

¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas

Why and what are the key competences in physical education for? Analysis of two opposing points of view

*Ángel Pérez Pueyo, *Miguel Vicente Pedraz, **David Hortigüela Alcalá

*Universidad de León (España), **Universidad de Burgos (España)

Resumen. Aunque la incorporación de las competencias en el sistema educativo español es ya un hecho, desde que se inició el proceso de implantación hubo un importante debate sobre su conveniencia y oportunidad. La controversia sobre su contribución al área de Educación Física (EF) se ha mantenido viva hasta la actualidad. El objetivo del presente estudio es confrontar dos líneas argumentales contrapuestas bajo el juicio de dos expertos en la temática. Se emplea el análisis del discurso como técnica metodológica cualitativa. Los expertos responden a cuatro preguntas asignadas a dos categorías distintas: a) implantación de las competencias y EF escolar; y b) necesidad de las competencias clave e incorporación de lo motriz. Los resultados muestran que la discrepancia argumental obedece fundamentalmente a que los planteamientos pedagógicos y los marcos teóricos se encuentran muy distantes entre sí. Uno de los expertos, situado en el entorno de la pedagogía crítica, subraya el escaso aporte emancipador que suponen las competencias respecto de los usos corporales. También cuestiona el calado transformador que tienen para la labor del profesorado. El otro experto defiende lo positivo de su inclusión para la mejora educativa, siempre y cuando se utilicen enfoques deductivos e interdisciplinarios desde los centros educativos.

Palabras clave: competencias; educación física; motricidad; formación del profesorado; currículo.

Abstract. Although the incorporation of competences in the Spanish education system is already a fact, since the implementation process began there was an important debate about its suitability and opportunity. Controversy over its contribution to Physical Education (PE) has endured to the present day. The objective of the present study is to compare two opposing postures under the judgment of two experts in the subject. Discourse analysis was used as a qualitative methodological technique. The experts answered four questions assigned to two different categories: a) implementation of competences and PE; and b) need for key competences and incorporation of motor skills. The results showed that the topic discrepancy is fundamentally due to the fact that the pedagogical approaches and theoretical frameworks are very distant from each other. One of the experts, located in the context of critical pedagogy, underlines the scarce contribution that competences make to the body and PE. It also questions the progress that they bring to the work of teachers. The other expert defends the positive aspects of its inclusion for educational improvement. For this, he proposes the use of deductive and interdisciplinary approaches in schools.

Keywords: competences; physical education; motor skills; teacher training; curriculum.

Introducción

El concepto de competencia, como derivada mixtificada de competitividad, ha sido paulatina, aunque no espontáneamente, trasladado desde los campos profesionales más proclives al neoliberalismo económico (donde encontró su mejor caldo de cultivo) al lenguaje conversacional. Donde antes éramos capaces, perdón competentes, de distinguir entre objetivos, contenidos, tareas, etc. y debatir sobre los modelos pedagógicos que sustentaban el énfasis en unos u otros, hoy el debate pedagógico se encamina a la disyuntiva entre consecución o no consecución de la (in)oportuna competencia. Hasta tal punto se ha convertido en una prioridad pedagógica, que aquellas áreas educativas que no se ven suficientemente representadas en la definición administrativa de las denominadas competencias clave han emprendido una verdadera batalla, para lograr lo que se supone sería un reconocimiento académico y profesional. En esta coyuntura está el área de EF, algunos de cuyos más activos promotores llevan tiempo reivindicando la incorporación de la competencia motriz entre las mencionadas competencias, según ha señalado Vicente (2010, 2011).

Distintos autores han empleado el concepto de competencia en sus diferentes acepciones técnicas desde que Chomsky (1970) acuñara el término de *competencia lingüística* para referirse a las estructuras mentales genéticamente determinadas y que se ponen en funcionamiento con el desempeño comunicativo. En el ámbito educativo, fue utilizado por Skinner (1987), Vigotsky (1985), Gardner (1987) o Brunner (1997) entre otros; es decir, bajo muy diferentes perspectivas, aunque, como dice Vicente (2011), hasta finales de los años ochenta el concepto de competencia estuvo «probando fortuna». Desde los años noventa hasta la actualidad, las denominadas competencias clave (Key Competences) son consideradas como algo más que un elemento curricular.

La UNESCO, a través del Informe Delors (1996), puso en marcha toda una amalgama de postulados tan biempensantes como inespecíficos

(«aprender a ser», «aprender a hacer», etc.). Pareció tratarse de convenir a políticos poco avezados en la terminología pedagógica, abriendo de facto la puerta a la penetración de la economía de mercado en la educación pública: competitividad, flexibilidad, eficiencia, producto, etc. (Cancer, 2008; Cuesta, 2000; Díez, 2008). Esto, sin duda, se encuentra muy lejos de los principios de equidad, emancipación, desarrollo del pensamiento divergente, etc. que desde hace más de un siglo formaban parte de los propósitos de la educación pública críticamente considerada. Sin embargo, autores como Bolívar y Moya (2007), Gómez-Pimpolo, Pérez-Pintado y Arreaza (2007), Escamilla (2008) o Pérez-Pueyo & Casanova, (2009) entre otros, aprovechando la coyuntura y el intento de cambio estructural en el ámbito educativo (LOE, 2006) plantearon propuestas de inserción de las competencias que ayudaran a completar el enfoque constructivista que la reforma de 1990 pretendió generar a través del desarrollo integral del individuo en términos de capacidades (LOGSE, 1990).

A partir de dicho Informe, diversas iniciativas fueron apuntalando este enfoque: el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2006), el Informe PISA (OCDE, 2009) o las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo en materia de convergencia educativa (Consejo de la Unión Europea, 2000). Según el Parlamento Europeo debemos entender estas «competencias clave» como «[...] una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Parlamento Europeo, 2006, p.13). Sin embargo, este planteamiento generalista, en algunas ocasiones inespecífico, ha sido planteado con mayor o menor fortuna en los sistemas educativos como ha analizado la red KeyCoNet (Hortigüela, 2014).

Independientemente de este planteamiento crítico, para algunos el trabajo de implantación de competencias, relacionado con una evaluación de los aprendizajes del alumnado, ha tenido experiencias positivas en diversos países (Halasz & Alain, 2011). Distintos autores han investigado sobre su importancia e incidencia en el sistema educativo, en unos casos desde un ámbito más deductivo como la propuesta de Zabala y Arnau (2007), el Proyecto Atlántida (Bolívar & Moya, 2007; Moya y

Luengo, 2011; ...), el Proyecto Azahara (Vázquez & Ortega, 2011) o el Proyecto INBOBA del grupo Actitudes (Pérez-Pueyo, et al., 2013a); o desde el ámbito inductivo como la Propuesta de Escamilla (2008), la de la Junta de Castilla-La Mancha (Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado & Arreaza, 2007), la de Díez Herando (2008), la Propuesta del Plan de desarrollo de las CCBB en Zaragoza (Polo, 2010), la de Blázquez y Sebastiani (2009) o la del Plan Provincial de CCBB de Huelva. Cada propuesta y cada autor establece un enfoque diametralmente diferente (Pérez-Pueyo, et al., 2013a), y todo ello incentivado por una mala interpretación de la autonomía pedagógica que poseen los centros establecida en la LOE (2006, art. 120).

Por tanto, la posibilidad de incorporar a los centros unas u otras propuestas puede ser legalmente correcta, pero ello no implica que sea adecuada para un desarrollo coherente desde un punto de vista pedagógico. De hecho, como establece Hortigüela (2014), existe una falta de unanimidad a la hora de implantar en los centros educativos un elemento curricular con tanta trascendencia a nivel educativo, debido en parte a la carencia de propuestas planteadas por las administraciones educativas.

En el ámbito concreto de la EF, son diversos los autores que han definido propuestas prácticas de actuación aunque, al igual que en contextos más generales, tampoco existe unanimidad puesto que la realidad demuestra la falta de criterios comunes en su puesta en práctica (Pérez-Pueyo, et al., 2013a,b). A este respecto, si la percepción del docente es muy relevante en su la aplicación del modelo, más si cabe la del profesorado de EF a muchos de cuyos miembros les cuesta comprender la razón de no contar con una competencia motriz (Méndez-Giménez, López-Téllez, & Sierra, 2009).

Recientemente y como consecuencia del debate del «Pacto por la Educación», desde el Consejo COLEF, por primera vez se ha conseguido poner de acuerdo a todas las asociaciones, colectivos y grupos de trabajo de esta materia para crear el «Proyecto por una Educación física y de Calidad» (Consejo COLEF, 2017), donde la incorporación de una competencia corporal, diferente de la competencia motriz específica del área de EF, se ha convertido en una de sus exigencias principales. En este sentido, Pérez-Pueyo, García-Busto, Hortigüela, Aznar y Vidal (2016) plantean la integración de la competencia corporal desde todas las áreas. El planteamiento de secuenciación de competencias del Grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes (Pérez-Pueyo, et al., 2013a), está dando paso a una propuesta de secuenciación de la competencia corporal (Pérez-Pueyo, et al., 2017).

Teniendo en cuenta esta amalgama de ideas que giran en torno a este elemento curricular, el objetivo del presente estudio es analizar el rol que tienen las competencias clave en el proceso de aprendizaje y comprobar la necesidad de la incorporación de una nueva competencia corporal. Para ello, se analizan dos posturas radicalmente contrapuestas de expertos en la temática, cuyos autores quizás sean los que con más ahínco defienden éstas en relación a la inclusión de las competencias. Este enfoque argumentado y reflexivo supone un aporte sustancial a la literatura existente.

Material y Método

Participantes

Formaron parte de la investigación dos expertos en la temática. Los criterios en la búsqueda y selección de estos expertos fueron: a) más de 20 años de experiencia en el ámbito universitario; b) impartir docencia vinculada a la didáctica de las ciencias del deporte c) tener al menos cinco investigaciones relacionadas con las competencias y la EF; d) impartir formación y/o haber recibido algún reconocimiento público vinculado a la pedagogía corporal. Atendiendo a estos criterios, tenía que darse una segunda condición: que ambos expertos mantuvieran criterios radicalmente opuestos respecto al aporte que realizan las competencias a la EF.

Instrumento

Se ha utilizado la encuesta como instrumento de recogida de datos. Las preguntas realizadas están directamente relacionadas con el objeti-

vo del estudio. Estas son abiertas, lo que favorece la profundización en las ideas y la reflexión constante sobre la temática (Bowleg, 2017)

Las cuatro preguntas son: 1- *¿Considera que las competencias aportan algo a la EF escolar?*; 2- *¿Cree posible su integración en el aula por parte del profesorado de EF?*; 3- *¿Piensa que este elemento curricular será una moda efímera?*; 4- *¿Valora la necesidad de una competencia vinculada a lo motriz?* Estas preguntas fueron enviadas de forma independiente a cada experto, dando la posibilidad de que existiera el feedback necesario a lo largo del proceso. Se optó por esta vía online por dos razones: a) que no existiera sesgo en las respuestas de los dos expertos al poderse influenciar el uno del otro; b) que tuvieran el tiempo suficiente para poder argumentar de un modo reflexivo cada una de las cuestiones. Esto permite personalizar la temática, apoyándose cada participante en su experiencia y en la repercusión que tiene el contenido en su situación profesional (Río-Roberts, 2011).

Diseño y Procedimiento

La investigación se ha estructurado en tres fases bien diferenciadas:

Fase 1. Diseño del estudio y contacto con participantes: se delimitaron los objetivos del estudio, el tipo de metodología que se iba a emplear y el procedimiento para realizar la encuesta. Se contactó con los expertos para presentarles los fines de la investigación, mostrando su acuerdo en la participación.

Fase 2. Desarrollo de las encuestas y análisis de la información: Se les envió vía email las preguntas que tenían contestar, recibiendo las respuestas, de forma independiente, en el plazo de un mes. Los investigadores comenzaron a categorizar la información y a analizar los resultados.

Fase 3. Discusión de los resultados y reflexión sobre el aporte del estudio: Se constató que la información obtenida aportaba significativamente al objeto del estudio. Se procedió a codificar, triangular y saturar la información de las respuestas de los dos expertos.

A los dos expertos participantes se les garantizó el anonimato, destacando que sus aportaciones únicamente serían utilizadas con fines científicos.

Análisis de datos

Se ha empleado una metodología cualitativa, a través del análisis del discurso. Se busca la extracción de ideas significativas derivadas de la experiencia y el conocimiento de los expertos en la temática (MacDonald, 2012). Para ello se utiliza el eje temático de las competencias, elemento curricular de alta trascendencia y actualidad en el ámbito educativo. Se analizan las interacciones existentes en los discursos, otorgando una visión global, comprensiva y argumentada de la situación. Para ello, se utiliza un modelo de actuación interpretativo que no pretende alcanzar verdades absolutas e indiscutibles (Asvol, 2014). La importancia del análisis no se centra en la diversidad y el número de participantes, sino en la calidad y la reflexión crítica que realizan los dos expertos docentes e investigadores.

Las respuestas son codificadas en función de los ejes temáticos, manteniendo el criterio de objetividad de la misma. Se analiza el contenido mediante los patrones coincidentes cruzados (Saldaña, 2009). En función de los resultados obtenidos, los investigadores del estudio hicieron un primer análisis crítico y reflexivo, garantizando la confiabilidad, transferibilidad y credibilidad de los resultados. Las categorías, a partir de las cuales se presentan los resultados, han sido definidas a través de una codificación abierta, axial y selectiva.

Categorías empleadas

Todas las respuestas de los dos expertos fueron analizadas y distribuidas en dos categorías, empleando para ello el programa de computación de datos WeftQDA. Estas categorías se relacionan directamente con el objetivo del estudio, lo que garantiza la linealidad en la investigación. La primera y segunda pregunta se encuadran en la primera categoría, mientras que la tercera y cuarta cuestión en la segunda. Las dos categorías son:

1- Implantación de las competencias y EF escolar: aborda informa-

ción relacionada con el aporte que realizan las competencias a la EF y su nivel de integración en el aula por parte del profesorado. Se incide en la pedagogía que lleva implícita este elemento curricular y en el tipo de propuestas existentes para llevarlas a la práctica.

2- *Necesidad de las competencias clave e incorporación de la motriz*: se integran aspectos relativos al aporte que puede realizar la EF para contribuir a las competencias clave y la necesidad de integrar una competencia motriz. Para ello, se profundiza en la perdurabilidad de las competencias y en los canales posibles para trabajar la competencia corporal desde todas las áreas.

Relacionar la información extraída con cada categoría permite una mayor especificación de la información, y como consecuencia un análisis más exhaustivo, ajustado y comprensivo de los datos (Talbert, 2004).

Acrónimos

Para la mayor comprensión de los datos se han empleado distintos acrónimos, asignando uno a cada experto. Para el experto que interviene en primer lugar, y que presenta una postura crítica acerca de las competencias, se utiliza el acrónimo (EPC); para el segundo, que presenta una postura favorable acerca de las competencias, se utiliza el acrónimo (EPF).

Resultados

Implantación de las competencias y EF escolar

1- ¿Considera que las competencias aportan algo a la EF escolar?

Se observa cómo el experto con postura crítica no considera que el trabajo de las competencias aporte algo ni a la autonomía del estudiante ni a la sociedad:

Ninguna que permita afrontar las expectativas emancipadoras y críticas con respecto a los usos y significados del cuerpo por parte de los escolares. Ninguna que pueda contribuir al logro de una sociedad plural y diversa. Ninguna que nos permita vislumbrar pasos decididos hacia la consecución de una sociedad más justa e igualitaria cuya ciudadanía pudiera no ya llegar a celebrar la diferencia o a hacer de ella uno de sus baluartes sino que, al menos, pudiera adquirir como hábito el compromiso con el respeto a la diversidad y el respeto a las diferencias que tienen que ver con la experiencia y las manifestaciones del cuerpo (EPC).

En este sentido, afirma que este modelo de competencia resta valor pedagógico a la educación, primando en el mismo resultados academicistas estandarizados:

En definitiva, el modelo de las competencias refuerza las políticas educativas, sometido a parámetros de calidad econométricos, deposita todo el valor pedagógico en los resultados que ofrecen pruebas de rendimiento estandarizadas que acaban por condicionar todo el proceso educativo a la obtención inmediata de resultados objetivables. Por ejemplo, Buscá, LLeixá, Coral y Gallard (2016, p.294) dicen que existe un acuerdo generalizado en que las competencias «implican la movilización de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento para lograr una acción eficaz orientada a la adquisición de fines educativos». Parece la pescadilla que se muerde la cola: las competencias sirven para alcanzar los fines educativos pero los fines educativos son las competencias. Aquí lo relevante es: primero, qué se entiende en cada modelo educativo por eficacia; segundo, cuáles son las acciones eficaces por las que se apuesta y al desarrollo de qué tipo de sociedad contribuyen unas u otras; tercero, cómo se ponen en juego los recursos pedagógicos disponibles. Pero sobre todo, cuarto, cómo y quién construye los nuevos recursos pedagógicos para que estos sean de todos y para todos (EPC).

Por el contrario, el experto con posición favorable presenta cómo la clave se encuentra en la búsqueda de modelos que permitan su implantación:

Los ejemplos de modelos pedagógicos y de metodologías (activas) son numerosos desde hace más de un siglo, permitiendo comprobar la irreductibilidad y capacidad de adaptación de aquellos docentes com-

prometidos en conseguir una educación integral. Por ello, inmersos en un difícil proceso de adaptación y transformación, el mayor problema se encuentra en cómo conseguimos que encajen las piezas en este complejo puzzle sin convertirlo en un collage sin sentido; únicamente estético. Pretendemos hacer encajar piezas puntiagudas, vinculadas a metodologías tradicionales y enfoques eminentemente curriculares de cantidades ingentes de contenidos, con piezas redondeadas, relacionadas con la adquisición de habilidades, conocimientos, aprendizaje y valores (competencias) que permitan la constante adaptación de manera autónoma y autodidacta. En el de nuestro grupo, creemos haber encontrado la manera de integrar las competencias desde un planteamiento verdaderamente transversal en que la contribución de las diferentes áreas se puede producir de forma coordinada gracias a un enfoque deductivo (EPF).

En este sentido, considera que desde la EF sí que se puede contribuir a las competencias siempre y cuando exista una secuenciación de las mismas:

La EF no es ajena a este debate y el trabajo coordinado de las áreas revierte positivamente en todas y cada una de ellas y en la adquisición de competencias. Por ello, quizás la pregunta debería estar formulada en sentido contrario ¿aporta algo la EF escolar a las competencias? Indudablemente podría; pero para ello debemos tener en cuenta dos cosas: a) que el fin no es el área y sus contenidos sino un medio clave para conseguir aspectos de las competencias que en otras áreas no son tan factibles para el desarrollo integral del alumno; y b) que es imprescindible una concreción y secuenciación de las mismas para que la contribución a las competencias desde la EF y las demás áreas sean coherentes. La incorporación de una competencia corporal permitiría que otras áreas puedan contribuir a lo motriz a través de los siguientes aspectos: 1-Educación postural, ergonomía y orientación espacial, 2-Comunicación no verbal, 3-Coordinación en acciones propias y en la manipulación de instrumentos, 4- Ritmo corporal, 5- Descanso corporal, relajación, concentración y liberación de tensiones, 6-Estilo de Vida Activo, cuidado y mejora corporal o la educación afectivo-sexual... Sin duda con aspectos que pueden ser trabajados desde diferentes áreas y el beneficio para el alumnado sería indudable (EPF).

2- ¿Cree posible su integración en el aula por parte del profesorado de EF?

Ante esta pregunta, el experto crítico cuestiona su integración en el aula, ya que en demasiadas ocasiones el profesorado tiene que adaptarse a las demandas administrativas:

No sé si es posible. Los profesores de EF han dado muestras de una sobrada capacidad de adaptación a las distintas reformas educativas, no sé si cambiando poco, mucho o nada de lo que venían haciendo en el aula desde hace bastantes décadas. En todo caso, en numerosas ocasiones, lo han tenido que hacer adecuando sus conocimientos y habilidades pedagógicas a aquello que las administraciones de turno les han ido exigiendo, siempre con más voluntad que recursos. Y lo que es peor, a veces bajo coacción de la administración educativa, pero sin (in)formación de apoyo por parte de ésta (EPC).

En esta línea, muestra una desafección de los docentes con la legislación educativa relacionada con las competencias:

Respecto de la enseñanza basada en competencias, las administraciones han ofrecido poca información y muy confusa a la vez que han exigido mucha burocracia en lo que solo cabe interpretar como desconfianza del sistema hacia los profesores que cada vez deben destinar más tiempo a organizar, planificar y constatar que a enseñar y a seguir aprendiendo para poder formar estudiantes de manera más adecuada a las condiciones de una sociedad cada vez más plural. Particularmente, con las reformas educativas que han introducido las competencias, la mayor parte de los profesores aseguran haberse encontrado muy desorientados sobre cómo aplicar el modelo y, en no pocos casos, declaran no haber logrado comprender ni su base teórica ni su base práctica (EPC).

Finalmente, el experto relaciona el modelo de competencias con una jerarquización del modelo social carente de sustento educativo:

Respecto de esto último, yo tiendo a pensar de la ambigüedad que presenta este modelo con respecto a los fines últimos de la educación – y que queda reflejada en el uso y abuso de términos como «sociedad del conocimiento», «sociedad de las TIC», «sociedad del siglo XXI», «sociedad del trabajo inmaterial» etc. que tanto gusta al mundo empresarial y financiero para justificar la deslocalización del trabajo–, es premeditada. Y lo es, creo que para evitar hablar del tipo de ciudadanía y del tipo de interrelaciones sociales que se esperan cuando tengamos una sociedad jerarquizada por niveles de competencia adquiridos por los ciudadanos. Los defensores de este modelo educativo –aunque yo diría que más bien es una política educativa– suelen asegurar que hace falta tiempo y un mayor desarrollo metodológico para que empiece a dar frutos (**EPC**).

Por el contrario, el segundo experto indica que el profesorado de EF sí que puede integrar el modelo competencial en el aula, pero utilizando propuestas coherentes que hayan demostrado su utilidad:

Sin duda. Existen numerosos intentos y ejemplos de cómo afrontar este nuevo enfoque. Sin embargo, no es menos cierto que en demasiadas (aun con buena voluntad) las experiencias denotan falta de reflexión, lo que ha sembrado de argumentos a los que discrepan de este enfoque para contraargumentar. En este sentido, son innumerables los ejemplos de experiencias (no sólo en EF) en las que los docentes, por hacer que el alumnado utilice una competencia, se permiten afirmar que están contribuyendo a la misma. Y quizás esto sea lo que más daño está haciendo al intento de transformación hacia un enfoque competencial, puesto que no se puede comprobar que se esté adquiriendo una competencia de manera constatable, más allá de la que ya se *poseía* (**EPF**).

Así, muestra un ejemplo de no contribución a la competencia matemática desde la EF:

Un simple ejemplo: Cuando le pedimos los alumnos en 5º ó 6º de primaria o en Secundaria que calculen sus tiempos por vuelta tras realizar una carrera continua en un circuito y hacen una simple operación matemática de suma, resta o multiplicación se tiende a considerar que se está contribuyendo a la competencia matemática. Sin embargo, lo único que hacen es utilizar una competencia que adquirieron en los primeros cursos de primaria. Para poder contribuir a la competencia matemática, como a otras, deberíamos saber qué pretendemos que de la misma se adquiera en un determinado curso o periodo para que las actividades que diseñemos en las áreas puedan tener relación con lo que deben aprender y así contribuir a su consecución. (**EPF**).

Necesidad de las competencias clave e incorporación de la motriz

3- ¿Piensa que este elemento curricular será una moda efímera?

El primer experto argumenta su convencimiento de que las competencias no perdurarán en el tiempo:

Estoy seguro de ello. Sin embargo, no puedo estar tan seguro de si lo que venga, cuando este modelo decaiga, no será aún peor. Aunque la sabiduría popular dice que «no hay mal que cien años dure», también nos advierte de que «toda mala situación es susceptible de empeorar». Sería deseable que las voces críticas, las voces de la resistencia, consiguieran hacerse escuchar –como tantas veces lo han hecho a lo largo del siglo XX– para amortiguar la voracidad de las políticas educativas neoliberales. No obstante, es presumible que dichas políticas una vez hayan conseguido legitimar el sistema tratarán de dar otra vuelta de tuerca a los sistemas educativos en sus pretensiones homogeneizadoras y de sometimiento a los dictados del mercado (**EPC**).

Además, recalca que otros muchos procesos de innovación educativa siempre han sucumbido a los intereses mercantilistas:

Aunque desde las primeras formulaciones de la pedagogía crítica ha habido muchas propuestas de transformación –a veces radical– de la educación, si volvemos la vista veinte o treinta años atrás no podemos ser optimistas. Como si de una maldición antiutópica se tratara, todos los debates y las propuestas más abiertamente críticas han acabado siendo fagocitadas por la maquinaria de la escuela capitalista. Es indudable que de las luchas libradas en este terreno hubo logros parciales relacionados con la democratización de la escuela, ciertos avances en el ámbito de la coeducación, la inclusión, el respeto a las diferencias, cierta

cesión a los alumnos de su identidad social y de su capacidad para decidir –emancipación–, etc. en los que es preciso persistir; pero quedaron latentes algunas rémoras elitistas, economicistas y mercantilistas que se reactualizan y cobran nuevos bríos en cada reforma educativa. Lo que hace que no podamos ser optimistas (**EPC**).

Sin embargo, el otro experto considera que sí que existe futuro entre las competencias y la EF:

¿Las competencias? No. El futuro es evidente y el cambio constante. Y es precisamente este cambio el que requiere de habilidades competenciales que no dependan exclusivamente de unos determinados contenidos. Desde que terminé mis estudios hace más de 25 años no se sostiene casi ninguno de los pilares del conocimiento que me hicieron memorizar mis profesores como incuestionables. El hecho de que únicamente nos exigiesen recitarlos y, casi en ningún caso cuestionarlos, hace que el nivel de investigación y cuestionamiento de los mismos no sea una tónica cotidiana entre los docentes. La evolución de la EF no ha sido la misma que en otras ramas (bien es cierto que los «incorformistas» de la EF, aunque escasos, han trabajado incesantemente por demostrar que las cosas pueden y deben cambiar) (**EPF**).

Para él, la clave es aprovechar en EF este modelo competencial que rompe planteamientos metodológicos tradicionales:

Si la pregunta es si considero que se quedarán en algo más que en un nombre vacío de significado... Espero que no; aunque aún seguimos reproduciendo modelos de enseñanza que han sido desestimados en múltiples estudios por inapropiados, ineficaces y alejados de la generación de motivación generalizada en el alumnado. Como siempre que se produce un cambio, sea por la razón que fuere, se plantea una indudable oportunidad para intentar que mejore aquello que se pretende cambiar; aun cuando lo que originó ese cambio no sea necesariamente la mejor opción... Se suele producir una situación pendular que nos lleva al extremo opuesto. Por ello, sólo es necesario trabajar por equilibrar el péndulo. Y, sinceramente, creo que adoptar una actitud positiva permite afrontar los cambios con mayores posibilidades de éxito (**EPF**).

4- ¿Valora la necesidad de una competencia vinculada a la motriz?

Para el primer experto la inclusión de la competencia motriz únicamente demuestra las rivalidades inoperantes entre áreas:

La viva discusión que se abrió en el entorno de la EF cuando se definieron las competencias básicas del currículo escolar y entre estas «faltaba» la competencia motriz es, desde mi punto de vista, la mejor evidencia de cómo este modelo hace competir y enfrenta a los unos con los otros; en este caso, a los profesores de unas áreas con los de otras por obtener legitimidad, representación o un trocito de la tarta en el reparto de la escuela. Es sintomático, por lo que tiene de corporativista, que en el debate interno que mantienen aún hoy los «defensores de la EF» prevalezca la reivindicación de la competencia motriz, a la par que el discurso oficial sigue hablando de educación integral, de transversalidad o de interdisciplinariedad. Y, entretanto, la estructura de la escuela, dividida en cursos sucesivos, en asignaturas acumulativas, en lecciones reiterativas, en exámenes selectivos, etc., continúa siendo la misma que hace cincuenta años (**EPC**).

Sostiene la escasez pedagógica inherente en el debate de si incluir una competencia motriz:

Por ello, tiendo a pensar que la discusión sobre qué competencias sí y qué competencias no y, asimismo, que la controversia sobre cómo llevar a cabo la transversalidad para la adquisición de competencias –incluidas las motrices–, solo contribuye a desviar el debate pedagógico hacia un terreno ideológicamente seguro; hacia cuestiones superficialmente técnicas que despojan el acto educativo de todo su contenido social, cultural y, por añadidura, de su sentido político (**EPC**).

Así, critica con intensidad la inclusión de la competencia motriz por su irrelevancia corporal pedagógica:

La propia categoría de «competencia» aplicada al proceso formativo supone, desde mi punto de vista, el vaciamiento de los significados (culturales, ideológicos y políticos) que todo contenido y toda práctica de enseñanza poseen de suyo; desarticula, como hecho cultural e ideológico, aquello que es necesariamente cultural e ideológico. A este res-

pecto, para mí, que creo en el valor político de la corporalidad, la competencia motriz –más cuando aparece ligada a la EF como disciplina– constituye, la condena del cuerpo a la irrelevancia como objeto pedagógico (*EPC*).

El segundo experto valora como positivo la inclusión de la competencia motriz, pero diferenciando ésta de la corporal:

Por supuesto. Sin embargo, no me refiero a la competencia motriz que se describe en el currículo actual y que es exclusiva de nuestra área. Me refiero a una competencia corporal para la salud y la calidad de vida a la que sí se pueda contribuir desde otras áreas. Sinceramente, creo que esto es lo que le falta a una educación de las competencias si se pretende que el desarrollo integral del alumnado sea completo. Esta competencia tiene diferentes dimensiones a las que, bien secuenciadas y organizadas, pueden contribuir diferentes áreas además de la EF que contribuirá a otros muchos aspectos del desarrollo integral del individuo (*EPF*).

Para él la clave se encuentra en el aporte que lo corporal puede realizar al resto de materias:

Se podría llegar a pensar que la incorporación de una competencia clave relacionada con lo corporal, la salud y un estilo de vida activo es una redundancia pues la EF es una asignatura específica que desarrolla lo motriz... Pero en esta supuesta incoherencia está la razón de su inclusión. Existen diferentes ámbitos a los que aportar: prácticas relacionadas con mostrar coordinación y capacidad rítmica, ser capaz de relajarse, manejar instrumentos, adoptar posturas eficaces (ergonómicas), aspectos vinculados a una alimentación adecuada o al mantenimiento de esfuerzos de manera constante son algunos ejemplos de los contenidos y aprendizajes que se pueden trabajar desde materias como Música, Biología, Anatomía aplicada o Lengua, entre otras muchas, además de la EF, por supuesto (*EPF*).

Finaliza comentando la importancia que tiene que lo corporal no sea únicamente trabajado desde la EF:

Nuestra obligación es conseguir que el sistema educativo deje razonablemente de lado lo eminentemente curricular y trabaje de manera intencional e integral lo que esté relacionado con el bienestar personal y colectivo. En resumen, no debemos permitir que el trabajo de lo corporal sea reducido únicamente a la EF, sino darle un enfoque transversal al que se contribuya desde otras áreas. Como cualquier momento de cambio, y más en éste en el que nadie tiene del todo claro ni qué ni para qué hacemos los que hacemos, éste puede ser un gran momento para conseguir y justificar el espacio que siempre debimos tener (*EPF*).

Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio era analizar el rol que tienen las competencias clave en el proceso de aprendizaje y comprobar la necesidad de la incorporación de una nueva competencia corporal. Ha quedado constatada la disparidad de criterios existentes entre los dos expertos, sobre todo condicionada por la discrepancia en los planteamientos pedagógicos que sustentan la EF y el marco teórico sobre el que se constituye la materia.

Respecto a la primera categoría de análisis, a la pregunta de si consideran que las competencias aportan algo a la EF escolar, uno de los expertos subraya el escaso aporte emancipador que suponen respecto de los usos corporales, cuestionando el calado transformador que tiene para la labor del profesorado (Vicente, 2010). Sin embargo, el otro experto defiende lo positivo de su inclusión para la mejora educativa, siempre y cuando se utilicen enfoques deductivos e interdisciplinares (Pérez-Pueyo, et al., 2013a,b). A la segunda de las preguntas de esta categoría –sobre si creen posible su integración en el aula por parte del profesorado de EF–, un autor es escéptico tanto en la posibilidad de integración por la falta de concreción en relación a qué se quiere por parte de la administración, como en la necesidad de ello debido a la desafección de los docentes (Vicente, 2007). Sin embargo, el otro cuestiona la pregunta en sí misma, considerando que lo que el docente de EF debe conseguir es ayudar y facilitar a los compañeros de otras áreas las estrategias, conocimientos básicos y aprendizajes con los que puedan contribuir desde sus diferentes materias a lo corporal (Pérez-Pueyo, et

al., 2016).

Respecto de la segunda de las categorías de análisis, a la pregunta sobre si piensan que este elemento curricular es o no una moda, y por lo tanto algo efímero, el primer experto está convencido de que las competencias no perdurarán porque son una invención mercantilista que succumbirá a las próximas necesidades del mercado y a la privatización del modelo educativo (Vicente, 2011). Sin embargo, el segundo entrevistado considera que es seguro que durarán y que han venido para quedarse; lo que implica que debemos hacer el mejor desarrollo posible de ellas. Sin embargo, destaca que no se está haciendo por falta de directrices lógicas y claras para su desarrollo (Hortigüela, Pérez Pueyo, & Abella, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2017a).

En cuanto a la pregunta de si valoran la necesidad de una competencia vinculada a lo motriz, el primer experto parte de la base de que el propio debate sobre la inclusión de la competencia motriz únicamente demuestra las rivalidades corporativistas entre áreas (Méndez-Giménez, López-Téllez, & Sierra, 2009; Ruiz, 2003). En este sentido, la discusión es irrelevante si lo valoramos desde el análisis de los grandes problemas de la educación (Vicente 2013). Sin embargo, el otro experto, valora muy positivamente la inclusión de la competencia corporal, pero diferenciándola de la motriz por ser específica de nuestra área (Pérez-Pueyo, et al., 2016). Por ello establece la necesidad de una secuenciación que permita a los docentes de otras áreas saber qué y cuándo se puede contribuir a lo corporal (Pérez-Pueyo, et al., 2017).

Por todo ello, parecen coincidir, aunque por motivos opuestos, en que la competencia motriz ligada a la EF poco tiene que aportar a un desarrollo corporal condenando al cuerpo y a la irrelevancia como objeto pedagógico sin un enfoque transversal.

La confrontación argumental de dos expertos con larga trayectoria en el área, con adscripciones epistemológicas y pedagógicas diferentes –y particularmente beligerantes entre sí en la cuestión de las competencias– ha permitido un acercamiento dialéctico y, en consecuencia, poner de relieve y cotejar pros y contras del modelo. Los resultados de este cotejo dialéctico confirman que, para sendas posturas y más allá de las diferencias, existen algunas coincidencias relevantes:

a) que en realidad no se ha implantado un verdadero proceso de aprendizaje basado en competencias, pues seguimos en un currículo por objetivo/criterios de evaluación y estándares de las áreas que hace difícil valorar su idoneidad o necesidad, aunque hayan pasado 10 años desde su aparición en el currículo (Orden ECD 65/2015; RD, 1105/2014)

b) que todo enfoque pedagógico de la EF, también el competencial, debería dejar de lado las fuentes mercantilistas que lo generaron con el objeto de proporcionar herramientas para el desarrollo ciudadano crítico, comprometido y respetuoso con los valores de la diversidad y la participación colectiva, etc.; es decir, sujetos con capacidad y competencia para asumir las consecuencias de sus actos, buscar soluciones más allá de lo evidente e inmediato y con disposición para resolver de forma compartida y solidaria con sus iguales problemas que aún no se han presentado

c) que la necesidad de una competencia corporal a las denominadas clave, que no motriz, requiere de un enfoque donde «lo corporal» adquiere una dimensión más social que individual en el proceso de aprendizaje. Y, por ello, desde posicionamientos opuestos, el experto más crítico considera que no hay solución a este problema social desde el enfoque competencial (Vicente, 2011) y el experto favorable a las competencias piensa que sí es posible, pero desde un enfoque coherente y no desde la «sin razón» del planteamiento actual (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2017b; Pérez-Pueyo, et al., 2013a, 2016).

Consideramos que el presente artículo puede ser de especial interés para aquellos docentes de EF, pues permite una reflexión profunda sobre los fines de la asignatura y el tratamiento competencial derivado. También para aquellos responsables de la elaboración del currículo, ya que la integración de un elemento curricular de tanta relevancia ha de ir asociado a un enfoque pedagógico adecuado y transformador, algo que hasta el momento no se ha hecho.

Referencias

- Asvol, H. (2014). Abduction, Deduction and Induction: Can These Concepts Be Used for an Understanding of Methodological Processes in Interpretative Case Studies? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 289-307. doi:10.1080/09518398.2012.759296.
- Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A., & Moya, J. (coords.). (2007) Competencias básicas. Cultura indispensable de la ciudadanía. Madrid: *Escuela 2*.
- Bowleg, L. (2017). Towards a Critical Health Equity Research Stance: Why Epistemology and Methodology Matter More than Qualitative Methods. *Health Education & Behavior*, 44(5), 677-684. doi: http://dx.doi.org/10.1177/1090198117728760
- Buscá, F., Lleixá, T., Coral, J., & Gallardo, S. (2016). La Programación por Competencias en Educación física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 292-317.
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cancer, P. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. *Con-ciencia social*, 12, 31-39.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Consejo COLEF (2017). Proyecto para una educación física de calidad en España. Argumentación científica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 417, 83-99
- Consejo de la Unión Europea, (2000). Informe del Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones Presidenciales. Obtenido de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- Cuesta, R. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia social*, 9, 17-54.
- Delors, A. J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Díez, E. J. (2008). El modelo neoliberal de convergencia europea en la formación superior. *Tándem*, 26, 1-12.
- EURYDICE/Comisión Europea, (2004). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, Dirección General de Educación y Cultura.
- Escamilla, A., (2008) *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Grao.
- Gardner, J. E. (1987). *Las estructuras de la mente. Las teorías de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M., & Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas*. Castilla La Mancha, Consejería de Educación.
- Halasz, M., & Alain, M. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hortigüela, D. (2014). *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de Competencias Básicas en los centros educativos de Educación Secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de Educación Física*. Tesis doctoral. http://bit.ly/tesis_competencias
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A., & Abella, V. (2016). ¿Cómo Perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio Cualitativo sobre su Incorporación como Herramienta de Aprendizaje. *Qualitative Research in Education* 5(1) 25-48. doi: 10.17583/qre.2016.1348
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017a). Implantación de las competencias: percepciones de directivos y docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(66), 261-281. doi: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017b). El rol de la gestión directiva para implementar las competencias clave en las escuelas: un estudio de caso. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 3-15.
- Ley Orgánica de Educación, LOE, (2006). *Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006*. Obtenido de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, (1990) *Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990*. Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research Methodology Option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G., & Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos*, 16, 51-57.
- Moya, J. & Luengo, F. (coords.). (2011). *Teoría y Práctica de las Competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA, 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2006) *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid, Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (2009). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Obtenido de: <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado de 29 de enero de 2016*. Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Parlamento Europeo, (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (2006/962/CE). Obtenido de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:pdf>
- Pérez-Pueyo, A., Barba, J. J., Casado, O., Centeno, L., Heras, C., Herrán, I., & Vega, D (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Barba, J. J., Casado, O., Vega, D., & Pablos, L. (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S. L.
- Pérez-Pueyo, A., García-Busto, O., Hortigüela, D., Aznar, M., & Vidal, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 415, 51-71.
- Pérez-Pueyo, A., et al. (2017). Propuesta de secuenciación de la competencia corporal, para la salud y la calidad de vida. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfgO-LsbkVpRkRRkDvpycWc/view>
- Pérez Pueyo, A., & Casanova Vega, P. (Coord) (2009). *Competencias Básicas en los Centros Educativos: Programación y secuenciación*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Polo, I. (2010). La evaluación de las competencias básicas» en *Revista de Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12(3), 34-45.
- Proyecto Atlántida, (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado de 3 de enero de 2015*. Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Río-Roberts, M. (2011). How I Learned to Conduct Focus Groups. *Qualitative Report*, 16(1), 312-315.
- Ruiz, L. M. (2003). Competencia motriz, dinamismo y complejidad en educación física. Parte I. *Retos*, 5, 39-43
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, B. F. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Talbur, S. (2004). Ethnographic Responsibility without the «Real». *Journal of Higher Education*, 75(1), 80-87.
- Vázquez, P., & Ortega, J. L. (2011). *Competencias Básicas: desarrollo y evaluación en educación Secundaria obligatoria*. Valencia: WoltersKluwer.
- Vicente, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora*, 4-5, 57-90.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos*, 17, 76-85.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6 (18), 161-170.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19 (1), 309-329.
- Vigotsky, L. (1885). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zabala, A. & L. Arnau, (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.