

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. EL CASO DE CANARIAS.

THE DEVELOPMENT OF MOTOR COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION

Juan José Pacheco Lara

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación

Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

CEP La Laguna

jpaclar@gmail.com

Fecha de recepción: 10.01.2011

Fecha de aceptación 15.05.2011

Resumen

Las competencias básicas se incorporan a la educación básica y modifican el tratamiento del currículo. La Educación Física debe contribuir al desarrollo de las mismas, haciéndolo desde la competencia motriz.

Tras analizar el currículo de la Educación Física en Canarias, pretendemos mostrar cómo puede introducirse ese cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje desde las tareas motrices como procedimiento metodológico, indicando, además, las posibilidades de efectuar una evaluación de competencias.

Palabras clave

Competencias básicas. Competencia motriz. Tareas. Situaciones problema.

Abstract

Key competences get into the compulsory education and modify the curricular treatment. Physical Education, must contribute to its development from the motor competence.

After reviewing the curriculum in Canary Islands, we would like to show how this change can happen in the design of teaching and learning from the task as methodological procedure, also indicating the opportunities for making a competences assesment.

Introducción

La noción de competencia se ha abierto camino en el mundo de la educación generando un nuevo enfoque en el conjunto de prácticas educativas. Sin embargo es un concepto complejo que se encuentra en construcción, no siendo nada fácil de definir. Trataremos de definirlos, interpretar qué son las competencias básicas y cómo concebir la competencia motriz a partir de la definición dada en los currículos de Canarias de Educación Física.

En el marco de la concreción curricular, el profesorado debe proceder a un cambio de la concepción metodológica que se genera desde las tareas entendidas como situaciones problemáticas, en las que la competencia motriz juega un papel fundamental para el desarrollo escolar y para la ciudadanía activa.

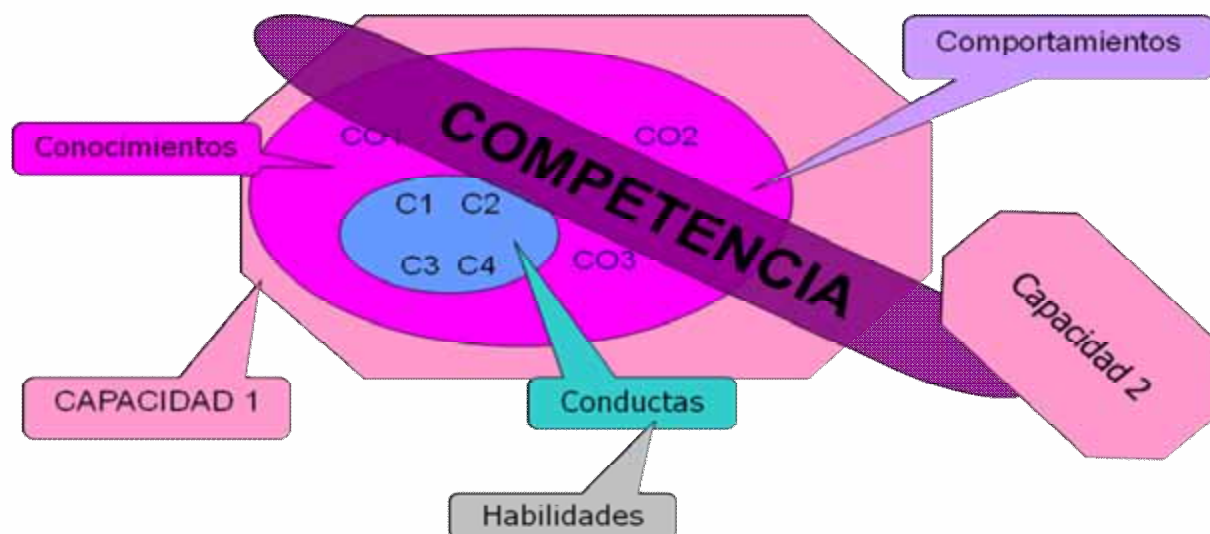
Las competencias y las competencias básicas.

Por competencias se entiende la capacidad de responder a exigencias, realizando una tarea/actividad con resultados, que incluye dimensiones cognitivas y no cognitivas (OCDE, 2005). Esta misma organización matiza las competencias como la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y de analizar, razonar y transmitir ideas con eficacia al tiempo que se plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diferentes. Como expone el Proyecto Atlántida (2007), «competencia es *una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación o contexto*». Y finalmente, en la Ley Orgánica de Educación se presentan como «...*combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado*» (MEC, 2006: 6).

Dentro del sistema educativo se completa el término de competencia con el adjetivo básica o clave, entendiéndolas como elementos fundamentales y primordiales para el desarrollo integral del alumnado al finalizar la educación básica (en el sentido cognitivo: saber, en el sentido procedimental: saber hacer, y en el sentido volitivo: de decidir y ordenar la propia conducta: querer hacer), de modo que pueda transferir lo aprendido en el contexto escolar a su vida y facultándolo para ser capaz de actuar de forma constructiva en la sociedad en la que vive.

El artículo 6, del capítulo II de la LOE las incluye en el currículo junto al conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas que regula. En su exposición se explicita que proporcionan un nuevo enfoque a la hora de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes áreas y materias, que permite integrar los diferentes aprendizajes, relacionarlos con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diferentes situaciones y contextos.

Se entiende, por tanto, que las competencias básicas (en adelante CC.BB.) son *el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida* (Diseño curricular de Canarias. Decretos 126/2007 y 127/2007 del 24 de mayo, de Primaria y Secundaria respectivamente).



Adaptado del Proyecto Atlántida (2007)

En definitiva, y como se establece en los fines de la Ley, debemos alcanzar, entre otros, *«el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumno»* (Art. 2.1.a) logrando que las CC.BB. sean *«aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos»* (RD 1513/2006 y RD 1631/2006). O como indica Lleixá (2007: 31), a *«todo aquello que en su formación deben adquirir los jóvenes para su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar un empleo que a la vez sea beneficioso para la sociedad»*.

Estas son las razones que han llevado a incluir en el currículo derivado de la LOE las Competencias Básicas, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos, los métodos pedagógicos –estos sin desarrollar explícitamente– y los criterios de evaluación. Las competencias seleccionadas son ocho: A. Competencia en comunicación lingüística. B. Competencia matemática. C. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. D. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. E. Competencia social y ciudadana. F. Competencia cultural y artística. G. Competencia para aprender a aprender. H. Competencia en la autonomía e iniciativa personal.

Pero este desarrollo integral de la persona, en el marco educativo actual, requiere de la relación entre las CC.BB. y las capacidades, las habilidades prácticas y cognitivas, los conocimientos, las motivaciones, los valores y las actitudes, las emociones y otros componentes sociales y comportamentales que pueden movilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular, en este caso, el educativo.

Las áreas y materias del currículo constituyen el marco de organización concebido para alcanzar los objetivos educativos y para el desarrollo de las competencias básicas. Pero no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias básicas. Cada una de las materias ha de contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. Asimismo, el desarrollo de las competencias también requieren de otras actuaciones en los centros, imprescindibles para su desarrollo: la participación del alumnado en las actividades complementarias y extraescolares –aportadas generalmente muchas de ellas por la Educación Física– puede influir en el desarrollo de múltiples competencias básicas y la participación de las familias, también. Con ello se abre espacio a la interdisciplinariedad y pretende garantizar que los aprendizajes colaboren efectivamente al desarrollo de las competencias, en la medida en que se integren en la estructura del conocimiento y se facilite su aplicación a una amplia variedad de situaciones.

Las competencias en la Educación Física en los decretos de Canarias

En la elaboración de las concreciones del currículo en cada centro hay que tener en cuenta estas reflexiones y propuestas y poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Identificadas las ocho competencias en la LOE, se determinan los aprendizajes básicos que permitirán a un individuo desenvolverse de manera adecuada en su medio, lo que implica recoger los contenidos del modelo cultural en que nos encontramos inmersos.

Aún así se observa la necesidad de integrar los aprendizajes básicos de la Educación Física desde la perspectiva de otra competencia –en este caso, considerada no básica- que reconociera saberes propios de nuestra área de conocimiento, de manera que el alumnado pueda utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. La declaración de la competencia motriz en el currículo de Educación Física de Canarias sigue el modelo de definición de las competencias básicas, entendiéndola como *el conjunto de capacidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que las personas realizan en su medio y con las demás, permitiéndoles resolver diferentes problemas que requieren de una habilidad motriz adecuada y, a través de la transferencia de la motricidad a distintas situaciones de la vida cotidiana, alcanzar otros objetivos no exclusivos del ámbito motor*. En ella, tanto el cuerpo como el movimiento constituyen, en la acción motriz, una unidad funcional indisoluble susceptible de aprendizajes para toda la vida. Es decir, en la Educación Física, el alumnado percibe la conducta a través de la situación motriz de enseñanza, adquiriendo sentido formativo como tarea motriz, en la que el profesorado define en fase preactiva o en la activa: el objetivo perseguido, las condiciones de realización y las habilidades motrices que se demandan, entendidas éstas como capacidades que se desarrollan por medio del aprendizaje. Por eso, no basta con aprenderlas, sino que requieren su aplicación a situaciones concretas del ámbito del área.

Siguiendo el modelo planteado, y partiendo del currículo canario de Educación Física la competencia motriz se desarrolla en el ámbito educativo a partir dos bloques de contenidos cuyos ejes son el cuerpo y el movimiento. Esta organización de los contenidos en dos bloques no es arbitraria, responde a una necesidad pedagógica.

La manera de concretar qué contenidos conforman la base de desarrollo de las competencias básicas desde la Educación Física se resume en:

Competencia cultural y artística	Conocimiento, práctica y sensibilización de prácticas motrices tradicionales.
Autonomía e iniciativa personal	Toma de decisiones.
Competencia social y ciudadana	Trabajo en grupo, cooperación, responsabilidades...
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de interacción con el entorno y los demás, actividades en el medio natural, etc.
Competencia para aprender a aprender	Diseño, aplicación y valoración de sus propias tareas motrices.
Competencia en comunicación lingüística	Emisión y comprensión de mensajes, vocabulario específico, etc.
Tratamiento de la información y la competencia digital	Búsqueda de información en medios audiovisuales e informáticos.
Competencia matemática	Secuencia de acciones, trayectorias espaciales, formas, medidas...

Atendiendo al grado de desarrollo de las competencias básicas desde la Educación Física, observamos una gran posibilidad en las 5 primeras competencias y menor, en las 3 últimas.

Su inclusión en los currículos apremia la necesidad de aplicar experiencias bajo esta orientación, pero el profesorado se ha encontrado, además, con el reto de la evaluación. En otras palabras, ¿cómo se pueden evaluar las competencias?

La competencia motriz

La respuesta surge de la misma definición de competencia que da el currículo canario, porque es la *capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*. Veamos, partiendo de la noción de competencia motriz que articula nuestro currículo de Educación Física en Canarias, nos referimos a la capacidad de los escolares de interpretar y de dar una respuesta lo más eficiente posible a las situaciones motrices que los docentes les proponen, porque implica la planificación de los propios actos motores en los diferentes contextos. La competencia motriz nos refiere a la motricidad como facultad para resolver cualquier situación motriz que se le plantee al individuo en su vida y que requiera de una adecuada percepción de todos los factores que intervengan en ella para tomar una decisión que le permita ejecutar movimientos con cierta eficacia. En palabras de Ruiz (1995), se refiere a cómo es la forma de actuar de los escolares cuando tratan de solucionar una tarea motriz compleja.

Por tanto, la competencia motriz se desarrolla en una situación motriz que le confiere significado como conducta, adquiriendo sentido formativo en la tarea motriz, donde la conducta motriz integra la realidad corporal y las condiciones de las situaciones que se le planteen y en la que se definen: el objetivo motor perseguido, las condiciones de realización y las habilidades motrices que se demandan, entendidas éstas como capacidades que se desarrollan por medio del aprendizaje y se manifiestan en acciones y

conductas. Bajo las premisas de un aprendizaje competencial requieren su aplicación adecuada a situaciones concretas del día a día que van más allá del periodo de práctica escolar, por lo que los tiempos no lectivos adquieren una nueva dimensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, promueve y facilita que el alumnado llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y conocer y adquirir un número significativo de habilidades motrices para poderlas poner en práctica en el momento adecuado y en un contexto motor concreto, o sea, en una situación educativa.

Dado que la competencia en Educación Física debe desarrollarse en *una situación motriz concreta y definida*, la evaluación se hará confrontando al alumno a dichas situaciones. Dicha respuesta tendrá generalmente, pero no siempre, formato de *habilidad motriz*, en el sentido de que es susceptible de analizarse como conducta y como capacidad.

Las aportaciones realizadas desde nociones como *esquema* y *programa motor*, *toma de decisiones*, *representaciones*, etc., acaban de delimitar un marco que permite aproximaciones metodológicas a la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física coherentes con las actuales concepciones curriculares de carácter constructivista. Entre las consecuencias de este cambio de orientación está la de considerar de forma diferente el tipo de situaciones educativas que deben plantearse a los alumnos y alumnas con el fin de facilitar el desarrollo de su propia y particular motricidad.

De esta manera, en el ámbito educativo la competencia motriz se desarrollará a través de acciones motrices que aborden el desarrollo orgánico o fisiológico del individuo, y presenten situaciones en las que se haga uso de la motricidad con sentido y significado. Pero además hemos de ser conscientes de que este proceso evoluciona a lo largo de la vida, no solo del periodo escolar. Habrá que ofrecer al alumnado situaciones motrices alternativas y variadas para que amplíen sus posibilidades de acción y puedan incorporarlas a su experiencia motriz en el sentido indicado por Bernstein (en Ruíz, 2005:3): «un escolar al aprender un deporte debería ser capaz de establecer sinergias o estructuras de coordinación que le convirtiesen en un sistema controlable, y este proceso de aprender a coordinar sus acciones no puede ser equivalente a reproducir un mismo conjunto de órdenes nerviosas una y otra vez, sino que supone el desarrollo de una competencia (*dexterity*) para resolver una tarea motriz de forma diferente cada vez que la tiene que llevar a cabo (Bernstein, 1962)».

La noción de situación motriz

El término «situación educativa» nos refiere un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno o un grupo de alumnos deberá conformar con el fin de resolver una tarea determinada. Para Monereo, «...denominamos tarea a cada una de estas actividades que el maestro sugiere en el aula, que tiene un objetivo, un estado inicial y final y unas condiciones de realización determinadas. Otra manera más descriptiva... la concreción de lo que hay que hacer en el aula... en un momento determinado, con unos alumnos específicos y en una situación de enseñanza y aprendizaje concreta» (Monereo, 2004, p. 90). Este tipo de situaciones deben distinguirse también claramente de ejercicios o de aplicaciones, ya que al contrario de estos ejercicios, en la situación de integración el alumno debe encontrar por sí mismo los recursos para movilizar para resolver la situación-problema y articular aquellos que le permitan resolver la situación-problema y explicarlos.

Por otro lado, la situación motriz refiere al «conjunto de elementos que caracterizan la acción motriz de una o varias personas en un medio físico cuando llevan a cabo una tarea motriz» (P. Parlebas, 1981). Este conjunto de elementos son, al fin y al cabo datos, que se desprenden de la realización de una tarea motriz (Hernández, 2005:181).

En el ámbito educativo, estas situaciones motrices deben además cumplir con ciertas características de concepción. Deben ser significativas, es decir tener sentido para el alumno, de ahí la importancia de bien contextualizarla haciendo alusión a las realidades concretas del entorno y del alumnado. Deben tener un porqué claro, unos objetivos definidos que permitan acceder a las diferentes variables de evaluación; por eso los datos también se corresponden con testimonios, referencias, antecedentes o circunstancias. En consecuencia la situación presentada es compleja por cuanto las capacidades, competencias, contenidos y relaciones que pretenden observar son componentes diversos de la tarea. Asimismo, debe ajustarse a los recursos disponibles, al nivel adecuado para el alumno y basarse en su producción original.

En este contexto de reforma curricular, en la que los aprendizajes se proponen en términos de competencias, la situación motriz-problema surge como un elemento central en el proceso evaluador. Como se desprende de lo anterior, los modos de propiciar las situaciones de aprendizajes se concretan en tareas, que se abordarán algo más adelante. Conociendo la estructura de las situaciones, el profesorado adoptará el empleo de estrategias metodológicas con el alumnado. Se suelen distinguir diferentes tipos de situaciones-problemas.

Las situaciones-problemas para la exploración. Ponen al alumno, solos o en grupo, en un contexto de búsqueda, de investigación. Digamos que crean ciertas formas de desestabilización cognitiva o motriz (mediante conflictos cognitivos y socio cognitivos e incluso metacognitivos), necesarias para instauración de nuevos saberes y su integración con los conocimientos anteriores. En la Educación Física nos permiten analizar las habilidades del alumnado ante desafíos: de cuántas maneras podemos expresar alegría tras una conversación con otro compañero. En estas circunstancias suelen aparecer en los alumnos otros elementos como las

calidades de movimiento: rápido, lento, fuerte, suave, pesado, ligero, pero también la intensidad, la desinhibición, la espontaneidad, la plasticidad y la creatividad, cuando no las relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes. Dichas situaciones tratan de responder al principio según el cual los alumnos interiorizan mejor los conocimientos si ellos han contribuido a descubrirlos, si han podido reflexionar sobre dichos saberes resultantes de sus investigaciones. La situación presenta un reto, soluciones, que permitirán abordar nuevos aprendizajes.

Otras situaciones permiten la formalización o la estructuración de conocimientos. Son las que permiten utilizarlos descubrimientos de los alumnos durante la fase anterior. Como su nombre lo indica, estas actividades y tareas permiten desarrollar y precisar los nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, sirven como prácticas para la adquisición de los procedimientos. No suelen presentar obstáculos para resolver por el alumno, sino confirmar y orientar las capacidades, los conocimientos y la utilización de lo que ha aprendido el alumnado. En Educación Física tienden hacia el dominio motriz.

Finalmente, otras situaciones activan los conocimientos como transferencia de aprendizajes. Son las situaciones motrices-problemas planteadas especialmente para que los alumnos movilicen los recursos pertinentes (saberes y saber-hacer) en función de un análisis correcto de la situación. Son definidas como situaciones-problemas «orientadas», que conducen al alumno a la integración de un conjunto de aprendizajes puntuales y a su articulación con diferentes saberes y saber-hacer adquiridos anteriormente. Son típicas en la Educación Física las situaciones de orientación en el centro (explotadas en el contexto escolar) y las situaciones de orientación en el medio natural, las primeras debiendo preparar la transferencia hacia las segundas.

Las tareas motrices como situaciones motrices problema

Gimeno (1988) encuentra en las tareas diferentes funciones que van desde ser mediadoras de la calidad de la enseñanza hasta ser útiles en la formación y perfeccionamiento del profesorado, pasando por considerarlas como base de análisis de la profesionalidad docente y de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica.

La transferencia de los aprendizajes a la realidad –finalidad de las competencias- debe estar presente en los propósitos de las tareas, por ello deben contener, ineludiblemente, un carácter vivencial y práctico que sea instructivo, propiciando la idea que subyace en la denominada racionalidad práctica y desde la concepción de una evaluación formativa en la que el proceso orienta el aprendizaje y reorienta la enseñanza. Y las tareas han de contener: las competencias que se pretende desarrollar, los conocimientos pertinentes para llevarla a cabo, unos recursos para ello y una adecuación a un contexto.

En la cancha-aula estas competencias aparecen entrelazadas; así, por ejemplo, al jugar a los 10 pases están implícitas las trayectorias de los móviles, las relaciones humanas entre alumnos y alumnas, la comunicación verbal y no verbal, el objetivo motor, los roles adoptados..., del mismo modo que los problemas matemáticos son enunciados lingüísticos o la física utiliza procedimientos matemáticos. Por ello, en el momento de evaluar es necesario crear un contexto que promueva las actuaciones esperada.

Las tareas responden a las preguntas que todo docente nos formulamos en las fases de la enseñanza, sea preactiva, activa o postactiva. La respuesta conduce a la consideración de las tareas siguiendo criterios precisos y cuya intención se concreta en la manera en que pueden contribuir a desarrollar las competencias sin olvidar el resto de elementos curriculares. Por ello, las tareas deben ser:

1. **Claras.** Han de resultar asequibles para los alumnos, o sea *saber qué tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo*. Un camino adecuado es el de dar a conocer los indicadores de evaluación e incluso negociarlos.
2. **Adecuadas al contexto, a las capacidades de los alumnos y a los contenidos que con ellas se trabajan.** Con ello deben servir también para la evaluación de los aprendizajes.
3. **Progresivas en el aprendizaje.** Han de presentar diferentes grados de dificultad, con el fin de ajustarse a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. El carácter progresivo de las tareas afecta tanto a la *complejidad de los contenidos* como a los *procedimientos de resolución* de las mismas.
4. **Variadas y suficientes.** De diversa tipología y contenidos motores diferentes para que se produzca transferencia en el aprendizaje y la atención a la diversidad precisa.
5. **Lúdicas.** Que sean gratas para el alumnado y puedan resolverlas por sí mismos. Debe tenerse en cuenta que *el carácter lúdico de ciertas actividades ha de ser compatible con la eficacia y rigor didáctico* sin convertir los contenidos curriculares en algo trivial. El elemento fundamental para el trabajo con situaciones problema o tareas es la relación que se establece entre tarea, contexto y sujeto. Es decir, el efecto que cada tarea concreta, que se desarrolla en un contexto específico, genera en cada alumno. Así, la tarea debe ser un problema a resolver por el alumno o alumna ante las que se dispone de posibilidades reales de solución. Sin duda, esto conlleva considerar al mismo tiempo las características de la tarea en el contexto y las características del sujeto, entendiendo dicha relación como una unidad. A la terna tarea-contexto-alumno hay que añadir también, para poder tener una

visión completa y conjunta del entramado, la intervención docente y su evaluación.

COMPETENCIAS Y OBJETIVOS Que se van a adquirir con la realización de esta tarea motriz	CONTEXTO Situación motriz en la que se aplican las competencias
COMPONENTES DE UNA TAREA MOTRIZ ORIENTADA A LAS COMPETENCIAS	
Conocimientos y habilidades necesarios para comprender y realizar la tarea CONTENIDOS	Materiales, organización RECURSOS

Si bien las tareas motrices han sido analizadas desde diferentes perspectivas, probablemente sea Famose (1992) quien haya aportado una distinción más clara entre los componentes de la misma (naturaleza y arquitectura), así como acerca de los elementos de dicha estructura.

		MATERIAL	OBJETIVO	PROCESO
Tareas definidas	Tipo I	Especificado	No especificado	Especificado
	Tipo II	Especificado	Especificado	Especificado
Tareas semidefinidas	Tipo I	No especificado	Especificado	No especificado
	Tipo II	Especificado	Especificado	No especificado
Tareas no definidas	Tipo I	No especificado	No especificado	No especificado
	Tipo II	Especificado	No especificado	No especificado
	Tipo III	Determinado	No especificado	No especificado

Si simplificamos la propuesta de Famose, las tareas se definen fundamentalmente por dos grandes rasgos: una situación con diferentes soluciones posibles y que las propias situaciones motrices delimitan las diferentes soluciones. Si como dice Hernández (2005:44) «una tarea motriz es un conjunto organizado de condiciones que definen objetivos motores», ambos sugieren un contexto motriz en el que normalmente no aparecen las características específicas de ejecución de la habilidad o habilidades demandadas.

Con el primer rasgo se presenta una situación en la que diferentes respuestas son posibles y, por tanto, en la que no se describe una única respuesta válida a la que el alumno tenga que atenerse con criterios de eficiencia motriz. El alumno se sitúa ante una necesidad a la que responder, abre el espacio a la indagación. El segundo suele delimitar las posibilidades de solución motriz configurando las posibles respuestas. Si en estas condiciones les hacemos partícipes de su propia evaluación, entonces es posible desarrollar a fondo una verdadera autonomía en los aprendizajes.

Por ejemplo, juguemos a los 10 pases. El móvil es indiferente. El objetivo es dar 10 pases. Los jugadores se desplazarán, pasarán o marcarán, recibirán o interceptarán... Pero aparecen también relaciones de afecto, de eficacia, actitudes de inhibición... Por eso al profesor, las situaciones problema le facilitan la individualización de la observación, porque es el profesor quien propone dichas situaciones y, por tanto, quien debe controlar el nivel de dificultad real de la tarea, la dimensión del problema y el grado de concreción en la búsqueda de soluciones. La respuesta de cada alumno debería contribuir a que su equipo diera los 10 pases y parecerá cargada de sentido en relación con todos los elementos que aparecen en la tarea.

De acuerdo con lo mostrado, la intervención docente se manifiesta en momentos diferentes: en el diseño y planificación de las tareas (en la llamada fase preactiva), el ajuste entre las características de los alumnos, las características de la tarea y la intervención del profesor durante su desarrollo (fase interactiva), y en la reflexión sobre lo realizado por él y los alumnos (fase postactiva). La incorporación de los alumnos en el proceso de evaluación, que debe recorrer las fases anteriores, es un elemento clave para la acción docente ofreciendo un grado de abstracción e independencia sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje que puede promoverse en el ámbito de la Educación Física.

Consideraciones finales

La incorporación de las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo porque propician unos aprendizajes considerados necesarios para ejercer la ciudadanía en nuestra sociedad, para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio, para asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado y para poder acceder a otros

procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito. Todo ello exige orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir la integración de los aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar estos de manera eficiente cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes, su implementación en el aula requiere una expresión en comportamiento cuyo referente son las tareas, que conforman el escenario donde interactúan los procesos curriculares. No se limitan a la práctica inmediata sino que afectan también a la complejidad de la acción docente y constituyen una adecuada unidad de análisis de la práctica en la medida que «una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituyen un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades» (Gimeno, 1988, p. 248).

En las tareas, entendidas como situaciones-problema, interesa fundamentalmente lo que el alumno realmente aprende, por tanto hay que incorporarlos en las responsabilidades de la evaluación. Corresponsabilizar en alguna medida a los alumnos en los procesos evaluativos constituirá un importante reto en el futuro.

Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas. Pensar las tareas de enseñanza y aprendizaje es el núcleo mismo de esta relación. Por ello, las situaciones-problemas nos mostrarán la coherencia de nuestra enseñanza, ya que relacionan los supuestos teóricos y la acción. Además lo hacen en los dos sentidos, cómo esquemas teóricos de acción a poner en práctica y como reflexión teórica a partir de situaciones prácticas. En el currículo las consecuencias serían dos: una *modificación* sustancial de las tareas actuales y una mejor *integración* entre el currículo formal, informal y no formal.

Finalmente, en lo que concierne a la competencia motriz, seguimos pensando que ha de constituir una competencia básica, pero requiere de un trabajo de explicitación de los contenidos y capacidades que le son propios en el marco educativo. Los trabajos de Hernández y Rodríguez Ribas (2000 y 2009), y los más recientes de Blázquez y Sebastiani (2009), de Lleixá (2010) o de Gámez, Martín y Sosa (2010), van en ese sentido. Una vez que establezcamos el mapa de la competencia motriz, su desarrollo curricular completará las acciones docentes desde la perspectiva de una pedagogía situacional y trascendente.

Bibliografía

Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. INDE. Barcelona.

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la *ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias 112, de 6 de junio de 2007.

Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la *ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias 113, de 7 de junio de 2007.

FAMOSE, J. (1992) Aprendizaje motor y dificultad de la tarea. Barcelona. Paidotribo.

GÁMEZ MEDINA, S. (2010) *Dimensiones y descriptores de la competencia motriz*. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4, Investigación e innovación en Educación Física Escolar*.
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usm/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/00_INTRODUCCION.pdf (acceso 07.02.2011)

GIMENO, J., (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata

Gómez Rijo, A.; Díez Rivera, L.J.; Fernández Cabrera, J.M.; Gorrín González, A.; Pacheco Lara, J.J. y Sosa Álvarez, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 8 (29) pp. 93

Hernández Moreno, J. (director) (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona. INDE

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J.P. (2009) Una praxiología, es decir... (sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización).

Acción Motriz. Núm. 3, julio-diciembre de 2009. http://www.accionmotriz.com/revistas/3/3_2.pdf (acceso 07.02.2011)

Ley 2/2006, de 3 de mayo, *Ley Orgánica de Educación*. Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2000) *Buscando una evaluación formativa en*

Educación Física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. Revista *APUNTS*, 62 (16-26) Barcelona. ISSN: 1130-250X

LLEIXÀ, T. (2007): Educación Física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículum, en *Revista Tandem*, nº 23, enero-febrero.

MARTÍN RUIZ, B. (2010) La competencia motriz como medio para la adquisición del resto de competencias básicas. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4, Investigación e innovación en Educación Física Escolar.*
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usm/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/00_INTRODUCCION.pdf (acceso 07.02.2011)

MONEREO, C. (Coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona (2004, 10ª edición) Graó.

MOYA, J.: (2008) Hacia una estructura de tareas compartida como eje de la integración del currículum. *Seminario Proyecto para el asesoramiento: hacia un currículum integrado orientado a la consecución de las competencias básicas.* Proyecto Atlántida y Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias.

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*
<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (consulta 07-02-2011).

OCDE (2005) *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.*

PARLEBAS, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice.* INSEP. París.

PROYECTO ATLÁNDIDA (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía.* Islas Canarias.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las *enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.* Boletín Oficial del Estado 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las *enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.* Boletín Oficial del Estado 5, de 5 de enero de 2007.

Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre *las competencias clave para el aprendizaje permanente.* 2006/962/CE, de 30 de diciembre de 2006.

RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. y otros (2000) Hacia la construcción de un paradigma en Praxiología Motriz: objeto, campo, clasificaciones e ideología Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 28 - Diciembre. <http://www.efdeportes.com/>

RUIZ PÉREZ, L.M.: (1987) *Desarrollo motor y actividad física.* Madrid, Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L.M.: (2005) Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación.* Núm. 335, septiembre-diciembre 2004. http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_04.pdf (acceso 08.02.11)

SOSA LORENZO, J. (2010) La competencia fundamental: la competencia motriz. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4 Investigación e innovación en Educación Física Escolar.*
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usm/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/00_INTRODUCCION.pdf (acceso 07.02.2011)