de competencias profesionales en los procedimientos selectivos de maestros de música y de educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(Supl. 1), 221–234.8.

## 8. Anexos

### Anexo 1. Cuestionario aplicado a docentes de EF

<https://forms.gle/EyzxkmAAquxsZe6o6>

#### **Cuestionario de Percepción Docente**

Gracias por participar y dedicar tu tiempo algo tan importante para nuestro cuerpo.

Este cuestionario forma parte del **TFM del Master de investigación aplicada a la educación de la Universidad de Valladolid**.

Tiene como objetivo analizar la percepción del profesorado de Educación Física sobre la **actualización del temario de oposiciones y su vinculación con las competencias docentes**. La información recopilada permitirá identificar áreas de mejora en el sistema de acceso a la función docente en Educación Física.

**Confidencialidad:** La participación en este estudio es completamente anónima y voluntaria. Los datos serán utilizados únicamente con fines académicos e investigativos.

**Participantes:** Maestros de Educación Física en Castilla y León.

**Bloque 1: Datos Generales**

1. ¿A qué especialidad o mención cursada perteneces? \*

- ☐ Educación Infantil
- ☐ Idioma extranjero: Inglés
- ☐ Educación Física
- ☐ Música
- ☐ Pedagogía Terapéutica
- ☐ Audición y Lenguaje
- ☐ Educación Primaria
- ☐ Idioma extranjero: Francés
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

2. ¿En qué provincia ejerce este curso académico (24-25)? \*

- ☐ Ávila
- ☐ Burgos
- ☐ León
- ☐ Palencia
- ☐ Salamanca
- ☐ Segovia
- ☐ Soria
- ☐ Valladolid
- ☐ Zamora
- ☐ Este curso no ejerzo.



3. ¿Cuántos años de experiencia tienes como docente de Educación Física en Primaria? \*

- ☐ a) Menos de 5 años
- ☐ c) Entre 5 y 10 años
- ☐ d) Entre 11 y 15 años
- ☐ e) Más de 15 años

4. ¿En que centro trabajas este curso? \*

- ☐ Centro público
- ☐ Centro concertado/privado
- ☐ Estoy en listas de interinos
- ☐ Ninguna de las anteriores

## Bloque 2: Percepción sobre las Competencias Docentes CYL

5. ¿Conoces o has trabajado las competencias docentes durante la formación universitaria? \*

- ☐ a) Sí
- ☐ b) Parcialmente
- ☐ c) No
- ☐ No sé

Justifica tu respuesta anterior: \*

Tu respuesta

---

6. ¿Consideras que el temario actual de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias en la actualidad? \*

- ☐ a) Sí
- ☐ b) Parcialmente
- ☐ c) No
- ☐ No sé

Justifica tu respuesta anterior: \*

Tu respuesta

Modelo de Competencias Profesionales Docentes (Centro Superior de Formación del Profesorado JCyL, 2023).

Funciones del Profesorado	ÁREAS	COMPETENCIAS Y DESCRIPTORES COMPETENCIALES
<p><b>TÍTULO III. Profesorado</b>  <b>CAPÍTULO I. Funciones del profesorado</b>  <b>Artículo 91. Funciones del profesorado.</b></p> <p>1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:</p> <p>a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.</p> <p>b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</p> <p>c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</p> <p>e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</p> <p>f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz.</p> <p>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</p> <p>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</p> <p>j) La participación en la actividad general del centro.</p> <p>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</p> <p>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</p> <p>Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>	ÁREA DOCENTE	<p>1. CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA</p> <p>1.1. Conocimiento del sistema educativo y del contexto.</p> <p>1.2. Conocimientos del área de su materia.</p> <p>1.3. Capacidad organizativa y de gestión del aula.</p> <p>1.4. Herramientas metodológico-didácticas y psicopedagógicas.</p> <p>1.5. La evaluación de la enseñanza-aprendizaje.</p> <p>2. COMUNICATIVA</p> <p>2.1. Recursos lingüístico-comunicativos.</p> <p>2.2. Metodología e innovación.</p> <p>2.3. Actualización profesional.</p> <p>2.4. Ciudadanía global e internacionalización.</p> <p>3. DIGITAL</p> <p>3.1. Compromiso profesional.</p> <p>3.2. Contenidos digitales.</p> <p>3.3. Enseñanza y aprendizaje.</p> <p>3.4. Evaluación y retroalimentación.</p> <p>3.5. Empoderamiento del alumnado.</p> <p>3.6. Desarrollo de la competencia digital del alumnado.</p>
	ÁREA PERSONAL	<p>4. DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL</p> <p>4.1. Proyecto personal de aprendizaje permanente.</p> <p>4.2. Investigación.</p> <p>4.3. Innovación y mejora.</p> <p>4.4. Evaluación permanente de la formación.</p> <p>5. PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EL BIENESTAR</p> <p>5.1. Cuidado personal.</p> <p>5.2. Gestión de la educación emocional.</p> <p>5.3. Evaluación de la satisfacción profesional.</p> <p>5.4. Formación y sensibilización en el ámbito de la educación para la salud.</p> <p>6. INTERPERSONAL</p> <p>6.1. Desarrollo de las relaciones positivas con los alumnos.</p> <p>6.2. Impulso de los valores que fomenten la convivencia.</p> <p>6.3. Desarrollo de las relaciones sociales y participación en la vida de la comunidad educativa.</p> <p>6.4. Promoción de los valores educativos.</p>
	ÁREA SOCIAL	<p>7. COLABORATIVA Y DE TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>7.1. Trabajo con el alumnado.</p> <p>7.2. Trabajo docente colaborativo.</p> <p>7.3. Trabajo con la comunidad educativa y apertura al entorno.</p> <p>7.4. Promoción del liderazgo.</p> <p>8. PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL</p> <p>8.1. Aprendizaje para un futuro mejor.</p> <p>8.2. Impulso de los derechos del alumnado.</p> <p>8.3. Fomento de la inclusión.</p> <p>8.4. Conocimiento de la justicia social.</p>

7. Después de revisar el Modelo de Competencias, ¿consideras que conocías previamente estas competencias?

- ☐ a) Sí
- ☐ b) Parcialmente
- ☐ c) No

8. ¿Hay algún descriptor competencial o competencia que no esté presente en el temario de oposiciones de EF?

Tu respuesta

### Bloque 3: Relación entre las Competencias Docentes y el Temario de Oposiciones

### Cuestionario de opinión o visión

9. Valora, en tu opinión, el nivel de presencialidad de las competencias docentes en el temario de oposición de EF.

[illegible]

f) Interpersonal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) C. colaborativas y trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Promoción de la equidad y justicia social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) C. evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. ¿Qué competencias docentes crees que deberían **tener más presencia** en el temario de oposición de EF? \*

	Muy baja prioridad	Baja prioridad	Prioridad media	Alta prioridad	Muy alta prioridad
a) Competencia científica y pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) C. comunicativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) C. digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Desarrollo personal y profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Promoción de la salud y bienestar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Interpersonal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) C. colaborativa y trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

h) Promoción de equidad y justicia social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) C. evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Indica en qué medida consideras que cada tema de la oposición de EF está vinculado con las competencias docentes. \*

	Poco relacionado con las competencias.	Moderadamente relacionado con las competencias.	Bastante relacionado con las competencias.	Muy relacionado con las competencias.	No sé
1. Concepto de Educación Física: evolución y desarrollo de los distintos conceptos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La Educación Física en el Sistema Educativo: objetivos y contenidos. Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elemento formativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Anatomía y fisiología humanas implicadas en la actividad física. Patologías relacionadas con el aparato motor. Evaluación y tratamiento en el proceso educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. El crecimiento y el desarrollo neuromotor, óseo y muscular. Factores endógenos y exógenos que repercuten en el desarrollo y crecimiento. Patologías relacionadas con el crecimiento y la evolución de la capacidad del movimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.La salud y la calidad de vida. Hábitos y estilos de vida saludable en relación con la actividad física. El cuidado del cuerpo. Anatomía y autoestima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.Capacidades físicas básicas, su evolución y factores que influyen en su desarrollo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.Coordinación y equilibrio. Concepto y actividades para su desarrollo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.El aprendizaje motor. Principales modelos explicativos del aprendizaje motor. El proceso de enseñanza y de aprendizaje motor. Mecanismos y factores que intervienen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.Evolución de las capacidades motrices en relación con el desarrollo evolutivo general.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



11.El esquema corporal, el proceso de lateralización. Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.La expresión corporal en el desarrollo del área de Educación Física. Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento corporal. Intervención educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.El juego como actividad de enseñanza y de aprendizaje en el área de Educación Física.

Adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos, en el área de Educación Física.



14.Los deportes.

Concepto y clasificaciones.

El deporte como actividad educativa.

Deportes individuales y colectivos presentes en la escuela: aspectos técnicos y tácticos elementales; su didáctica



15. La Educación Física y el deporte como elemento sociocultural. Juegos y deportes populares, autóctonos y tradicionales. Las actividades físicas organizadas en el medio natural.



16. Principios de sistemática del ejercicio y elementos estructurales del movimiento. Sistemas de desarrollo de la actividad física (analíticos, naturales, rítmicos...).



17.Desarrollo de las capacidades físicas básicas en la edad escolar. Factores entrenables y no entrenables. La adaptación al esfuerzo físico en los niños y en las niñas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.El desarrollo de las habilidades, principios fundamentales del entrenamiento. Adecuación del entrenamiento en la actividad física en los ciclos de Educación Primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19.Recursos y materiales didácticos específicos del área de Educación Física: clasificación y características que han de tener en función de la actividad física para las que se han de utilizar. Utilización de los recursos de la Comunidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.Organización de grupos y tareas. La planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje en el área de Educación Física: modelos de sesión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Alumnos con necesidades educativas especiales. Características generales de los tipos y grados de minusvalías: motoras, psíquicas, sensoriales, en relación con la actividad física.



22. El desarrollo motor y perceptivo del niño discapacitado. La integración escolar como respuesta educativa. Implicaciones en el área de Educación Física.



23.Métodos de enseñanza en Educación Física. Adecuación a los principios metodológicos de la Educación Primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.La evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria. Evolución del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza: mecanismos e instrumentos. Función de los criterios de evaluación de etapa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad de Educación Física. Estereotipos y actitudes sexistas en la Educación Física. Intervención educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. En tu opinión, ¿cómo podría mejorarse la relación entre el temario de oposiciones y las competencias docentes necesarias en la enseñanza de EF? \*

Tu respuesta

13. ¿Crees que el temario de oposiciones de EF responde a las demandas competenciales del maestro de EF de la actualidad? \*

- ☐ a) Sí
- ☐ b) Parcialmente
- ☐ c) No
- ☐ d) No tengo suficiente información para valorarlo.

Justifica tu respuesta anterior: \*

Tu respuesta

#### Bloque 4: Opinión sobre el Sistema de Oposición

Descripción (opcional)

14. ¿Consideras que el sistema de evaluación seguido para evaluar los conocimientos en la parte del tema en la oposición es adecuada para medir la calidad docente y el papel de la EF escolar actual?

- ☐ a. Sí
- ☐ b. No
- ☐ c. No tengo suficiente información para valorarlo.

Justifica tu respuesta anterior: \*

Texto de respuesta larga



15. ¿El temario actual de oposición para la especialidad de EF refleja las nuevas tendencias en la materia?

- ☐ a. Sí
- ☐ b. No
- ☐ c. No tengo suficiente información para valorarlo.

Justifica tu respuesta anterior: \*

Texto de respuesta larga

#### Bloque 5: Propuestas de Mejora

Descripción (opcional)

16. ¿Qué cambios A CORTO PLAZO propondrías en el sistema de acceso a la función docente para seleccionar a los más aptos para ejercer como maestros, más en concreto de EF?

Texto de respuesta larga

17. En tu opinión, ¿qué contenidos/áreas temáticas deberían incluirse en el temario de oposición de EF?

Texto de respuesta larga

18. Desde otro punto de vista, ¿qué temas de la oposición de EF deberían tener una nueva orientación?

Texto de respuesta larga

19. ¿Cómo crees que las competencias docentes podrían integrarse de manera efectiva en el temario de oposiciones de EF? \*

Texto de respuesta larga

---

20. Como opositor, ¿qué dificultades crees que podrían surgir al intentar actualizar el temario de oposiciones? \*

Texto de respuesta larga

---

## Anexo 2. Categorías del cuestionario

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DT	PREGUNTAS INFORMATIVAS	EJEMPLO DE ITEMS CUESTIONARIO	PREG CUEST
<b>1.Adecuación del temario</b>	Presencia de competencias; Actualización del contenido; Alineación con la realidad educativa	<b>DT1, DT3</b>	¿El temario actual de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias en la actualidad?; ¿Crees que el temario de oposiciones de EF responde a las demandas competenciales del maestro de EF de la actualidad?; ¿Cuál es el nivel de ausencia/presencialidad de las competencias en el temario de oposición de EF?	El temario de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias; El temario se encuentra actualizado según las demandas educativas	<b>[6, 9, 13, 15, 19]</b>
<b>2.Formación docente vs. Temario</b>	Conocimiento de competencias; Adecuación de la formación; Aplicación práctica	<b>DT2</b>	¿Qué competencias docentes consideran prioritarias los docentes de EF?; ¿El profesorado conoce las Competencias Docentes CyL?	Conozco las Competencias Docentes establecidas en Castilla y León; La formación inicial y continua recibida guarda relación con los contenidos del temario	<b>[5, 7, 8, 10]</b>
<b>3.Evaluación en las oposiciones</b>	Coherencia pruebas-práctica; Competencias evaluadas; Limitaciones actuales	<b>DT4</b>	¿De qué manera valoran la coherencia entre la evaluación del proceso selectivo y la práctica profesional?	Las pruebas del proceso de oposición evalúan las competencias necesarias para el ejercicio docente	<b>[14]</b>
<b>4.Propuestas de mejora</b>	Modificaciones al temario; Temas clave; Mejora del sistema selectivo	<b>DT5</b>	¿Qué mejoras o modificaciones proponen los docentes para una mayor adecuación del temario?; ¿Qué temas tienen más relación con las Competencias?; ¿Cuáles son las Competencias más prioritarias?	Indica propuestas de mejora del temario; ¿Qué temas incluirías o priorizarías en el temario de oposiciones?	<b>[11, 12, 16, 17, 18, 20]</b>

## Anexo 3. Procedimiento de Juicio de Expertos

### JUICIO DE EXPERTOS

Estimado/a experto/a,

Le agradecemos su colaboración en la evaluación de este cuestionario, cuyo **objetivo** es:

Analizar la percepción del profesorado de Educación Física sobre la actualización del temario de oposiciones y su alineación con las competencias docentes.

A continuación, encontrará:

La rúbrica de evaluación.

Para cada ítem, le pedimos que valore los siguientes criterios en una escala de 1 a 5 y que, si lo considera necesario, aporte comentarios o sugerencias para mejorar la redacción o contenido de las preguntas.

El instrumento propio de evaluación del cuestionario.

Preguntas abiertas.

Una vez más, muchas gracias por su tiempo.

## Rúbrica de evaluación

**A) Claridad** (*¿Está el ítem formulado de manera comprensible y sin ambigüedades?*)

**1Nada claro** – La redacción es confusa o ambigua. Difícil de entender.

**2Poco claro** – Se entiende con dificultad o puede dar lugar a interpretaciones erróneas.

**3Moderadamente claro** – Se entiende, pero podría mejorarse en precisión.

**4Bastante claro** – Bien formulado, aunque se podría hacer algún ajuste menor.

**5Muy claro** – Redacción precisa y comprensible sin posibilidad de ambigüedades.

**B) Pertinencia** (*¿El ítem es adecuado para medir lo que se pretende evaluar?*)

**1Nada pertinente** – No guarda relación con la dimensión que se quiere evaluar.

**2Poco pertinente** – Relación mínima con el constructo evaluado.

**3Moderadamente pertinente** – Relación aceptable, aunque podría ser más precisa.

**4Bastante pertinente** – Adecuado para la evaluación, con leves mejoras posibles.

**5Muy pertinente** – Representa exactamente lo que se pretende medir.

**C) Relevancia** (*¿El ítem es importante para la evaluación de las competencias docentes y el temario de oposición?*)

**1Nada relevante** – No aporta información significativa. Se podría omitir.

**2Poco relevante** – Aporta poca información útil para la evaluación.

**3Moderadamente relevante** – Contribuye a la evaluación, pero no es esencial.

**4Bastante relevante** – Es un ítem importante dentro del cuestionario.

**5Muy relevante** – Es un ítem clave para evaluar las competencias docentes.

NOMBRE DEL EXPERTO: \_\_\_\_\_

## Instrumento de evaluación

(Ver PDF: Cuestionario de percepción docente)

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSesBhUTdzeXqkd4BITdziGufYP-EhFgqlbIY9uya8nFr0bqFg/viewform?usp=header>

ITEM	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA	SUGERENCIAS
1	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
2	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
3	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
4	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
6	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
7	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
8	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
9	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
10	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
11	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
12	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
13	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
14	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
15	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
16	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
17	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
18	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
19	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	
20	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	1-2-3-4-5	

## Preguntas abiertas

1. ¿Crees que el cuestionario, en su conjunto, permite responder a los objetivos de la investigación? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que hay preguntas redundantes o que podrían eliminarse? En caso afirmativo, ¿cuáles?
3. ¿Falta alguna pregunta relevante para mejorar el análisis de la percepción docente sobre el temario y las competencias? Si es así, ¿qué aspectos sugieres incluir?
4. ¿Cómo valorarías la estructura y secuencia del cuestionario? ¿Facilita una respuesta fluida o crees que debería reorganizarse?
5. ¿Existen términos o conceptos que crees que deberían definirse mejor para evitar confusión?
6. ¿Tienes alguna otra sugerencia para mejorar la calidad del cuestionario?

## Anexo 4. Validez Juicio de Expertos

Item	Mejoras				
	E1	E2	E3	E4	E5
1	Completar la información de la pregunta: ¿A qué especialidad o mención cursada perteneces? Si el cuestionario se dirige a los maestros de EF, no se entiende que lo contesten los de otras menciones o especialidades			Indicar en la opción de “primaria” como “Educación Primaria”. Valorar si incluir “Lengua Extranjera: Francés”, son pocos los colegios pero los hay, como por ejemplo el Antonio García Quintana. Además de ser una especialidad dentro de la oposición de maestros.	¿francés?
2				“En qué provincia ejerces en este curso académico”	
3	Quizás los tramos de años deben ser más amplios. Si ocupan sólo tres años parece que en ese período no suceden muchos acontecimientos significativos			Sugiero que si solo quieres la valoración de maestros de Infantil y Primaria, hay que mencionarlo—> “¿Cuántos años de experiencia tienes como docente de Educación Física en Educación Primaria?). Si van a poder responder también profes de Secundaria, se puede dejar tal y como está.	
4	No sé si el cuestionario sólo se pasa a los maestros de centros públicos. En el caso de que se amplíe a concertados o privados, y que se hayan presentado a las oposiciones, habría que poner también contratado en centro concertado/privado				No se si es relevante funcionario en prácticas
5				“Después de revisar el Modelo de Competencias Profesionales Docentes...”	
6	Quizás el enunciado debe referirse a si se han conocido y trabajado durante la formación en el Grado de Educación				Mejoraría la visibilidad de la tabla y pondría un encabezado
7				Valorar la mención de los elementos que pueden echar en falta: en el temario “¿Hay algún descriptor competencial o competencia	



				que no esté presente en el temario de oposiciones?	
8		8f, incompleto		Falta la competencia 8, sobre la promoción de la equidad. Y la 7, la última, se corta el enunciado. Quizás sea cosas del pdf y lo tengas bien en el Google Drive original. Este ítem me parece subjetivo a la hora de ser respondido por los participantes. El mucho y el poco de algo se quedaría a nivel perceptivo por cada participante. Quizás se pueda cuantificar, es decir, dando un valor de aparición para cada una de las categorías. Por ejemplo: ausente (no aparece en ningún tema), hasta llegar a muy fuerte (presente de 20 a 25 temas). Por otro lado, hay que valorar que sería mucho más complejo de responder, ya que requiere pensar con mayor profundidad en el temario y conllevaría más tiempo y conocimiento del contenido. Por otro lado, aunque los títulos del temario son los mismos para todo el mundo, el contenido es variable, dependiendo de la academia, preparador.	La competencia f se corta
9	Además de preguntar por el grado de presencialidad que deberían tener las competencias, se debería cuestionar cuáles de estas competencias son más relevantes para el maestro especialista de EF	9f incompleto		Se vuelven a cortar las opciones, igual que en el caso anterior. Veo hasta la opción f) competencia colaborativa.	Alinearía la pregunta con la escala. Es decir, presencia o prioridad (pondría la misma en ambos lados). La competencia f se corta
10	Completar la información indicado que es el temario específico para la oposición de EF			Como idea, quizás puedas unir la pregunta 8 con esta, poniendo cada competencia y los 25 temas, con múltiple opción.	La redacción de la pregunta puede ser más clara
11	Mejor preguntar si el temario responde a las demandas competenciales del maestro de EF				Es una pregunta terriblemente amplia. Lo cual no tiene porque estar mal, si no os obstaculiza el hecho que cada docente conteste

					desde diferentes dimensiones
12	Revisar la redacción, falta el enlace "que". Por otro lado, se supone que lo que se quiere preguntar es que si el sistema de evaluación de las oposiciones refleja claramente el conjunto de competencias que debe poseer un maestro de EF. No queda clara la intención de la pregunta.				
13	Si se está preguntando anteriormente por las competencias, habría que insistir cuestionar si lo que se pregunta en la oposición se vincula con el grado de conocimiento sobre las competencias docentes en EF			Tengo dudas de si preguntas por cómo evalúan o el procedimiento del sistema de oposición. Se podría especificar más.	Incluiría: para medir la calidad docente y además, en función del papel actual de la EF escolar y su proyección social y de la configuración /misión la escuela en los tiempos que corren. No sé si integrada aquí o en otros apartados
14	Mejor: ¿El temario actual de oposición para la especialidad de EF refleja las nuevas tendencias en la materia?			Pongo nuevamente lo que he comentado celdas atrás, también entra en juego el preparador/academia	Difícilmente alguien contestará cualquier opción que no sea la primera o segunda. Se que ya lo sabéis, pero no me aguantaba, jjeje
15	Completar la pregunta: ¿Qué cambios propondrías en el sistema de acceso a la función docente para seleccionar a los más aptos para ejercer como maestros, más en concreto de EF?		Creo que aquí se podría especificar del proceso de oposición o del proceso de concurso-oposición		
16					También se debería justificar la respuesta
17				Puede unirse la 15 y la 17	No tengo muy claro que así formulada haya diferencias en la contestación del ítem 15

18	Además de preguntar por lo que se debería incluir, también se podrías preguntar en qué temas se debe profundizar más o si estos deben tener una nueva orientación				¿Qué contenidos, t
19			Quizás mas que en el temario podríais preguntar o analizar también como se integran en el proceso de oposiciones.		
20	No se sabe bien si las dificultades son para los examinadores, para los opositores o para los que diseñan los temarios.		Se podría especificar el ámbito, por ejemplo: dificultades por parte de la administración, aunque al ser una pregunta abierta que sean los propios docentes los que te indiquen las dificultades.	Dificultades para los opositores, para la integración en	

Preguntas abiertas	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5
1  ¿Crees que el cuestionario, en su conjunto, permite responder a los objetivos de la investigación? ¿Por qué?	En general las preguntas son interesantes para comprender mejor el planteamiento que se hace de las oposiciones en relación con las competencias que se piden en el temario y el acceso a la profesión.	No los has explicado, por tanto no es posible contestar a esto	Creo que si que permite responder ya que has abordado todos los objetivos de la investigación que te propones y creo que tendrás datos suficientes para lograr darles respuesta e incluso profundizar más allá en algunos casos.	Considero que el cuestionario responde en mayor medida a la relación competencial en el temario que a las áreas de mejora en el acceso al cuerpo de maestros (bloque número 4 del cuestiona Sugiero algunos temas a incluir en ese bloque dentro de la pregunta 3 abierta. rio).	Sí, en líneas generales el cuestionario cumple adecuadamente su objetivo, analizando la percepción del profesorado de EF sobre la actualización del temario de oposiciones y su vinculación con las competencias docentes. Contestarlo quizás sea largo para algunos/as docentes tal y como estamos, en general. Si son muy relevantes las preguntas que justifiquen la elección es importante que lo indiquéis.  Es relevante para recoger datos sobre el conocimiento y valoración del modelo competencial, que no tengo claro que la gente conozca suficientemente, y que quizás, en algunos casos no se comparta.  Es pertinente para analizar la presencia de dichas competencias en el temario actual y útil, si el profesorado se

					<p>toma sdu tiempo, para recoger propuestas de mejora, tanto en contenidos como en el sistema de acceso.</p> <p>El uso de escalas tipo Likert y preguntas abiertas permite recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos, lo cual enriquece el análisis.</p>
<p>2</p> <p>¿Consideras que hay preguntas redundantes o que podrían eliminarse? En caso afirmativo, ¿cuáles?</p>	<p>Todas las preguntas tienen un significado, por lo que no habría que eliminar ninguna. Eso sí, hay que matizar algunos detalles o concretar más qué es lo que se quiere preguntar. Se explica en cada caso en las observaciones puestas.</p>	<p>Correcto. Pero demasiado largo.... O tienen mucha amistad o no se yo si lo van a rellenar bien</p>	<p>No, creo que todas en su conjunto se complementan</p>	<p>He dejado en los comentarios algunas preguntas que pueden unirse y así ganar en coherencia y espacio. Me parece que está bien dividido en cuanto a bloques y las preguntas bien asignadas a cada bloque. Tan solo, tal y como menciono en las sugerencias de la tabla, considero que algunas preguntas necesitan una mayor concreción para que la respuesta no sea tan subjetiva por parte de los participantes y se les pueda dar una orientación. El bloque 4</p>	<p>Preguntas 9 y 10 (bloque 3): ambas preguntan por la relación entre temario y competencias, aunque desde ángulos distintos (competencias por bloques vs. temas concretos). Tal vez la pregunta 9 podría reducirse si ya se responde ampliamente en la 10. La pregunta 9 creo que va a generar dudas a la hora de responderse, quizás haya que dar algunas indicaciones e invitar a la lectura de la tabla de competencias con detenimiento. Preguntas 12 y 13 (evaluación del temario en la oposición): están muy próximas en</p>

				también necesita un mayor desarrollo, tal como comento en las respuestas de las preguntas 1 y 3.	contenido, aunque una se refiere a competencias y otra a calidad docente. Podrían aclararse mas y la 13 como indico superar el concepto, un tanto ambiguo, de "calidad docente". Las preguntas 15 y 17, no veo claros los matices para diferenciarlas, como ya he indicado.
3  ¿Falta alguna pregunta relevante para mejorar el análisis de la percepción docente sobre el temario y las competencias? Si es así, ¿qué aspectos sugieres incluir?	Se podría preguntar cómo se evaluarían competencias actitudinales como por ejemplo las relaciones interpersonales, la empatía y la capacidad para captar la atención del auditorio.		Creo que, en algún momento de las preguntas abiertas, podrías diferenciar entre los distintos procesos de la oposición (temario y caso práctico, y defensa de la programación didáctica y unidad didáctica).	Desde hace mucho años se comenta la necesidad de incluir otra parte del temario con contenidos generales. Cada día los veo más necesarios en la función del maestro especialista en EF, ya que tiene otros roles en la escuela. Por otro lado, otro tema que lleva tiempo en debate y que puede ayudar al estudio, es el procedimiento de acceso tipo MIR para maestros. Este proceso desarrollaría de forma real las competencias profesionales docentes, más allá del temario.	Quizás ver como se ajustan las competencias a las diferentes fases del proceso selectivo de la oposición. Por ejemplo: ¿Crees que las competencias docentes se valoran adecuadamente durante las fases de la oposición (tema, supuesto, programación, unidad)? ¿En cuales están más y menos presentes?

4	<p>¿Cómo valorarías la estructura y secuencia del cuestionario?</p> <p>¿Facilita una respuesta fluida o crees que debería reorganizarse?</p>	<p>Mejoraría la estructura si se dejar clara la secuencia de temas. Por un lado hay que preguntar por el temario y su estructura, por otro las competencias que se desarrollan y hay que aprender y por otro la relación de éstas con el desarrollo profesional. De este modo, se podría advertir si lo estudiado es coherente con lo que posteriormente se va a desarrollar en el aula, en la organización del Centro y las relaciones con las familias.</p>	<p>Lo ya dicho sobre demasiado largo</p>	<p>Si, creo que es muy fluido y vas de aspectos más generales centrándote en las competencias a preguntas más concretas centrándote en su percepción.</p>	<p>Sí, con algunas cuestiones para la mejora que he expuesto en la tabla.</p>	<p>La estructura por bloques temáticos es adecuada y contribuye a entrar progresivamente en el cuestionario</p> <p>Presentar mejor el modelo de competencias y explicar que vamos a hacer con él.</p> <p>Además de preguntar si se conoce, cuestionar si se esta de acuerdo con el y si es la herramienta mas adecuada para medir y alinearse con el proceso de oposición</p>
5	<p>¿Existen términos o conceptos que crees que deberían definirse mejor para evitar confusión?</p>	<p>Más que los términos o conceptos, habría que aclarar lo que se quiere preguntar.</p>		<p>No he visto ninguno.</p>	<p>Sí, también señalado en la tabla.</p>	<p>La tabla de competencias la mejoraría para su revisión. Y daría instrucciones de como manejarla para el resto.</p>
6	<p>¿Tienes alguna otra sugerencia para</p>	<p>El cuestionario y la investigación es relevante, ya que plantea un tema bastante hablado entre los</p>		<p>Nada más, desearte lo mejor, te va a quedar una investigación estupenda.</p>	<p>No.</p> <p>Gracias por contar conmigo y ánimo con el estudio.</p>	<p>Revisar alguna pregunta incompleta (ya lo he indicado en la tabla)</p>

mejorar la calidad del cuestionario?	maestros, en concreto los de EF, y formadores de los futuros docentes. Lo importante es hacer un ajuste adecuado entre el conocimiento de las competencias y su aplicación en un entorno real.			Cualquier duda, podéis consultarme.	<p>No sé si podría ser relevante saber si las personas que contestan han formado parte o no de los tribunales, se podría valorar como estando dentro el formato permite o no la valoración de dichas competencias.</p> <p>Creo que deberías ofrecer la posibilidad a las personas que contestan de recibir el TFM una vez terminado.</p>
--------------------------------------	--	--	--	-------------------------------------	--



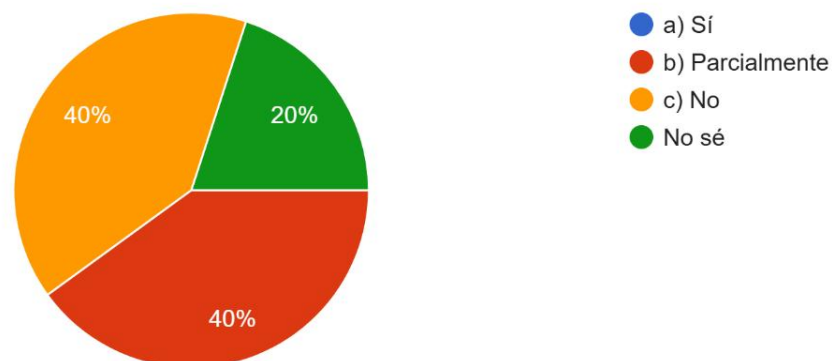
Tabla: Porcentaje de consenso por ítem y dimensión

Ítem	Media Claridad	Media Pertinencia	Media Relevancia	% Claridad $\geq$ 4	% Pertinencia $\geq$ 4	% Relevancia $\geq$ 4
1.0	4,6	4,8	5	100.0	100.0	100.0
2.0	5	4,8	4,4	100.0	100.0	100.0
3.0	4,8	4,6	4,8	100.0	100.0	100.0
4.0	4,6	4,8	4,2	100.0	100.0	100.0
5.0	5	4,8	5	100.0	100.0	100.0
6.0	4,4	5	5	100.0	100.0	100.0
7.0	5	4,6	5	100.0	100.0	100.0
8.0	4,6	4,2	4,8	100.0	100.0	100.0
9.0	4	4,6	4,8	100.0	100.0	100.0
10.0	4,4	4,8	4,6	100.0	100.0	100.0
11.0	4,4	4,6	4,6	100.0	100.0	100.0
12.0	3,8	4,2	4,2	0	100.0	100.0
13.0	4,2	4,2	4,6	100.0	100.0	100.0
14.0	4,4	4,2	4,6	100.0	100.0	100.0
15.0	4,6	4,8	4,8	100.0	100.0	100.0
16.0	4,6	4,8	4,4	100.0	100.0	100.0
17.0	4,6	4,4	3,8	100.0	100.0	0
18.0	4,6	4,8	4,8	100.0	100.0	100.0
19.0	4,8	4,8	4,8	100.0	100.0	100.0
20.0	4	4,4	4,6	100.0	100.0	100.0

## Anexo 5. Resultados obtenidos en el cuestionario

5. ¿Conoces o has trabajado las competencias docentes durante la formación universitaria?

15 respuestas



Justifica tu respuesta anterior:

Lo recuerdo vagamente

Ninguna asignatura se centraba en concreto en las competencias docentes, sino en leyes antiguas derogadas en su día mientras se explican en la universidad.

No sé

Las conozco, las hemos trabajado en mi último penúltimo máster, el del curso pasado

No mucho

No lo recuerdo.

En mi época de estudiante universitario no existían

Las conozco y las trabajo, pero entono que no tanto o de forma tan central como debiera.

No se

Considero que el desarrollo de las competencias docentes fue algo pobre

Durante la formación universitaria se trabajaron las competencias docentes en algunas asignaturas y en algunos momentos, pero como norma general recuerdo una formación excesivamente basada en los contenidos teóricos de las materias.

Solo recuerdo las del alumnado.

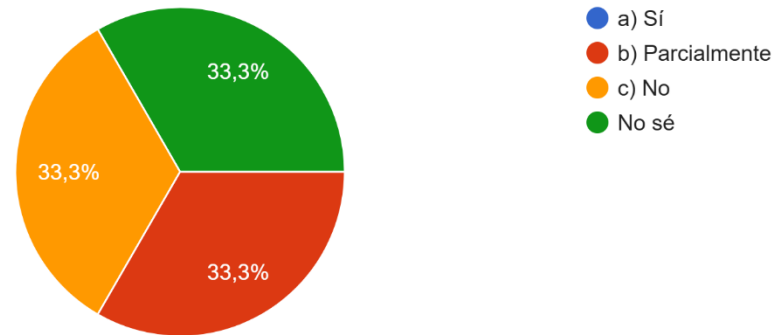
No sé

Cuando cursé Magisterio se trabajaba únicamente por contenidos, no se consideraban competencias. El tipo de metodología era principalmente directiva y los trabajos individuales.

No he conocido este asunto hasta la LOE

6. ¿Consideras que el temario actual de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias en la actualidad?

15 respuestas



Justifica tu respuesta anterior:

Han cambiado con la Lomloe

Creo que es un temario muy básico y genérico que no aporta nada de calidad al proceso y que además debería de actualizarse.

No sé

El temario está obsoleto

Algunos si

No sé cuál es el temario actual de oposiciones

Al ser los títulos tan genéricos se pueden adaptar

Contempla una base teórica importante, pero seguramente necesite una actualización en varios aspectos.

No se

Desconozco el temario actual

El temario es obsoleto y el sistema de oposición injusto. De todos modos, la redacción de los temas es tan abierta que al final depende más de la interpretación y criterios de los tribunales que del propio temario.

Creo que esta desfasado.

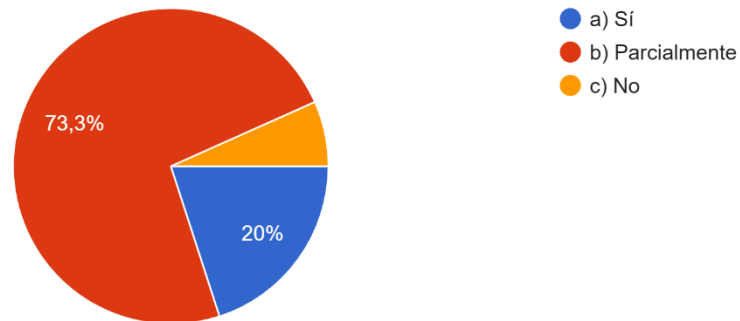
Faltaría algunos aspectos

No estoy al tanto del temario de oposiciones

Diría que no, pero no estoy seguro

7. Después de revisar el Modelo de Competencias, ¿consideras que conocías previamente estas competencias?

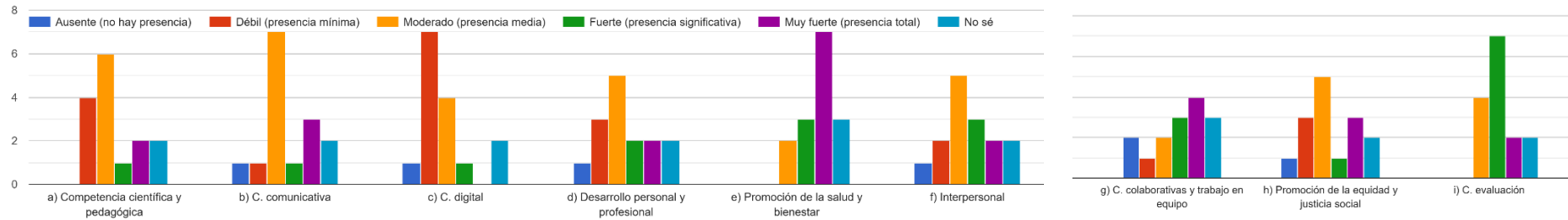
15 respuestas



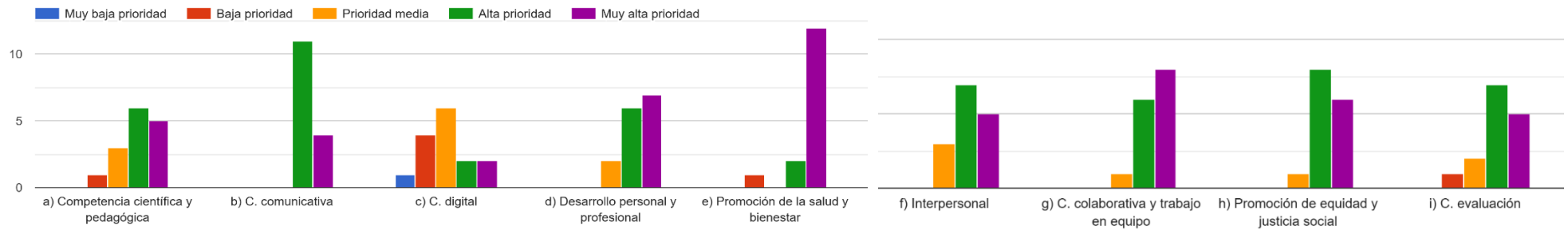
8. ¿Hay algún descriptor competencial o competencia que no esté presente en el temario de oposiciones de EF?

- Si
- Muchas ya que como he indicado el temario es básico y "específico" de la especialidad, esto hace que aspectos como por ejemplo, el conocimiento del sistema educativo desde un área como EF puede no estar bien explicado y hasta que no trabajas, no eres capaz de observar y ser consciente de muchos de los aspectos que nos piden de manera competencial.
- Lo desconozco
- No lo sé
- De manera directa puede , indirecta están todos
- No sé
- Si
- Supongo que sí.
- No se
- Lo desconozco
- Me remito a la pregunta anterior. Como los títulos de los temas son tan amplios, cualquier contenido puede entrar en ellos si buscas la manera de hacerlo.
- El ambito/area personal.
- Si
- Ignoro el temario de oposiciones de EF
- Creo que no

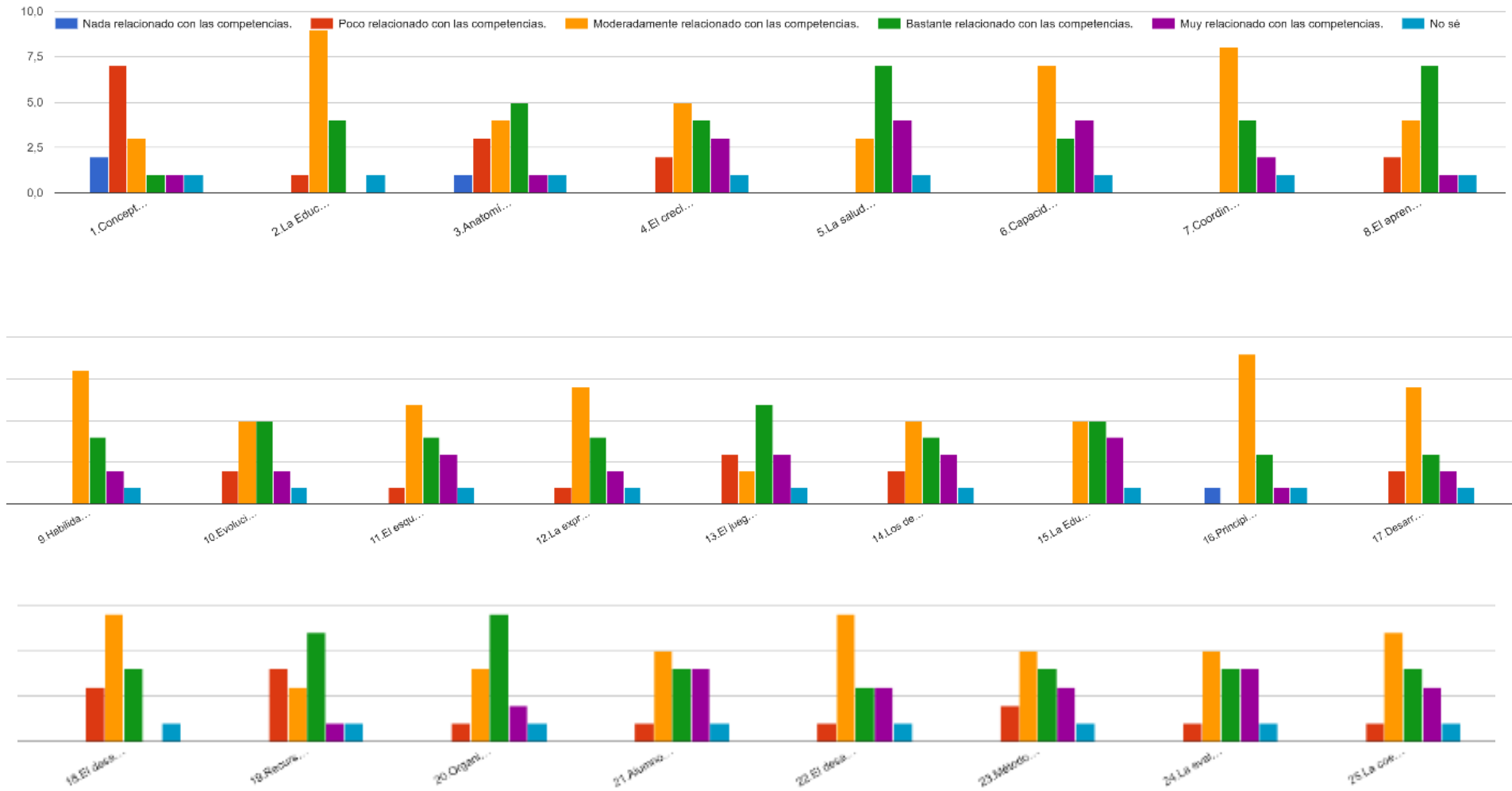
9. Valora, en tu opinión, el nivel de presencialidad de las competencias docentes en el temario de oposición de EF.



10. ¿Qué competencias docentes crees que deberían tener más presencia en el temario de oposición de EF?



11. Indica en qué medida consideras que cada tema de la oposición de EF está vinculado con las competencias docentes.



12. En tu opinión, ¿cómo podría mejorarse la relación entre el temario de oposiciones y las competencias docentes necesarias en la enseñanza de EF?

Cambiando el temario y actualizándolo a la nueva ley

Planteando y sustituyendo esta primera parte de la primera prueba por un tipo test cuyas preguntas hagan referencia a un temario conjunto para todo el cuerpo de maestros enfocando algunas preguntas a las distintas especialidades y garantizando de esta forma el desarrollo competencial.

Creo que falta temario relacionado con la inteligencia emocional

Deben de actualizarse

Actualizando

Dando mayor importancia a unos temas y eliminar otros.

Habría que cambiar el sistema de oposición, los temas no demuestran nada

Difícil respuesta. Quizás reduciendo el peso del temario (contenidos) en la oposición y aumentando las situaciones competenciales (supuestos prácticos).

No se

Atendiendo a la realidad de un colegio y de sus profesionales

Haciendo un temario que contemple específicamente las competencias docentes.

Que hubiera temarios desarrollados oficiales.

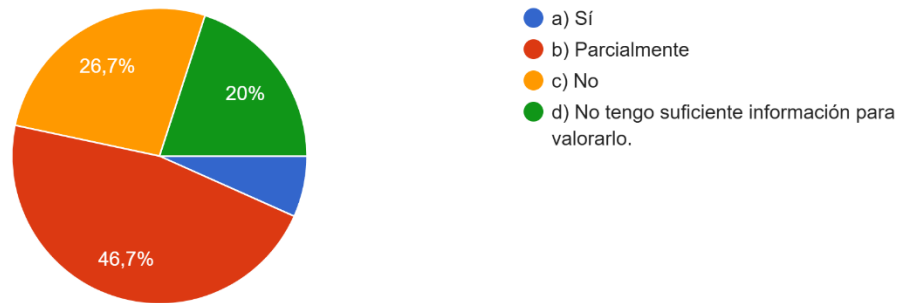
No sé

Creo que el desarrollo de las competencias no depende del contenido (que es lo que se pregunta en la pregunta anterior) sino del cómo se aborde ese contenido. Un ejemplo, la coeducación es fundamental, pero si se aborda desde la mera adquisición de contenidos conceptuales su incidencia competencial será muy escasa.

No estoy lo suficientemente informado. Pero diría que tomando como referencia los trabajos de Javier Valle

13. ¿Crees que el temario de oposiciones de EF responde a las demandas competenciales del maestro de EF de la actualidad?

15 respuestas

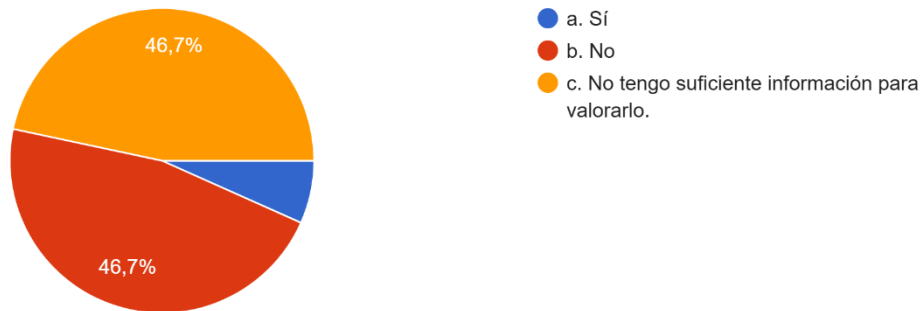


Justifica tu respuesta anterior:		1
No sé ajusta a la Lomloe		b
Es un temario que depende mucho de tu enfoque como opositor y de lo que quieras tú esforzarte en elaborarlo, pero reitero que esta desactualizado y necesita un cambio para que además haga el proceso más justo.		c
Un temario difícilmenten va a responder a la hora de buscar un profesorado con más inteligencia emocional		c
La escuela evoluciona al igual que nuestra manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza, por lo que no podemos quedar ajenos a esa evolución en métodos, ya que nuestro alumnado no aprende de la misma forma		b
Podría mejorarse		b
Algunos temas sí, otros no.		c
No hay relación		b
Parcialmente porque se necesita de base teórica o sustento para desarrollar competencias profesionales.		c
No se		a
Desconozco el temario		c
Como el temario es tan amplio en su redacción, pueden tener cabida las competencias profesionales, pero al final la nota de oposición depende de otros factores.		b
Al solo tener el título puedes desarrollar lo que quieras pero no sabes si sería bien evaluados		b
No lo conozco ahora		c
Creo que el desarrollo de las competencias no depende del contenido (que es lo que se pregunta en la pregunta anterior) sino del cómo se aborde ese contenido. Un ejemplo, la coeducación es fundamental, pero si se aborda desde la mera adquisición de contenidos conceptuales su incidencia competencial será muy escasa.		
Ya he comentado que no tengo información suficiente		c



14. ¿Consideras que el sistema de evaluación seguido para evaluar los conocimientos en la parte del tema en la oposición es adecuada para medir la calidad docente y el papel de la EF escolar actual?

15 respuestas



Justifica tu respuesta anterior:

Cada tribunal tiene una idea de bien tema ,no es nada a objetivo

Por rúbricas observadas de otros años considero que en general puede depender más de cómo vas vestido que de verdad el tema que hayas elaborado. En opinión personal, me he presentado tres veces sacando 3 notas dispares (3,5/5,6 y 8,5) con los mismos temas, por tanto, eso ya deja mucho que decir.

No tengo demasiada información

Parto de la base de que el sistema de oposición es muy subjetivo, dentro de la gran cantidad de calificaciones que deber otorgar cada miembro de l tribunal

No muy objetivo

No lo sé

El cumplir la rúbrica, no conlleva aprobar el examen

Desconozco cómo evalúa el tribunal este aspecto.

.

No sé qué criterios valoran

Un tema teórico a desarrollar no puede valorar factores prácticos.

No se valora lo actual y si se hace, es de manera general. Por ejemplo:Menciona la evaluacion

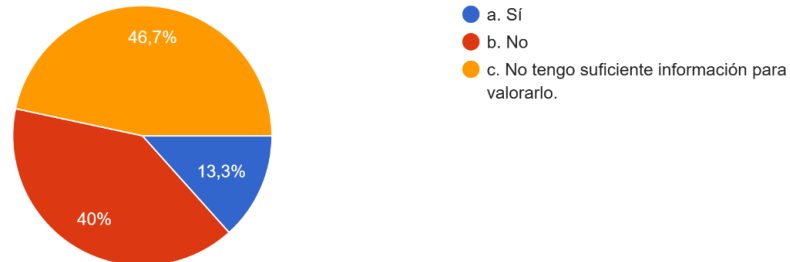
Sin información

Para ello haría falta un seguimiento en la práctica docente.

.

15. ¿El temario actual de oposición para la especialidad de EF refleja las nuevas tendencias en la materia?

15 respuestas



Justifica tu respuesta anterior:

Considero que depende del tema que tú mismo decidas elaborar y lo que te esfuerces en buscar referencias y actualizarlo pero el temario como tal es muy muy antiguo y desactualizado.

Desconozco las nuevas tendencias en la materia

Dónde queda el desarrollo de la CD, la robótica, nuevos métodos, sistema de E-A...?

Si se actualiza si

Me falta información actual.

Aunque al ser los títulos genéricos, lo puedes adaptar

Una parte sí, pero seguramente requiera de cierta actualización.

No se

No parece muy actualizado acorde con la nueva ley educativa

Redactados como están no pueden incorporar nada nuevo ya que siguen igual desde hace muchos años.

Los títulos de los temas están desfasados.

Lo desconozco

No conozco en profundidad el temario. Aparentemente se incide en algunas tendencias nuevas, pero no en todas. Por ejemplo, en la práctica basada en modelos pedagógicos

16. ¿Qué cambios A CORTO PLAZO propondrías en el sistema de acceso a la función docente para seleccionar a los más aptos para ejercer como maestros, más en concreto de EF?

Examen tipo test

Primera prueba tipo test general para todos los cuerpos y especialidades. Segunda prueba supuesto también a modo tipo test pero ya propio de la especialidad. Finalmente mantendría la programación y ud con su presentación ante tribunal.

Análisis psicológico y de personalidad

El temario lo dejaría en tipo test. No es mejor maestro quien más teoría sabe.,daría más importancia a la propuesta didáctica y más baremo a la función interina. La experiencia es un grado

Complejo

Pruebas más objetivas.

Qué haya una evaluación de capacitación de dar la EF en los centros

Un sistema de evaluación durante la práctica docente (no sólo de acceso, sino también para la permanencia en el cuerpo).

.

Pruebas que se pudieran valorar de forma más objetiva

Examen test con preguntas de todo el temario para un primer filtro, desarrollo de una programación tal y como está y, por último, fase de prácticas REAL en la que el docente siga siendo evaluado durante un tiempo significativo.

Mejorar los criterios de calificación o como dije antes, que se publiquen temarios desarrollados oficiales.

Práctica

Es muy complicado. El proceso debería implicar superar un examen inicial y contemplar un seguimiento exhaustivo de la práctica del futuro docente.

Lo siento, no tengo información suficiente

### 17. En tu opinión, ¿qué contenidos/áreas temáticas deberían incluirse en el temario de oposición de EF?

Todas aquellas que son parte de nuestro día a día como maestros (organización del centro, documentos del centro, actividades complementarias y extraescolares, medidas de atención como tutores o especialistas...)

Inteligencia emocional

Ámbito TIC

NEUROCIENCIA , psicología

Educación emocional.

Mayor relación con una EF, para todos

Métodos y modelos de enseñanza actuales (autonomía/autorregulación/gasificación...), interdisciplinariedad entre materias, etc.

No se

Aspectos más sociales, que atiendan a diversas actitudes y problemas conductuales, relacionales...que podamos encontrarnos en el día a día con estrategias resolutivas

Habría que incluir nuevas tendencias y matizar los enunciados.

No se

Resolución de problemas en el aula

No es tanto lo que incluya, sino que lo que incluya implica una resolución de problemas habituales en el aula.

Lo siento, no tengo información suficiente

18. Desde otro punto de vista, ¿qué temas de la oposición de EF deberían tener una nueva orientación?

El temario en sí debería tener una nueva visión.

No lo sé

1,2, 23,24 primordiales y modificar epígrafes de otros tantos

Los más teóricos, concepto de e.f., recursos,...

Todos y ninguno dependiendo de cómo los adaptes

No lo sé.

No se

Desconozco si es así, pero los relativos a deportes, habilidades motrices... También creo que deberían de tener un enfoque más social

En general, todos.

No se

Los de Corrientes y ACNEE

Creo que más que temas, serían enfoques reflexivos. Concreciones prácticas a partir de situaciones reales de clase, resolución de problemas, estrategias de intervención y evaluación. Eso e incidir en la práctica basada en modelos pedagógicos.

Lo siento, no tengo información suficiente

19. ¿Cómo crees que las competencias docentes podrían integrarse de manera efectiva en el temario de oposiciones de EF?

.

Trabajando todas y cada una de ellas con un tipo test que hagan referencia a diferentes aspectos para evaluarlo.

No veo sencillo trasladar la competencia docente a algo que se pueda estudiar. Hay que valorar las competencias en sí mismas, no el conocimiento de estas.

-

Aplicaciones y tema único

Estando más presentes.

Supongo que sería un estudio pormenorizado

No lo sé, es complicado hacerlo en un "temario". Deberían de priorizarse situaciones prácticas.

No se

Existiendo una mayor coordinación entre las personas que elaboran el temario y las que imparten clase

Integrándolas de forma explícita en uno o varios temas. Integrándolas en los criterios de evaluación de la oposición. Integrándolas en la fase de prácticas.

No se

No sé, en la práctica

La competencia implica dar una respuesta eficiente en un contexto determinado y eso, en el caso de los docentes, implica actuar en la práctica. Es complicado que un examen de conocimientos pueda valorar algunas de las competencias docentes. Quizá la valore la comunicativa o la actualización de conocimientos, pero si eso no se concreta en la práctica real, falta mucho para poder hacer una valoración competencial del opositor.

Lo siento, no tengo información suficiente

## 20. Como opositor, ¿qué dificultades crees que podrían surgir al intentar actualizar el temario de oposiciones?

.

Creo y tras mi experiencia personal, que con una leve mejora del proceso, todo puede ir a mejor nunca a peor y por tanto no veo dificultades.

Hay que estudiar

Aumento de temario? (Tengo empatía, he sido tribunal de opos 3 veces)

Ninguna

Diversidad de opciones.

Qué lo hagan personas que estén en docencia directa con alumnos de educación primaria

La igualdad de oportunidades (acceso a ese temario actualizado), la selección de criterios justos, el momento elegido para establecer esos cambios...

No se

No sé

Rechazo de academias y editoriales.

Inseguridad, desconfianza.

El tiempo

Lo ignoro

Lo siento, no tengo información suficiente

## Anexo 6. Codificación temática inductiva

<b>Respuestas categorizadas - Pregunta 5</b> Justifica tu respuesta sobre si conoces o has trabajado las competencias docentes durante la formación universitaria	
<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	<i>No sé. No lo recuerdo.</i>
Formación insuficiente o poco específica	<i>Lo recuerdo vagamente. Solo recuerdo las del alumnado. No mucho. Ninguna asignatura se centraba en concreto en las competencias docentes... Considero que el desarrollo de las competencias docentes fue algo pobre Cuando cursé Magisterio se trabajaba únicamente por contenidos... Durante la formación universitaria se trabajaron las competencias docentes en algunas asignaturas y en algunos momentos...</i>
Desconocimiento histórico / no existían	<i>En mi época de estudiante universitario no No he conocido este asunto hasta la LOE</i>
Conocimiento parcial/posterior	<i>Las conozco, las hemos trabajado en mi último penúltimo máster, el del curso pasado Las conozco y las trabajo, pero entorno que no tanto o de forma tan central como debiera.</i>

<b>Respuestas categorizadas - Pregunta 6</b> Justifica tu respuesta sobre si consideras que el temario actual de oposiciones de EF refleja las competencias docentes necesarias en la actualidad.	
<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	<i>No sé. No lo recuerdo. No sé cuál es el temario actual de oposiciones. Desconozco el temario actual. No estoy al tanto del temario de oposiciones. Diría que no, pero no estoy seguro.</i>
Temario desactualizado	<i>Han cambiado con la Lomloe El temario está obsoleto El temario es obsoleto y el sistema de oposición injusto... Creo que está desfasado. Creo que es un temario muy básico y genérico que no aporta nada de calidad al proceso y que además debería de actualizarse. Faltaría algunos aspectos</i>
Opiniones mixtas o parcialmente afirmativas	<i>Algunos sí Contempla una base teórica importante, pero seguramente necesite una actualización en varios aspectos. Al ser los títulos tan genéricos se pueden adaptar</i>



<b>Respuestas categorizadas - Pregunta 8</b>	
¿Hay algún descriptor competencial o competencia que no esté presente en el temario de oposiciones de EF?	
<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	No sé. No lo sé. Desconozco esa información. Desconozco el temario.
Respuesta afirmativa sin concretar	Sí. Supongo que sí. De manera directa puede, de manera indirecta todos. Los títulos son tan amplios que pueden meter cualquier contenido.
Respuesta afirmativa concretando	El trabajo emocional.
	Lo emocional y lo social.
	La competencia digital
	Las competencias clave y transversales Muchas, como por ejemplo, el conocimiento del sistema educativo desde un área como EF...
	El ámbito/área personal
No percibe carencias	Ninguna

<b>Respuestas categorizadas - Pregunta 12</b>	
En tu opinión, ¿cómo podría mejorarse la relación entre el temario de oposiciones y las competencias docentes necesarias en la enseñanza de EF?	
<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	No sé. No estoy lo suficientemente informado(...).
Actualización del temario	Cambiando el temario y actualizándolo a la nueva Ley. Deben actualizarse. Actualizando Dando mayor importancia a unos temas y eliminar otros Creo que falta temario relacionado con la inteligencia emocional
Adaptación a competencias	Haciendo un temario que contemple específicamente las competencias docentes. Reduciendo el peso del temario y aumentando las situaciones competenciales
Necesidad de nuevo enfoque estructural	Habría que cambiar el sistema de oposición, los temas no demuestran nada Atendiendo a la realidad de un colegio y de sus profesionales
Importancia del cómo, no solo del qué	Creo que el desarrollo de las competencias no depende del contenido...
Otras sugerencias <sup>0</sup>	(...)Pero diría que tomando como referencia los trabajos de Javier Valle Planteando y sustituyendo esta primera parte por un tipo test.. Que hubiera temarios desarrollados

**Respuestas categorizadas - Pregunta 13**

Justifica tu respuesta sobre si crees que el temario de oposiciones de EF responde a las demandas competenciales del maestro de EF de la actualidad

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	No sé. Desconozco el temario. No lo conozco ahora. No tengo información suficiente.
Temario desactualizado/no adaptado a la normativa	No se ajusta a la LOMLOE Podría mejorarse No hay relación
Desalineación entre contenido y competencias	Un temario difícilmente va a responder a la hora de buscar un profesorado con más inteligencia. Parcialmente porque se necesita de base teórica o sustento para desarrollar competencias profesionales. Como el temario es tan amplio en su redacción... Es un temario que depende mucho del opositor Al solo tener el título puedes desarrollar lo que quieras pero no sabes si sería bien evaluado Creo que el desarrollo de las competencias no depende del contenido...
Reconocimiento de avances / mejora progresiva	La escuela evoluciona al igual que nuestra manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza... Algunos temas sí, otros no.

**Respuestas categorizadas - Pregunta 14**

Justifica tu respuesta sobre si consideras que el sistema de evaluación seguido para evaluar los conocimientos en la parte del tema en la oposición es adecuada para medir la calidad docente y el papel de la EF escolar actual.

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	No sé. Desconozco cómo evalúa el tribunal este aspecto. “ ” Sin información. No tengo demasiada información.
Subjetividad y falta de criterios claros	Cada tribunal tiene una idea de bien tema, no es nada objetivo. Parto de la base de que el sistema de oposición es muy subjetivo... No muy objetivo. No sé qué criterios valora. Por rúbricas observadas de otros años considero que en general puede depender más de cómo vas vestido...
imitaciones de la rúbrica o del contenido teórico	El cumplir la rúbrica no conlleva aprobar el examen. Un tema teórico a desarrollar no puede valorar factores prácticos. No se valora lo actual y si se hace, es de manera general.
Propuestas orientadas a la práctica	Para ello haría falta un seguimiento en la práctica docente.

**Respuestas categorizadas - Pregunta 15**

Justifica tu respuesta sobre si el temario actual de oposición para la especialidad de EF refleja las nuevas tendencias en la materia.

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	<i>No sé. “ ” Lo desconozco. Me falta información actual. Desconozco las nuevas tendencias en la materia.</i>
Temario desactualizado/poco alineado con las nuevas tendencias	<i>No parece muy actualizado acorde con la nueva ley educativa. Redactados como están no pueden incorporar nada nuevo ya que siguen igual desde hace muchos años. Los títulos de los temas están desfasados. Dónde queda el desarrollo de la CD, la robótica, nuevos métodos, sistema de E-A...?</i>
Reconocimiento parcial con necesidad de mejora	<i>Una parte sí, pero seguramente requiera de cierta actualización. No conozco en profundidad el temario. Apparently se incide en algunas tendencias nuevas, pero no en todas... Si se actualiza sí</i>
Depende del enfoque del opositor	<i>Considero que depende del tema que tú mismo decidas elaborar... Aunque al ser los títulos genéricos, lo puedes adaptar</i>

**Respuestas categorizadas - Pregunta 16**

¿Qué cambios A CORTO PLAZO propondrías en el sistema de acceso a la función docente para seleccionar a los más aptos para ejercer como maestros, más en concreto de EF?

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	<i>“ ” No tengo información suficiente</i>
Evaluación tipo test/ más objetiva	<i>Examen tipo test. Primera prueba tipo test EL temario lo dejaría en tipo test Prueba más objetiva Pruebas que se puedan valorar de forma más objetiva. Examen test con preguntas de todo el temario</i>
Evaluación del perfil completo/integral	<i>Análisis psicológico y de personalidad</i>
Evaluación práctica y durante el ejercicio	<i>Mejorar los criterios de calificación o que se publiquen temarios oficiales Qué haya una evaluación de capacitación de dar la EF en los centros Un sistema de evaluación durante la práctica docente... Práctica Es muy complicado. El proceso debería implicar superar un examen inicial y seguimiento práctico</i>
Otras	<i>Complejo</i>

<b>Respuestas categorizadas - Pregunta 17</b>	
En tu opinión, ¿qué contenidos/áreas temáticas deberían incluirse en el temario de oposición de EF?	
<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	<i>No sé. “ ” No tengo información suficiente.</i>
Educación emocional , habilidades sociales, valores y neuroeducación	<i>Inteligencia emocional. Educación emocional. Neurociencia, psicología Aspectos más sociales, que atiendan a diversas actitudes y problemas conductuales, relacionales...</i>
TIC y metodologías activas	<i>Ámbito TIC Métodos y modelos de enseñanza actuales (autonomía/autoregulación/gamificación...), interdisciplinariedad entre materias, etc.</i>
Atención a la realidad escolar	<i>Todas aquellas que son parte de nuestro día a día como maestros (organización del centro, documentos del centro...) Mayor relación con una EF, para todos Habría que incluir nuevas tendencias y matizar los enunciados.</i>
Resolución de problemas en el aula	<i>Resolución de problemas en el aula No es tanto lo que incluya, sino que lo que incluya implica una resolución de problemas habituales en el aula.</i>

<b>Respuestas categorizadas - Pregunta 18</b>	
Desde otro punto de vista, ¿qué temas de la oposición de EF deberían tener una nueva orientación?	
<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	<i>No sé. “ ” No tengo suficiente información.</i>
Necesidad de revisión global / nueva visión	<i>El temario en sí debería tener una nueva En general, todos. Todos y ninguno dependiendo de cómo los adaptes</i>
Temas específicos que requieren cambio	<i>1,2,23,24 primordiales y modificar epígrafes de otros tantos Los más teóricos, concepto de e.f., recursos... Los de Corrientes y ACNEE Desconozco si es así, pero los relativos a deportes, habilidades motrices... También creo que deberían tener un enfoque más social</i>
Propuesta de cambio metodológico / práctico	<i>Propuesta de cambio metodológico / práctico</i>

**Respuestas categorizadas - Pregunta 19**

¿Cómo crees que las competencias docentes podrían integrarse de manera efectiva en el temario de oposiciones de EF?

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	No sé. “ ” . <i>No tengo suficiente información.</i>
Cuestionamiento sobre viabilidad / dificultad	<i>No veo sencillo trasladar la competencia docente a algo que se pueda estudiar...</i> <i>Supongo que sería un estudio pormenorizado</i> <i>No lo sé, es complicado hacerlo en un 'temario'. Deberían de priorizarse situaciones prácticas.</i> <i>No sé, en la práctica</i>
Propuestas concretas de integración	<i>Trabajando todas y cada una de ellas con un tipo test que hagan referencia a diferentes aspectos para evaluarlo.</i> <i>Aplicaciones y tema único</i> <i>Estando más presentes.</i> <i>Integrándolas de forma explícita en uno o varios temas.</i> <i>Integrándolas en los criterios de evaluación de la oposición...</i>
Propuesta de coordinación institucional	<i>Existiendo una mayor coordinación entre las personas que elaboran el temario y las que imparten clase</i> <i>La competencia implica dar una respuesta eficiente en un contexto determinado...</i>

**Respuestas categorizadas - Pregunta 20**

Como opositor, ¿qué dificultades crees que podrían surgir al intentar actualizar el temario de oposiciones?

<b>Categorías</b>	<b>Respuestas</b>
No sabe/No contesta	No sé. “ ” . <i>Lo ignoro.</i> <i>No tengo suficiente información.</i>
<i>Percepción de que no habrá dificultades</i>	<i>Creo y tras mi experiencia personal... no veo dificultades.</i> <i>Ninguna.</i>
Carga y exigencia del temario	<i>Hay que estudiar.</i> <i>Aumento de temario? (Tengo empatía, he sido tribunal de opos 3 veces)</i> <i>El tiempo</i>
Factores de implementación / legitimidad	<i>Qué lo hagan personas que estén en docencia directa con alumnos de educación primaria</i> <i>Diversidad de opciones</i> <i>Igualdad de oportunidades</i>
Resistencias externas	<i>Rechazo de academias y editoriales.</i> <i>Inseguridad, desconfianza.</i>

## Anexo 7. Temario de oposiciones EF

1. Concepto de Educación Física: evolución y desarrollo de los distintos conceptos.
2. La Educación Física en el Sistema Educativo: objetivos y contenidos. Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elemento formativo.
3. Anatomía y fisiología humanas implicadas en la actividad física. Patologías relacionadas con el aparato motor. Evaluación y tratamiento en el proceso educativo.
4. El crecimiento y el desarrollo neuromotor, óseo y muscular. Factores endógenos y exógenos que repercuten en el desarrollo y crecimiento. Patologías relacionadas con el crecimiento y la evolución de la capacidad del movimiento. Evaluación y tratamiento en el proceso educativo.
5. La salud y la calidad de vida. Hábitos y estilos de vida saludable en relación con la actividad física. El cuidado del cuerpo. Anatomía y autoestima.
6. Capacidades físicas básicas, su evolución y factores que influyen en su desarrollo.
7. Coordinación y equilibrio. Concepto y actividades para su desarrollo.
8. El aprendizaje motor. Principales modelos explicativos del aprendizaje motor. El proceso de enseñanza y de aprendizaje motor. Mecanismos y factores que intervienen.
9. Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo.
10. Evolución de las capacidades motrices en relación con el desarrollo evolutivo general. Educación sensomotriz y psicomotriz en las primeras etapas de la infancia.
11. El esquema corporal, el proceso de lateralización. Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices.
12. La expresión corporal en el desarrollo del área de Educación Física. Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento corporal. Intervención educativa.
13. El juego como actividad de enseñanza y de aprendizaje en el área de Educación Física. Adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos, en el área de Educación Física.
14. Los deportes. Concepto y clasificaciones. El deporte como actividad educativa. Deportes individuales y colectivos presentes en la escuela: aspectos técnicos y tácticos elementales; su didáctica.
15. La Educación Física y el deporte como elemento sociocultural. Juegos y deportes populares, autóctonos y tradicionales. Las actividades físicas organizadas en el medio natural.
16. Principios de sistemática del ejercicio y elementos estructurales del movimiento. Sistemas de desarrollo de la actividad física (analíticos, naturales, rítmicos...).
17. Desarrollo de las capacidades físicas básicas en la edad escolar. Factores entrenables y no entrenables. La adaptación al esfuerzo físico en los niños y en las niñas.
18. El desarrollo de las habilidades, principios fundamentales del entrenamiento. Adecuación del entrenamiento en la actividad física en los ciclos de Educación Primaria.

19. Recursos y materiales didácticos específicos del área de Educación Física: clasificación y características que han de tener en función de la actividad física para las que se han de utilizar. Utilización de los recursos de la Comunidad.
20. Organización de grupos y tareas. La planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje en el área de Educación Física: modelos de sesión.
21. Alumnos con necesidades educativas especiales. Características generales de los tipos y grados de minusvalías: motoras, psíquicas, sensoriales, en relación con la actividad física.
22. El desarrollo motor y perceptivo del niño discapacitado. La integración escolar como respuesta educativa. Implicaciones en el área de Educación Física.
23. Métodos de enseñanza en Educación Física. Adecuación a los principios metodológicos de la Educación Primaria.
24. La evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria. Evolución del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza: mecanismos e instrumentos. Función de los criterios de evaluación de etapa.
25. La coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar y en la actividad de Educación Física. Estereotipos y actitudes sexistas en la Educación Física. Intervención educativa.