

EDUCACIÓN FÍSICA Y MERCADO LABORAL. COMPETENCIAS PROFESIONALES

Physical education and labor market professional competence

Dr. Pere Lavega Burgués

INEFC-Lleida (Universidad de Lleida)

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA

Pere Lavega Burgués
Plaza Caparella s/n.
25192 Lérida (España)
plavega@inefc.es

Fecha de recepción: 20/07/2007 • Fecha de aceptación: 20/11/2007

Transformaciones sociales y laborales en la Unión Europea. Retos de futuro

La sociedad del siglo XXI está inmersa en contextos, retos y demandas singulares respecto a los que tuvo que afrontar en otras épocas históricas. En la Europa actual cualquier planteamiento que pretenda abordar la relación entre la educación física y el mercado laboral debería identificar el marco en el que vaya a ejercerse esta interacción.

Desde hace unos años, los distintos países miembros de la Unión Europea se han planteado armonizar la formación superior de sus ciudadanos, al objeto de dar una respuesta favorable a las necesidades y responsabilidades que demanda la Europa actual.

La construcción del Espacio Europeo Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de la Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), en las que los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países acciones de máxima relevancia que van a afectar tanto a la formación superior como al ámbito laboral.

Entre estos propósitos se pueden destacar las acciones de (cf. Delgado et al., 2007):

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la

competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.

2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles (grado y post-grado).

3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparación de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.

Posteriormente, en el Comunicado de Praga (2001) se introducen algunos propósitos adicionales tan extraordinarios como: *"el aprendizaje a lo largo de toda la vida como elemento esencial para alcanzar mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida"*.

Desde entonces los distintos países han iniciado un proceso que debería llevar a poder implantar las directrices europeas en los nuevos planes de estudios antes de finalizar el año 2010.

Estas acciones tienen sentido dado que en el entorno laboral actual se están produciendo transformaciones que comportan nuevas exigencias profesionales a los trabajadores. Ya no basta con poseer habilidades y destrezas, también se deben resolver problemas de forma autónoma e implicarse en el propio puesto de trabajo. Estas nuevas demandas tienden a definirse en términos de competencias de acción profesional (Green, 1998). En este marco de cambios también debe situarse la realidad laboral del licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte.

Entre estos cambios y exigencias que se avecinan se pueden apuntar:

- Menor jerarquización y más énfasis en el trabajo en equipo.
- Disposición continua a aprender.
- Atención constante a los procesos clave.
- Flexibilidad y adaptación al cambio y a la complejidad.
- Aceleración de los cambios.
- Nuevos roles de directivos y trabajadores.
- Interdisciplinariedad y combinación de competencias profesionales.
- Gestión de los recursos humanos.
- Aumento de los flujos e intercambios (no sólo de tipo material).
- Internacionalización de las relaciones.

En el mercado laboral las transformaciones que se van a producir supondrán enfrentar dos modos distintos de entender la actividad profesional (cf. Delcourt, 1997, 1999).

Entre estos cambios, destacar:

- La búsqueda de destrezas tecnócratas de manipulación frente al desarrollo de destrezas asociadas a la interpretación y observación.
- La búsqueda de actividades laborales asociadas a tareas rígidas y predeterminadas frente a la participación en niveles crecientes de responsabilidad y autonomía.
- La participación en actividades con contenidos fácilmente divisibles frente a la intervención en contenidos no divisibles asociados a tareas globales;

- La búsqueda del control del producto versus la búsqueda del control del proceso, lo que requiere adaptación a nuevas tecnologías y capacidad de resolución de problemas.

Noción de competencia profesional

En la actualidad existe una proliferación muy extraordinaria de aportaciones conceptuales en torno a términos como competencia, habilidad, capacidad..., que a menudo añaden complejidad y dispersión al marco conceptual en el que debe emplazarse la noción de competencia profesional.

E. Sebastiani (2007), después de la revisión de trabajos de diferentes fuentes y autores sobre el concepto y enfoques de las competencias profesionales¹, pudo verificar la polisemia de este término y la enorme dificultad ante la tarea de utilizarlo.

A pesar de todo, entiende que *"la competencia profesional hace referencia, básicamente, a las atribuciones, funciones, tareas y roles de un trabajador para realizar, de forma adecuada, lo que se le requiere en su lugar de trabajo, y que son la consecuencia de un proceso formativo (que no sólo proviene del ámbito académico sino también de la misma experiencia laboral)"*.

Esta perspectiva conceptual, unida a los cambios mencionados en los requerimientos profesionales, recomiendan dejar de privilegiar la atención en las capacidades laborales, e incluso dejar en segundo término la importancia de las cualificaciones, para tratar de centrar todo el interés en la puesta en valor de las competencias.

En un sentido tradicional del término, las *capacidades* corresponden a conocimientos, destrezas y aptitudes vinculadas a una profesión, donde prima una noción de tarea segmentada y aditiva, asignada a cada uno de los individuos de la organización socio-laboral. Paralelamente, las *cualificaciones* hacen referencia a conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una amplia gama de actividades dentro de la organización socio-laboral.

Finalmente, las *competencias* concierne a conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resolver problemas de forma autónoma y creativa y con la capaci-

dad para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Así pues, mientras la cualificación puede referirse a personas y al trabajo; la competencia sólo se refiere a las personas.

Según de Miguel (2007, citando a Spencer y Spencer, 1993) una competencia es una característica subyacente en una persona que está casualmente relacionada con el desempeño referido a un criterio superior o efectivo en un trabajo o situación. En consecuencia, la competencia concierne a un potencial de conductas adaptadas a una situación.

Se habla de características subyacentes, ya que en buena parte la competencia está arraigada en la personalidad del protagonista, que puede predecir su comportamiento en una variedad de situaciones profesionales. Entre estas características subyacentes están los motivos (cosas que piensa la persona que son causa de una determinada acción); los rasgos de la personalidad, el autoconcepto (que refleja actitudes, valores o la propia imagen), el conocimiento (información con la que cuenta una persona sobre su ámbito de acción) y la habilidad (destreza o capacidad para desarrollar una acción).

Dada la proliferación de definiciones existentes en torno a la noción de competencia, tiene interés la aportación que hace Pérez Escoda (2001, p. 135) al sintetizar los rasgos más representativos que incluyen las principales definiciones de competencias:

- El concepto es aplicable a las personas (individualmente o de modo grupal).
- Implica unos conocimientos (saberes), unas habilidades (saber hacer), y unas actitudes y conductas (saber estar y saber ser) integrados entre ellos.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de los formales.
- Es indisoluble del concepto de desarrollo y aprendizaje continuado unido al de experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.

- Se inscribe en un contexto determinado que tiene unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Por todo ello se dirá que una persona es competente si ante una situación dada la competencia se pone a prueba. Es decir, sólo se presenta la competencia si se vincula a un objeto o situación (De Miguel, 2007, p. 25). Según Aneas (2003, p. 2), las competencias son fundamentalmente las respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su lugar de trabajo.

Para el INEM (1995) las competencias definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten llevar a término una ocupación profesional, respecto a los niveles que requiere la tarea. *"El concepto de competencia no sólo engloba las capacidades referidas al ejercicio de una actividad profesional, sino también al conjunto de comportamientos, capacidad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información... considerados necesarios para el desarrollo de la tarea"* (Sebastiani, 2007).

En este contexto, según Isús (2005), las competencias profesionales son unas características personales (saberes y conductas, aptitudes y actitudes) que definen (en situaciones de trabajo) unas capacidades de acción (según unos niveles requeridos y unas actividades definidas) que amplían el campo de acción profesional.

La noción de competencia de acción profesional, según Sarasola (2000), citado por Isús (2005), se refiere al *"conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para:*

- *hacer frente de forma efectiva -con el nivel y calidad de desempeño requeridos- a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo,*
- *resolver los problemas que surjan de forma autónoma y creativa y*
- *colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral"*.

1 Menciona aportaciones de Hayes, 1985; NVCO, 1985; Jessup, 1991; Bunk, 1994; Le Boterf, 1993, 1994, 1996, 1997, 1998; Belisle y Linard, 1996; Gonzi y Athanasou, 1996; Mertens, 1996; Montmollin, 1996; Ducci, 1997; Ginisty, 1997; Ferrández, 1997; Agudelo, 1998; Kochanski, 1998; Pinel, 1988; Malpica, 1999; Tejada, 1999a, 1999b; Levy-Leboyer, 1996, 2003; Pérez Escoda, 2001; OCDE, 2002; Prieto, 2003; Miranda, 2003; Aneas, 2003; Jones y More, 2004; Cejas, 2004; Vargas Zúñiga, 2004 y Riera, 2005.

Tipos de competencias

Ante la variedad de criterios empleados para caracterizar los distintos tipos de competencias, resulta de interés seguir la distinción que realiza Aneas (2003), que posteriormente adapta Sebastiani (2007). Según el enfoque que se adopta se detallan algunas de las aportaciones más relevantes.

Le Boterf (1996, 2000) distingue la *Competencia técnica* que implica los saberes (saber) como conjunto de conocimientos generales o especializados, tanto teóricos o técnicos, y las técnicas (saber hacer), como el dominio de métodos y técnicas en los contenidos específicos. También considera la *Competencia social*, que incluye las motivaciones, los valores y la capacidad de relación en un contexto social y organizativo.

Bunk (1994) considera que la *Competencia técnica* implica el dominio, como experto, de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para realizarlos. También contempla la *Competencia metodológica* que implica la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encargadas y a las irregularidades que se presentan. Quien encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo tiene este tipo de competencia. La tercera competencia que considera es la *Competencia social*, que implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, además de mostrar un comportamiento orientado al grupo, así como un entendimiento interpersonal. Finalmente menciona la *Competencia participativa* asociada a saber participar en la organización de su lugar y entorno de trabajo; mediante esta competencia se muestra la capacidad de decidir y de asumir responsabilidades.

A principios de los años 90, el Instituto Italiano para la Formación y el Traba-

jo Italiano (ISFOL), citado por Sebastiani (2005), empezó a trabajar en un modelo para articular el sistema nacional de la formación profesional en Italia. Este instituto indica que la tarea profesional integra tres tipos de competencias: las *competencias básicas*, necesarias para localizar y acceder a un puesto de trabajo; las *competencias técnicas*, necesarias para desarrollar las funciones y procesos propios de una ocupación; y las *competencias transversales* necesarias para que la persona se adapte e integre en los requerimientos del entorno laboral.

Echeverría (2002) habla de la *Competencia técnica* (saber), asociada a estar en posesión de conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional determinado, que permiten dominar, como experto, los contenidos y las tareas necesarias para su actividad laboral. También menciona la *Competencia metodológica* (saber hacer), que hace referencia al hecho de saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio y eficacia las experiencias adquiridas a situaciones novedosas. Así mismo, distingue la *Competencia participativa* (saber estar) relativa a la capacidad de estar atento a la evolución del mercado laboral; predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo. Finalmente menciona la *Competencia personal* (saber ser) que implica tener una imagen realista de uno mismo, así como actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Basándose en este último modelo, para *Isús, Cela y Farrús (2002)* la persona es competente en cualquier situación profesional cuando está en condiciones de poseer conocimientos (*saber*), de saber cómo

aplicarlos a situaciones concretas (*saber hacer*), adoptando una predisposición a compartir con los demás su intervención (*saber estar*), actuando en todo momento de modo responsable (*saber ser*).

Paralelamente, de acuerdo con el proyecto Tuning², las competencias se pueden clasificar en *competencias específicas* o asociadas al área de conocimiento de unos estudios y *competencias transversales*, que afectan a distintas clases de tareas y que se desarrollan en situaciones diferentes, por lo que son ampliamente generalizables y transferibles, dando como resultado una ejecución profesional eficaz.

No obstante cabe decir, tal y como afirma Sebastiani (2007), que "el Proyecto Tuning, que sí ha trabajado el área temática de las Ciencias de la Educación, no ha hecho una aproximación al ámbito específico de la Educación Física donde, a pesar de que muchas de las conclusiones del proyecto son válidas y comunes, tiene unas características propias y particulares, que requerirían un análisis específico".

Mitchell (2004), de la Universidad de Dortmund, basándose en informes realizados en el contexto del proyecto Tuning explica que, en un estudio realizado en torno a las competencias que deben ser más relevantes para la formación de un universitario, la percepción que tienen las personas que trabajan en el ámbito académico universitario no coincide con la de los licenciados o empleadores.

Para los empleadores y graduados, las diez competencias más importantes son: capacidad para el análisis y la síntesis; capacidad de aprender; resolución de problemas; capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica; capacidad de adaptarse a nuevas situaciones; calidad; gestión de la información; habilidad para trabajar con autonomía; trabajo en equipo; capacidad para organizarse y planificarse.

Mientras que los académicos emplearon en el primer lugar el conocimiento general básico de la persona, los graduados y empleadores lo situaron en el puesto número 12. El uso de nuevas tecnologías fue incorporado por los empleadores en el cuarto lugar, mientras que los académicos lo situaron en el lugar número 12. Finalmente, indicar que

2 El proyecto Tuning (Educational Structures in Europe) es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. En este proyecto las universidades europeas intentan buscar puntos de acuerdo, de convergencia, de entendimiento mutuo. Entre los objetivos perseguidos se planteaba desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios (cf. en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject>).

las tareas de comunicación interpersonal fueron elegidas en el cuarto puesto por los empleadores, en el sexto por los graduados y en el lugar número 14 por los académicos.

En España, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) concede mucha importancia a las *competencias transversales* que demanda el entorno laboral actual; estas competencias las divide en: *Competencias Instrumentales* (asociadas a la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación; comunicación oral y escrita, conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática; capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones); *Competencias Personales* (trabajo en equipo, y trabajo en un equipo interdisciplinario...); y *Competencias Sistémicas* (como aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales...).

Los últimos estudios y trabajos localizados confirman (véase Sebastiani 2007)³ que en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) la salida profesional más extendida y generalizada en España es la docencia en el ámbito de la Educación Física. Sin embargo, a pesar de estos datos, no se han encontrado estudios ni trabajos (ni los proyectos impulsados por la ANECA) que analicen y propongan estos marcos de referencia, como se ha hecho, por ejemplo, con los técnicos deportivos, describiendo los perfiles profesionales y las competencias y capacidades que han de tener los profesores de Educación Física, lo cual dificulta la definición de los planes de estudio, a la vez que nos hace ser muy críticos con los ya existentes en la actualidad (presuponiendo que no se ajustan adecuadamente a los requerimientos y exigencias actuales de estos profesionales).

En un posicionamiento alarmantemente contradictorio, Sebastiani observa que desde el *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)*, del *Ministerio de Educación y Ciencia* español, la única vez que se plantea evaluar



Fuente: Isús, S. (2005). Tipología de las competencias profesionales. Apuntes postgrado de innovación educativa. Universidad de Lleida.

la calidad de la enseñanza de la Educación Física lo hace aludiendo a criterios exclusivamente de rendimiento de la condición física a partir de una batería de pruebas físicas.

Evidentemente, para este autor nos encontramos en una situación de radical contradicción y divergencia con la concepción de la Educación Física y en los criterios y elementos que configuran la calidad que nosotros defendemos.

Una vez más se produce una ruptura en nuestro ámbito entre lo que la sociedad demanda y las acciones o directrices institucionales que se promueven oficialmente.

Competencias profesionales en el escenario laboral del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Teniendo en cuenta una visión holística de los rasgos que incluyen las competencias profesionales, los autores Boned et al. (2004, p. 5, citado por Sebastiani, 2005) definen al licenciado competente en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como aquella "persona responsable y con confianza en ella misma, que lleva la iniciativa y capacidad para innovar en los procesos en los que interviene, utilizando como vehículo la creatividad y la automotivación. Tiene

habilidades para la toma de decisiones y para la planificación de proyectos o tareas que desarrolla y en los cuales se identifica plenamente. Así mismo, domina las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera eficaz con las personas que interactúan en su entorno de trabajo, y además, tiene facilidad para establecer relaciones sociales".

Con el ánimo de complementar la importancia de estos rasgos competenciales en la tarea docente del profesor de educación física proponemos seguir los distintos tipos de competencias o dimensiones que realiza Echevarría (2002).

Saber (Competencia Técnica)

Recordemos que para Echevarría esta competencia está asociada a estar en posesión de conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional determinado, que permiten dominar, como experto, los contenidos y las tareas necesarios para su actividad laboral.

Por tanto, el primer gran reto que debería ser capaz de resolver el licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es "saber qué tiene entre sus manos", es decir, saber identificar qué objetivos, contenidos y criterios emplear en el momento de seleccionar las mejores situaciones de aprendizaje para hacer crecer a los alumnos en óptimas condiciones.

3 Sebastiani cita a: Mestre, 1985; Durán, et al., 1988; Martínez del Castillo, 1991, 1992; 1995, 1998; Vera y Hernández, 1998; Puig y Viñas, 2001; Jiménez Soto, 2001; IPP-UEM, 2001; Rivadeneyra, 2003; González y Contreras, 2003; Carratalá, Mayorga, Mestre, Montesinos y Rubio, 2004; Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino, 2004.

En este contexto, resulta inevitable ser críticos con la formación recibida y sobre todo con las pautas que establecen directrices oficiales en la ordenación del currículum escolar.

Las directrices establecidas por los programas oficiales de educación física (en distintos países de la Unión Europea y también de Latinoamérica) dan testimonio del alarmante desconcierto disciplinar que todavía caracteriza a la educación física del siglo XXI. El análisis de algunos proyectos curriculares oficiales (During, 1981; Ferreira Braz Rodrigues, 2003) confirma grandes desajustes e incoherencias entre el establecimiento de objetivos, la distribución de contenidos y los principios pedagógicos que se proponen.

During (citado en Parlebas, 1999), en su estudio sobre los planes de estudio oficiales en Francia, observó que la educación física curricular en las primeras etapas ofrecía un repertorio muy limitado de situaciones motrices, mostrando cambios y tendencias parecidas a las del deporte espectáculo. Así, aquellos deportes que fomentan la repetición de estereotipos motores (automatismos) representaban más del 50% de los contenidos, en cambio apenas se dedicaba atención al aprendizaje de situaciones motrices basadas en la toma de decisiones, la improvisación y las conductas cognitivas de descodificación del medio físico.

En Portugal, las directrices oficiales distinguen contenidos nucleares (contenidos generales para las distintas escuelas de Portugal) de los alternativos (contenidos ajustados a las condiciones especiales de cada escuela) (cf. Ferreira Braz Rodrigues, 2003). Sin embargo, se desconoce el criterio riguroso y fundamentado que establece que la gimnasia rítmica, el salto o el patinaje, la lucha, el fútbol o el voleibol deben ser contenidos nucleares y, en cambio, el ciclocros, el cicloturismo, las acampadas, la marcha o los juegos tradicionales sean tratados como contenidos alternativos.

En España, el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria e indica: "*Las actividades, en esta etapa, dejan de tener un sentido predominantemente lúdico y se va haciendo un tratamiento cada vez más específico en el de-*

sarrollo de los contenidos, tanto de condición física, con una clara orientación hacia la salud, como de las habilidades específicas, en donde se incluyen los juegos y deportes, las cualidades motrices, las actividades en el medio natural y las actividades de ritmo y expresión". Nos podríamos preguntar buscando respuestas rigurosas: ¿por qué la dimensión lúdica debe perderse en la educación secundaria?; ¿la condición física es realmente un contenido o una consecuencia de algunas prácticas motrices?; ¿a caso hay contenidos que se puedan orientar hacia la salud y otros contenidos curriculares que no?; ¿qué significa hablar rigurosamente de habilidades específicas y distinguirlas de las básicas? En definitiva, ¿cuál es el criterio básico de partida que origina la distinción entre esos supuestos contenidos de la educación física?

Este desconcierto también aparece en los bloques de contenido referidos a los primeros niveles educativos; en el año 1992 la LOGSE distinguía 5 apartados curriculares: 1. El cuerpo: imagen y percepción; 2. El cuerpo, habilidades y destrezas; 3. El cuerpo: expresión y comunicación; 4. Salud corporal; y 5. Los juegos. Una década después, el desconcierto disciplinar sigue latente; en junio de 2006 la propuesta de la LOE mantiene 5 bloques de contenidos asociados a: 1. El cuerpo: imagen y percepción; 2. Habilidades motrices; 3. Actividades físicas artísticas-expresivas; 4. Actividad física y salud; y 5. Juegos y actividades deportivas.

Una vez más se observa la dispersión y la falta de rigor y criterios científicos para distribuir los contenidos curriculares de nuestro ámbito, sobre todo si se compara con los que utilizan otras disciplinas académicas.

La alternativa exige ser tan rigurosos y metódicos como lo son en otras áreas de conocimiento y buscar criterios para poder organizar con solvencia el conjunto de contenidos y de consecuencias que se pueden generar desde la educación física. En este sentido, la praxiología motriz o ciencia de la acción motriz aporta argumentos solventes para disponer de criterios a la hora de conciliar el binomio teoría y práctica.

A pesar de que la educación física no es una ciencia, sino una práctica, se pue-

de apoyar en resultados científicos y también generar investigaciones aplicadas. El patio de la escuela, el jardín de infantes o el pabellón polideportivo se convierten en un auténtico laboratorio donde se generan aprendizajes, relaciones motrices y consecuencias pedagógicas que merecen ser investigados.

El tren de las competencias es el futuro de la educación europea; para poder incidir con precisión sobre este apartado es necesario una aclaración terminológica: cuerpo, movimiento, comportamiento motor o conducta motriz, ¿qué términos emplear?

Indicar que ni el cuerpo ni el movimiento son educables, lo que es educable es la persona. Las competencias educativas europeas centran la atención en la persona, en el ciudadano. No se puede seguir dando vueltas alrededor de conceptos que han quedado caducos; lo que interesa es la persona que se mueve, la educación a través de las situaciones motrices, por lo que resulta clave el concepto de conducta motriz, entendida como organización significativa del comportamiento motor. Intervenimos sobre las conductas pero evaluamos a partir de comportamientos observables.

Como afirma sabiamente Parlebas (2001), "*todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones desde los juegos del Gavilán y la pelota cazadora como las de lanzamiento de disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz, etc. (...), cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física, el que en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices*" (pág. 173).

La educación física debe tener en cuenta las aportaciones científicas de varias áreas de conocimiento, pero desde la perspectiva del desarrollo de la conducta motriz. En este sentido, una idea

tan amplia y genérica, la conducta motriz, se puede hacer más evidente, más comprensible, si tenemos en cuenta los referentes fundamentales de toda vivencia humana, y en un entorno de educación formal se pueden reinterpretar en términos de competencias agrupadas en cuatro apartados:

- Las competencias de la persona en relación consigo misma, la vivencia corporal personal.
- Las competencias en relación con los demás, la vivencia motriz social; vivencia de la expresión motriz.
- Las competencias en relación con el entorno físico, la vivencia motriz en la naturaleza.

"La distribución de centenares de prácticas físicas y deportivas en categorías coherentes desde el ángulo de la acción motriz constituye una herramienta de primer orden para el educador. Ante un sinfín de especialidades, el motricista se ve obligado a elegir. Y antes de perderse en pseudo-refinamientos didácticos de interés secundario, es necesario que considere los grandes tipos de prácticas que podrá poner al servicio de su proyecto pedagógico (...). Para que los efectos obtenidos coincidan o por lo menos se acerquen a los efectos perseguidos, es vital que se ayude a realizar las elecciones pedagógicas mediante el conocimiento previo de las consecuencias que entrañan las diferentes categorías de situaciones motrices" (Parlebas, 2001, p. 164).

Los objetivos deberían formularse a partir de las competencias asociadas a estos grandes ejes. En estos ejes caben todas las prácticas motrices clasificadas en dominios de acción motriz.

La distinción de las diferentes prácticas a partir de los distintos dominios de acción motriz (familias de prácticas) permite acoger todo el conjunto posible de situaciones motrices que se pueden generar en las clases de educación física. Estos dominios agrupan las prácticas motrices en juegos en un medio estable que pueden ser: psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición. Las mismas familias se pueden encontrar en un medio inestable.

A pesar de que no se puede jerarquizar la importancia de un dominio o práctica

motriz en relación a los demás (en todo caso va a depender de los objetivos o proyecto pedagógico planteado), en términos generales se observan grandes desequilibrios al observar cómo están presentes los distintos dominios de acción motriz en las directrices curriculares.

Diversos estudios, realizados en Francia, Portugal y Brasil, constatan claros desajustes en la distribución de los contenidos oficiales de educación motriz en los distintos dominios de acción motriz. Considerando que cada dominio ofrece un conjunto espléndido de experiencias motrices, deberían justificarse con argumentos sólidos y rigurosos las razones que originan desatender alguna de las posibles familias de vivencias motrices que es posible activar mediante los casi juegos, juegos deportivos y los deportes.

De momento, la única propuesta oficial coherente y equilibrada que ofrecen las comunidades autónomas de España se encuentra en la elaboración de Larraz (2004) del currículo de Educación Física de Primaria para Aragón. Este diseño emplea los dominios de acción motriz como base para los proyectos curriculares en educación física. Tal y como afirma el autor:

"La propuesta curricular de Educación Física en Educación Primaria para Aragón, elaborada con el apoyo conceptual de los dominios de acción motriz pertenecientes a la praxiología motriz, fundamentación de gran importancia para vertebrar los contenidos y la propuesta de actividades a lo largo de la escolaridad".

Saber hacer (Competencia metodológica)

Esta competencia implica saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio y eficacia las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

La acción motriz define un área de intervención profesional específica y necesaria socialmente, la de la optimización de las conductas motrices de los ciudadanos, condición imprescindible para la mejora de su calidad de vida.

Actuar con ideología y con rigor científico

En este contexto queda justificado indicar que intervenir como docentes en la educación motriz exige dar respuesta a dos preocupaciones o problemas; el primero, de *naturaleza ideológica*, y el segundo, de *carácter científico o disciplinar*.

A pesar de esta falta de norte científico, la educación física, como toda disciplina educativa, depende de un sistema de valores, por lo que su orientación es normativa. Tiene como objetivo ejercer una influencia sobre las personas, ya que no se basa únicamente en una recopilación de intenciones sino en una disciplina de acción.

Desde un punto de vista científico, la distribución de las actividades físicas y deportivas en un cierto número de dominios de acción pertinentes ofrece al motricista un referencial de base para su elección y constituye la piedra angular de una programación de la educación física. La distribución en dominios de acción motriz no es por lo tanto una simple medida convencional o académica, sino una medida fundamental que organiza las situaciones motrices de acuerdo con la inteligibilidad de los efectos esperados y, mejor aún, con los efectos obtenidos.

Una vez que los dominios de acción hayan sido identificados con la ayuda de criterios práxicos, [la ideología puede estar asociada a considerar que⁴] los valores sociales pueden intervenir y pesar a favor o en contra de tal o cual actividad. En función de ciertas normas culturales, se puede decidir que se repartan equitativamente los horarios dedicados a los diversos dominios de acción o bien conceder mayor peso a alguno de ellos. Y dentro de un dominio de acción, el educador, en contacto con los alumnos, escogerá por sí mismo, entre cientos de prácticas, la que le parezca más motivadora. O bien dará más importancia a aquellas actividades que puedan practicarse a edad avanzada y que ofrezcan un bagaje ludomotor capaz de acompañar a sus alumnos en su vida de ocio futura (Parlebas, 2001, p. 165).

Tener en cuenta las motivaciones de los alumnos y las demandas de la sociedad es

4 Este comentario entre corchetes es nuestro.

una obligación constante, pero sólo encuentra su justificación plena articulándose en el proyecto pedagógico global del educador, dentro del marco de los dominios de acción motriz.

Educación de competencias transversales desde la acción motriz

En la actualidad la educación física debería incidir sobre los alumnos en temas transversales tan importantes como la calidad de vida, el bienestar, la obesidad, la inmigración y la educación de la sostenibilidad.

Sin embargo, debemos considerar que "*la Educación Física no es contemplación sino intervención*" (Parlebas, 1968, p. 29); es decir, el tipo de aprendizajes que se generan son de carácter procedimental y no declarativo.

Ello significa que si queremos que alguien aprenda a nadar, difícilmente se conseguirá si no se pide a la persona que entre en la piscina. De ahí que todo efecto que se quiera conseguir con un grupo de alumnos deberá hacerse a partir de la practicidad, o sea, a través de generar situaciones en las cuales los protagonistas deban intervenir mediante la realización de acciones motrices. Este principio a menudo se olvida, provocando que los exámenes teóricos y los contenidos de carácter memorístico y conceptual hipotequen extraordinarias experiencias basadas en la práctica motriz.

Así pues, si entre los objetivos planteados se quisiera activar en los alumnos competencias de carácter interpersonal, debemos saber que no todas las prácticas motrices aportan la misma contribución a este propósito. Parlebas (1996), en una de sus investigaciones, comparó los efectos sobre el desarrollo de las relaciones afectivas y sobre la cohesión de los grupos de diferentes tipos de tareas (verbales, psicomotrices con ausencia de interacción con los demás, sociomotrices con predominio de la oposición y sociomotrices con predominio de la cooperación). La investigación realizada con decenas de grupos de centros de vacaciones permitió constatar que las tareas sociomotrices de cooperación y sobre todo en un medio inestable provocaron una progresión espectacular de la cohesión relacional a diferencia de los otros tipos

de tareas que apenas supusieron una mejora significativa.

La transferencia de aprendizajes

En relación a la transferencia, Dugas (2004), siguiendo las pautas indicadas por Parlebas (1969), investigó la transferencia entre situaciones motrices de una misma familia o dominio motor y entre dominios distintos; para ello seleccionó el atletismo, tres deportes colectivos y diferentes juegos tradicionales de carácter sociomotor. Del mismo modo estudió los efectos originados por la intervención del docente según el uso de dos tipos distintos de intervención pedagógica (pedagogía significativa y pedagogía lúdica).

Este trabajo se realizó con 240 escolares de 9 y 10,5 años, distribuidos en diez grupos, de los cuales dos son grupos control. El autor realizó un pretest, un posttest y una fase de aprendizaje de ocho sesiones. Los resultados de este estudio casi-experimental confirman transferencias significativas entre prácticas de un mismo dominio (deportes colectivos y juegos tradicionales sociomotores) y ausencia de transferencia entre situaciones de distintos dominios de acción motriz (entre el atletismo y los deportes colectivos y entre el atletismo y los juegos tradicionales sociomotores). Así mismo, también evidencian resultados más favorables cuando se aplica una pedagogía basada en la reflexión de los alumnos (desde la propia práctica) sobre los procesos motores en los que se participa.

En numerosos estudios realizados en el ámbito de la educación física se observa que a menudo las situaciones de aprendizaje de los deportes colectivos no se corresponden con los procesos y problemas motores que activan estas prácticas en el juego real. Ante un juego basado en la toma de decisiones, la descodificación de los compañeros y de los adversarios y el uso constante de la inteligencia motriz, se abusa de situaciones en las que predominan los estereotipos motores, la ausencia de interacción motriz con los demás. Basta con observar qué tipo de pruebas de evaluación predominan en este contexto para ver que las pruebas de entrar a canasta por la derecha, por la izquierda; el tiro libre de personal o el lan-

zamiento de balón predominan ante otras alternativas basadas en la lógica interna del juego real.

En este mismo contexto, indicar que existen investigaciones, como la realizada por Behets (1997), que constatan una relación directa entre el tiempo de práctica real de los alumnos en las clases de educación física y el nivel de competencia del profesor en su didáctica. El autor observa que los criterios de una enseñanza efectiva se identifican con mucho tiempo de práctica, limitadas instrucciones y tiempo de organización, y en definitiva, como el propio autor cita, privilegiando la máxima de "*aprender haciendo*" (Behets, 1997).

Saber estar (Competencia participativa)

Esta competencia está asociada a la capacidad de estar atento a la evolución del mercado laboral; predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo.

El hecho de trabajar con personas obliga al profesional de las prácticas motrices a ser capaz de crear escenarios de relación (afectivos, cognitivos y emocionales) con los diferentes agentes sociales implicados en la práctica y en el entorno en el cual se produce. El proceso relacional también implica la gestión de la información para una correcta toma de decisiones, antes, durante y después de la intervención.

Será imprescindible que el docente sepa escuchar y observar atentamente para poder obtener y sintetizar la información pertinente sobre todas las situaciones y comprenderlas. Igualmente, deberá mostrar sensibilidad por la diversidad cultural y personal que faciliten las interacciones con los participantes y la comunidad. También debería saber liderar y promover dinámicas positivas con y entre los participantes que permitan la libre expresión.

Del mismo modo debería ser capaz de comunicar eficazmente con lenguaje verbal y no verbal; además de saber facilitar el trabajo en equipo y las tareas cooperativas en otros profesionales.

Pensemos que en el contexto de la educación física aparecen situaciones tan directamente relacionadas con este apartado como: el trato diario con el alumnado y el resto de profesores de educación física y de otras áreas de conocimiento; las reuniones periódicas con los padres de los alumnos; la comunicación con el resto de compañeros al tratar de definir el proyecto curricular del centro, o establecer prioridades institucionales...

Saber ser (Competencia Personal)

Esta competencia implica tener una imagen realista de uno mismo, así como actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

En este apartado la profesionalidad y el comportamiento ético son esenciales para las prácticas que impliquen a otras personas, independientemente del fin que se persiga. Esta actitud incluye la identificación, la implicación y el compromiso de mejorar con nuestras actuaciones la cultura física y nuestra profesión. El licenciado es un modelo, un ejemplo y un líder social en cualquiera de los ámbitos de actuación y, por tanto, debe ser muy consciente de ello y aceptar tanto las consecuencias como los efectos de la práctica física.

Así pues, deberíamos saber que todo lo que hacemos y decimos ante nuestros alumnos puede tener unos efectos y con-

secuencias extraordinarias, tanto en un sentido positivo como negativo. Somos "vendedores" de hábitos de bienestar y de calidad de vida, por ello no parece muy razonable adoptar comportamientos como fumar ante nuestros alumnos o comportarnos de modo poco cordial o respetuoso.

Del mismo modo, deberíamos valorar cómo debemos dirigirnos en cada momento a nuestros alumnos, considerando sus características y necesidades. Así, sería bueno renunciar a hacer uso de las denominadas "respuestas tangenciales" por Andrea Imeroni, referidas a no valorar la importancia que tiene para el alumno todo lo que hace y sobre todo los retos que es capaz de superar en cada momento. Por ejemplo, una respuesta tangencial se daría ante una situación en la que un alumno consigue hacer por primera vez una canasta de tres puntos, lanzando desde lejos. Acto seguido, cuando ese alumno reclama la atención del profesor para explicarle su hazaña, el docente daría una respuesta tangencial si respondiera:

– Por favor, Carlos, átate los cordones de la zapatilla...

Ignorando el valor de la experiencia que acaba de vivir este protagonista.

Paralelamente, el profesor de educación física debería desarrollar una actitud crítica en torno a su propia tarea profesional, el conocimiento, la tecnología y la información. Se debería ser capaz de actuar de forma crítica, construc-

tiva, creativa y proclive en la investigación, en el desarrollo de sus actividades profesionales.

En nuestra profesión todavía aparece con demasiada frecuencia el actuar sin criterio, improvisando o remitiendo nuestra intervención a nuestra experiencia práctica o las aficiones deportivas realizadas durante algún tiempo. Así, si me gusta el bádminton, el voleibol y el balonmano, los enseñaré antes que la gimnasia artística, el caliche o el baloncesto.

Así mismo, el licenciado en ciencias de la actividad física y el deporte debería utilizar adecuadamente los procedimientos científicos en el ejercicio de la actividad profesional. Ser profesor de educación física y realizar proyectos de investigación humildes, para mejorar nuestra labora cotidiana, no es una tarea imposible. Tan sólo se precisa acudir a los centenares de estudios realizados por "profesores de instituto", con sus alumnos y en sus instalaciones deportivas habituales, para confirmarlo.

Del mismo modo, el profesor de educación física debería tener la capacidad de comprender la importancia de estar inmerso en un proceso continuo de actualización y perfeccionamiento.

El camino de la optimización en nuestra profesión nos exige entender que es necesario aprender a lo largo de los años, acudiendo a intercambios, jornadas, seminarios y leyendo artículos y experiencias relacionadas directamente con el contexto laboral con el que trabajamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aneas, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Seminari Permanent d'Orientació Professional. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Behets, D. (1997). Comparison of More and Less Effective Teaching Behaviors in Secondary Physical Education. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2) 215-224.
- Boned, C.J., Rodríguez, G., Mayorga, J.I., Merino, A. (2004). Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte. *Valencia: III Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte: Hacia la Convergencia Europea*.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la República Federal Alemana. En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, CEDEFOP, 8-14.
- Delcourt, J., Fusulier, B., Maroy, C. (1997). *La place de l'entreprise dans les processus de production de la qualification: effets formateurs de l'organisation du travail*. Louxembourg. CEDEFOP.
- Delcourt, J. (1999). Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa. *Formación profesional*. CEDEFOP. 17, 3-13.
- Dugas (2004), en *Lógica de situaciones motrices y transferencia de aprendizajes en la educación física y los deportes*, pp. 181-201, en Lagardera y Lavega (ed.) (2004) *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universidad de Lleida.
- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Unisport: Málaga. Edición original en francés, 1981.
- Ferreira Braz Rodrigues, L.A. (2003). *Contributo da Praxiologia*

- Motriz nas Actividades Escolares: Caracterização do Programa de Educação Física do 2º ciclo DEA*, programa doctorado IN-EFC-Universidad de Lleida. No publicado.
- Delgado (Dir) (2007). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*, pp. 6-12, en *V Congreso Internacional de docencia universitaria e innovación (CIDUI)*. Barcelona, 27 abril.
- De Miguel, M. (Dir.) (2007). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*, pp. 1-197, en *V Congreso Internacional de docencia universitaria e innovación (CIDUI)*. Barcelona, 27 abril.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Green, A. (1998). Core Skills, key skills and General culture: in Search of the common foundation in Vocational Education. Evaluation and Research in *Education*, 12 (1) 23-43.
- INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Madrid.
- Isus, S., Cela, J., Farrús, N. (2002). *Desarrollo de competencia de acción profesional a través de las tecnologías de la información y la comunicación*. Congreso virtual educa 2002, Valencia, pp.1-8, en <http://web.udg.edu/tiec/orals/c26.pdf> [fecha de consulta, 23/03/2004]
- Isus, S. (2005). *Las competencias transversales*. Postgrado de Innovación Educativa. Universidad de Lleida. Apuntes no editados.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en Educación Física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en Educación Primaria, pp. 203-226, en Lagardera y Lavega (ed.) (2004) *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Le Boterf, G. (1996). *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Parlebas, P. (1968). Problématique de l'éducation physique. L'éducation physique: une pédagogie des conduites motrices, en Parlebas *Activités physiques et éducation motrice*, Dossiers EPS, Paris: EPS. 3ª Edición.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una educación física moderna*. Cuadernos técnicos del deporte, núm. 25. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxéologie Motrice*. Ed. Insep (Institut National du Sport), Colección Recherche, 2ª. ed. Paris. Primera Edición 1981.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo: Barcelona.
- Parlebas, P. (2002). *Dominis d'acció motriu i selecció d'activitats en Educació Física*. Barcelona: INEF de Catalunya.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz, pp. 27-42, en Fuentes, J.P. y Bellido, M. (coord.). *La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas*. Primer Congreso Internacional de Educación Física. FIEP. Cáceres: Diputación de Cáceres.
- Pérez Escoda, N. (2001). *Formació Ocupacional. Projecte docent i investigador*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sebastiani, E.M. (2005): Repensar la formació en CAFE des d'una perspectiva ètica i basada en les competències professionals. En *ALOMA, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 15. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona. 15-30.
- Sebastiani, E.M. (2007): Las competencias del profesor de Educación Física en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En *INDEref: Revista de Educación Física*. <http://www.inderef.com/content/view/91/110/>. [Fecha de consulta 5/05/ 2007].