

DE LAS COMPETENCIAS A LAS TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Juan José Pacheco Lara
Profesor de Educación Física

La noción de competencia se ha abierto camino en el mundo de la educación generando un nuevo enfoque en el conjunto de prácticas educativas. 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 respuesta surge de la misma definición de competencia que da el currículo: "Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta y seguir aprendiendo a lo largo de la vida". Dicho más llanamente, la competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

En Educación Física hemos de partir de la noción de competencia motriz que articula nuestro currículo en Canarias: 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.

Desde esta noción de competencia motriz, nos referimos a la capacidad de los escolares de interpretar y de dar una respuesta lo más eficiente posible a las situaciones motrices que se les proponen. Tiene que ver con la inteligencia motriz, porque implica la planificación de los propios actos motores en los diferentes contextos. Dado que la competencia en Educación Física debe desarrollarse en una situación motriz concreta y definida, su evaluación la se hará confrontando al alumno a dichas situaciones. Dicha respuesta tendrá generalmente, pero no siempre, formato de habilidad motriz (LÓPEZ ROS), en el sentido de conjunto articulado y sinérgico de movimientos. La habilidad es susceptible de analizarse como conducta.

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. Se busca favorecer un determinado tipo de aprendizaje y desarrollo que haga especial hincapié en la individualización y la autonomía como elementos clave de la mejora cuantitativa y cualitativa de la motricidad.

LA NOCIÓN DE SITUACIÓN MOTRIZ

En este contexto de reforma curricular, en la que los aprendizajes se proponen en términos de competencias, la situación-problema surge como un elemento central en el proceso evaluador.

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). Si dicha situación presenta un reto, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, podemos hablar de «situación-problema». Es un tipo de tarea compleja que le permite articular sus recursos para una solución eficiente. 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.

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)

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.

Otras situaciones permiten la formalización o la estructuración de conocimientos. Son las que permiten utilizar los 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, conocimientos y utilización de lo que ha aprendido el alumnado. En Educación Física presentan dificultades de dominio motriz.

Finalmente, otras situaciones activan los conocimientos como transferencia de aprendizajes. Son las situaciones-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 situaciones 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. Deben tener un porqué claro, unos objetivos definidos que permitan acceder a las diferentes variables de evaluación. 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.

LAS TAREAS MOTRICES COMO “SITUACIONES PROBLEMA”

Por tanto, el elemento fundamental para el trabajo con “situaciones problema” 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-contex-

to-alumno” hay que añadir también, para poder tener una visión completa y conjunta del entramado, la intervención docente.

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.

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

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. Ambos sugieren un contexto motriz en el que normalmente no aparecen las características específicas de ejecución de la habilidad o habilidades demandadas.

		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

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, generamos autonomía en

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 las llamada fase preactiva), el ajuste de la ayuda durante su desarrollo (fase interactiva), y en la reflexión sobre lo realizado por él y los alumnos, incorporándolos a la evaluación (fase postactiva).

Consideramos que el elemento clave para la acción docente es un grado de abstracción e independencia (entre las características de los alumnos, las características de la tarea y la intervención del profesor). El uso de las situaciones-problema no debe responder tanto a una metodología concreta como a una perspectiva sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje que puede promoverse en el ámbito de la educación física.

CONSIDERACIONES FINALES

Las tareas 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 situaciones problema interesa fundamentalmente lo que el alumno realmente aprende, por tanto hay que incorporarlos en las responsabilidades de la evaluación. Sólo desde procesos de autoevaluación es posible desarrollar a fondo una verdadera autonomía en los aprendizajes. Corresponsabilizar en alguna medida a los alumnos en los procesos evaluativos constituirá un importante reto en el futuro.

Finalmente, 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.



BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, D. Elección de un método en educación física: las situaciones problema, Revista Apunts, núm. 74, junio de 1982.
- DECRETO 126 de 24 de mayo 2007, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O.C. N° 112 de 6 de junio de 2007.
- DECRETO 127 de 24 de mayo de 2007, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O.C. N° 113 de 7 de junio de 2007.
- FAMOSE, J. (1992) Aprendizaje motor y dificultad de la tarea. Barcelona. Paidotribo.
- GIMENO, J., (1989) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- 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
- 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.
- 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.