

Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física

Key competences: on the exclusion of the motor competence and the contribution from the Physical Education

*Antonio Méndez Giménez, *Gloria López-Téllez y *Beatriz Sierra y Arizmendiarieta
*Universidad de Oviedo (España)

Resumen: La competencia motriz no ha sido reconocida en el marco de la LOE como una competencia básica de pleno derecho. En su lugar, parece pretenderse que la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico asuma esta laguna atribuyéndosele como ámbito propio el desarrollo de la capacidad para lograr una vida saludable en un entorno también saludable. Sin embargo, el concepto de competencia motriz es más amplio y no parece quedar plenamente representado. Este hecho limita el carácter integrador del nuevo modelo de trabajo por competencias y deja en desventaja al docente del área, descompensando el propio trabajo interdisciplinar. Pese a ello, la Educación Física es una materia privilegiada para contribuir a la adquisición de las competencias básicas finalmente seleccionadas, e instrumentalizar el trabajo docente interdisciplinar, ya que centra su acción educativa en el desarrollo de una cultura corporal y en la propia motricidad, proporcionando al alumnado experiencias que demandan interacciones con el entorno físico, social, emocional y cultural. Este trabajo ofrece múltiples ejemplos de cómo articular actividades y estrategias que conectan los contenidos de la Educación Física con cada una de las competencias básicas reconocidas, a sabiendas de estar en el primer paso de la enseñanza interdisciplinar.

Palabra clave: Competencias básicas, competencia motriz, interdisciplinariedad, currículo integrado.

Abstract: The motor competence has not been recognized within the framework of the LOE like a key competence of right full. In its place, it seems pretend to that the competence in the knowledge and interaction with the physical world assumes this omission attributing him the development of the capacity to obtain a healthful life in also healthful surroundings. Nevertheless, the concept of motor competence is broader and it does not seem to be totally represented. This fact limits the integrating characteristic of the new model of work by competences and leaves disadvantaged to professionals of the area, unbalancing the own interdisciplinary work. In spite of it, the Physical Education is a privileged subject to contribute to the acquisition of the key competences finally selected, and to exploit the interdisciplinary educational work, since it centers his educative action in the development of a corporal culture and in the own mobility, providing the pupils experiences that demand interactions with the physical, social, emotional and cultural surroundings. This work offers many examples of how articulating activities and strategies that connect the contents of the Physical Education with each one of the recognized key competences, knowing that this implementation is the first step in the interdisciplinary teaching.

Key words: Key competences, motor competence, interdisciplinarity, integrated curriculum.

1. Introducción

En el marco de la Unión Europea las competencias básicas han sido definidas como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto» (Diario Oficial de la UE, 2006), y constituyen aquellas competencias que los estudiantes deben haber adquirido al término de la enseñanza secundaria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y ser capaces de aprender durante toda la vida. El propósito fundamental de las competencias básicas es integrar los aprendizajes y orientar la enseñanza puesto que permiten identificar los contenidos y los criterios de evaluación de carácter imprescindible. Para el engranaje de dichas competencias resultan elementos esenciales no sólo las aportaciones de cada una de las materias curriculares y la metodología empleada, sino también, la propia organización de los centros educativos, sus reglamentos internos, la acción tutorial y las actividades complementarias y extraescolares.

La obligatoriedad de aplicar de manera inminente las competencias básicas en el sistema educativo español (Ley Orgánica de Educación, LOE, de 2006) ha suscitado un enorme interés, a la par que preocupación, entre los miembros de la comunidad educativa y ha provocado la publicación de una gran cantidad de trabajos (Pérez, 2007; Sarramona, 2000 y 2004), y varias monografías al respecto (entre otras, en las revistas Cuadernos de Pedagogía, 2007, Tándem: Didáctica de la Educación Física, 2008), así como la celebración de dos congresos específicos (IV Congreso Regional de Educación de Cantabria, 2007; I Congreso Internacional de Competencias Básicas, 2009).

Considerando el trabajo preliminar de la Unión Europea, la LOE ha definido ocho competencias básicas que podríamos distribuir en dos bloques diferenciados:

a) Las relacionadas más directamente con los contenidos de área: competencia en comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, y cultural y artística.

b) Y las relacionadas con procedimientos, actitudes y valores transversales: tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

En el primer bloque estarían representadas todas las competencias que se relacionan estrechamente con las materias curriculares determinadas para la educación primaria, excepto, sorprendentemente, la Educación Física (EF). Es decir, el marco legal no ha considerado pertinente incluir la *competencia motriz* entre las competencias indispensables para «vivir bien» (expresión empleada por la OECD, 2001, p. 75), y tampoco la estima necesaria para el logro de la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el aprendizaje durante toda la vida. Sin embargo, coincidimos con Ruiz Pérez (2004) en que, tradicionalmente, la EF ha tratado de que los niños sean más competentes a nivel motriz, del mismo modo que otras materias han intentado conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, en el razonamiento matemático o en la relación con los demás o el ambiente. En la actualidad, la perspectiva de enseñanza integracionista rechaza que cada materia tenga *patente de curso* de la competencia con la que está más relacionada y aboga por un planteamiento más interrelacionado, lo que no debería contraponerse con el reconocimiento de cada una de las competencias curriculares que se vienen desarrollando, incluida la vinculada al ámbito de la EF.

Ruiz Pérez (1995, p. 19) argumenta que el concepto de *competencia motriz* hace referencia al «conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices

Fecha recepción: 17-02-09 - Fecha envío revisores: 23-02-09 - Fecha de aceptación: 25-05-09
Correspondencia: Antonio Méndez Giménez
Facultad de Ciencias de la Educación (despacho 239)
C/ Aniceto Sela s/n 33005. Oviedo. Asturias
E-mail: mendezantonio@uniovi.es

planteados tanto en las sesiones de EF como en su vida cotidiana». En su opinión, ser competente a nivel motriz supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes ante nuevas situaciones, lo que permite una práctica autónoma. En otro trabajo, Ruiz Pérez (2004) enfatiza la relación entre la competencia motriz y un tipo de inteligencia *sobre las acciones*, inteligencia que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién actuar, en función de las condiciones cambiantes del medio. Esta idea también concuerda con el planteamiento de Gardner (1983), quien destaca la existencia de una inteligencia corporal-kinestésica entre las ocho categorías posibles (lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista).

La competencia motriz no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas. También implica obtener un nivel básico funcional, una aptitud sensorio-perceptiva, una adecuada estructuración espacio temporal, un código expresivo, una capacidad adaptativa, comprensiva y reflexiva en torno al desenvolvimiento motor, así como el desarrollo de hábitos activos responsables y seguros en actividades físico-deportivas. Asimismo conlleva ser consciente de las implicaciones de la participación en el deporte y de sus beneficios, así como valorar la actividad física y su contribución a un estilo de vida saludable. Por tanto, el concepto de competencia motriz comprende el «saber», el «saber hacer» y el «saber estar» en relación con lo corporal, el movimiento y las actividades motrices.

Justificar la relevancia del desarrollo de la competencia motriz para la vida parecería innecesario en los tiempos actuales, pero a tenor de lo observado anteriormente, permítasenos, una vez más. Por centramos, tan solo, en una de las múltiples caras de esta competencia, nombraremos los beneficios psicológicos y físicos de la actividad física regular que han sido bien documentados en términos de salud: combate la osteoporosis, reduce el riesgo de desarrollar diabetes del tipo 2, disminuye los factores de riesgo cardiovascular, reduce la obesidad, disminuye el riesgo de padecer algunos tipos de cáncer, mejora el aspecto físico y la autoestima personal, regula el estreñimiento, o reduce el estrés, entre otros. En ese sentido, las recomendaciones actuales de actividad física para los niños de primaria varían entre 30-60 minutos diarios. Al menos dos veces a la semana se deberían incorporar actividades para desarrollar la salud ósea, la fuerza muscular y la flexibilidad y se recomienda un periodo adicional de 20-30 minutos de actividad física vigorosa 3-4 días a la semana para lograr y mantener la condición cardio-respiratoria (Oliver y cols., 2006).

Frente a ello, los datos de salud infantil y juvenil en España, y en general, en la UE, empiezan a ser alarmantes. En menos de 15 años, se ha triplicado el porcentaje de niños obesos (más del 30% de grasa corporal) dentro de nuestras fronteras (pasando del 5% al 16%), y cerca del 30% de nuestros escolares cuentan ya con sobrepeso (> 25% de grasa). En términos económicos, el tratamiento de la obesidad en la UE supone el 7% del gasto sanitario y, lo que es peor, en términos de vidas humanas, es la segunda causa de muerte evitable.

Podría argumentarse que la competencia en el conocimiento y la interacción con mundo físico lleva implícita el conocimiento del cuerpo humano y la adopción de estilos de vida física, mental y socialmente saludables. Sin embargo, la esencia de la competencia motriz va más allá de una concepción higienista y comprende otros aspectos no contemplados como la expresión, comunicación y producción divergente desde lo corporal, el desarrollo de esquemas motores o el conocimiento declarativo y procedimental sobre las acciones motrices (Ruiz Pérez, 1995).

2. Currículo interdisciplinario y currículo integrado

La interdisciplinariedad y la integración de las diferentes áreas de conocimiento parecen ser soluciones a los problemas que genera el abordaje del conocimiento de manera fraccionada por las distintas áreas (Martínez Seijas y Barreiro García, 2003). La limitación del tiempo escolar y de los programas y la ineludible elección de unas materias en detrimento de otras son razones pragmáticas que la avalan. Sin embargo, estos conceptos deben ser precisados.

Un currículo interdisciplinario es aquel que desde una asignatura determinada utiliza actividades que tratan de reforzar el conocimiento o las habilidades de otras áreas curriculares. Un currículo integrado tiene menos definidos los límites de cada asignatura y generalmente se organiza en torno a temas o grandes ideas. Estas grandes ideas pueden aludir a cuestiones significativas del desarrollo personal, social o cultural, como la contaminación, la tecnología, o los conflictos internacionales (Siedentop y cols., 2004).

Cone y cols. (1998) propusieron tres modelos de trabajo interdisciplinario: el *conectado*, el *compartido* y el *asociado*. El modelo *conectado* es el más simple ya que solo implica a un profesor que intenta conectar el contenido de dos áreas curriculares. El modelo *compartido* requiere mayor implicación puesto que se necesitan los esfuerzos de dos o más profesores que colaboran para enseñar conceptos o habilidades similares desde dos o más áreas o asignaturas. Finalmente, el modelo *asociado* es el más complejo; requiere la enseñanza en equipo y de manera cohesionada de una unidad o tema unificado en el que las materias de cada área tienen una representación similar.

A lo largo de este trabajo desarrollamos múltiples ejemplos de cómo el docente de Educación Física puede conectar esta materia con todas las competencias básicas, a sabiendas de que éste es el primer peldaño del trabajo interdisciplinario. Sin embargo, coincidimos con Placek (1996) en la idea de que toda experiencia interdisciplinaria implica un esfuerzo bidireccional. En el caso que nos ocupa, por un lado, la enseñanza o refuerzo de determinados contenidos de EF en otras asignaturas; por otro, el uso del contexto de la EF para abordar los contenidos de otras áreas.

Pese a que, como reconoce el RD 1513/2006 (p. 43058 del BOE núm. 293), no se ha querido establecer una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas de conocimiento o materias y el desarrollo de ciertas competencias, lo cierto es que, en primaria, prácticamente todas ellas se podrían relacionar con alguna de las competencias básicas seleccionadas. En nuestra opinión, el hecho de que la asignatura de EF sea la única en el Marco Europeo que no cuenta con el reconocimiento de una competencia básica directamente relacionada con su currículo, deja a esta área en una situación de desequilibrio e inferioridad en esa relación interdisciplinaria bilateral. En otras palabras, la EF puede y debe aportar a todas las competencias básicas pero, a cambio, este marco incompleto no contempla en la misma medida el apoyo globalizador del resto de las materias a la competencia motriz. Este hecho, es preocupante, especialmente si tenemos en cuenta el volumen de objetivos perseguidos en el área y la reducida carga horaria semanal contemplada por el RD 1513/2006, de 7 de diciembre (por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria), lo que puede hacer dudar a muchos profesionales de la EF a subirse al tren de las competencias básicas. La ausencia de una competencia motriz es un obstáculo para la interconexión de todos los conocimientos, habilidades y actitudes que son imprescindibles para el desarrollo íntegro del alumnado.

3. Conexión de la Educación Física con las competencias básicas del currículo

Recientes trabajos han abordado las contribuciones de la EF al desarrollo de las competencias básicas (Lleixà Arribas, 2007; Molina Alventosa y Antolín Jimeno, 2008; Vaca Escribano, 2008) tanto en la etapa de educación primaria como de secundaria. En este apartado pretendemos ampliar las estrategias de acción descritas por los autores citados, así como proporcionar al lector diferentes ejemplos prácticos de cómo conectar los contenidos de la asignatura con el marco competencial descendiendo hasta actividades y tareas concretas.

No podemos olvidar que el aprendizaje a través del movimiento es un método de enseñanza milenario. Cuando se utiliza la actividad motriz como medio para aprender, la interacción entre el niño y la materia es más completa y se incrementa la posibilidad de su implicación activa. Así, se recuerdan más conceptos cuando el cuerpo y la mente son

participantes activos. Se aprende mejor actuando, lo que puede dar lugar a una fuerte conexión entre los educadores físicos y el resto del profesorado, especialmente cuando se abordan conceptos académicos difíciles de entender. Haciéndonos eco de la sabiduría ancestral, un viejo proverbio chino sintetiza nuestro argumento: *Oigo y olvido. Veo y recuerdo. ¡Si hago, comprendo!*

3.1. Competencia en comunicación lingüística

Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento, y la organización y auto-regulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Pretende la adquisición de la lengua española y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

3.1.1. Propuesta de actividades y estrategias para promover el intercambio comunicativo

1. *Enfatizar contenidos lingüísticos orales o escritos a través de tareas y juegos.*

- Repasar oralmente contenidos lingüísticos (abecedario, preposiciones, sustantivos, verbos, adverbios...) tanto en la lengua materna como en segundas lenguas, mientras se realizan actividades físicas repetitivas (habilidades básicas: saltar, botar, pasar...).

- Representar letras individualmente o palabras en pequeños grupos

- Trazar letras y palabras mediante trayectorias. El primero de la fila camina o corre suave, y describe una palabra en el suelo. Los compañeros le siguen y tratan de adivinarla.

- Juegos de persecución en los que se integran contenidos trabajados en lengua. Por ejemplo, *Persecución del alfabeto congelado*, donde los alumnos son *congelados* en forma de letra cuando el perseguidor les toca. El jugador tocado puede ser descongelado por cualquier otro jugador que se refleje (como en un espejo) formando su misma letra. Durante esa acción no podrá ser capturado.

- Townsend y cols. (2006) proponen adaptar los juegos tradicionales para el refuerzo de contenidos lingüísticos. En el juego *verbo es el mundo*, se asignan tres roles y petos a los alumnos: el *sujeto* (verde), el *verbo* (azul), o el *adverbio* (rojo). El objetivo del juego es que los *sujetos* corran y toquen el mayor número posible de *verbos* y *adverbios*. Cuando los tocan, quedan congelados hasta que un elemento complementario se aproxime. Entonces, el *verbo* y el *adverbio* se muestran, uno al otro, las palabras escritas en sus tarjetas (por ejemplo, *verbo*: saltar, *adverbio*: rápidamente). Para poder reincorporarse al juego deberán realizar la acción resultante, en un lugar prefijado, durante 10 segundos. Ejemplos de *verbos*: correr, saltar, reptar, trepar; y de *adverbios*: rápido, lento, adelante, atrás, lateral...

2. *Integrar actividades de expresión corporal y relatos lingüísticos*, por ejemplo, a modo de cuento motor. Para Conde Caveda (2001) un cuento motor es un cuento jugado, un cuento vivenciado de manera colectiva, que constituye un instrumento educativo importante para las

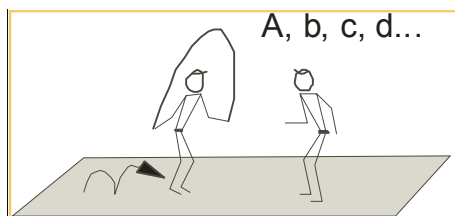


Figura 1. Salto de comba recitando el abecedario



Figura 2. Formación de letras y palabras en grupo

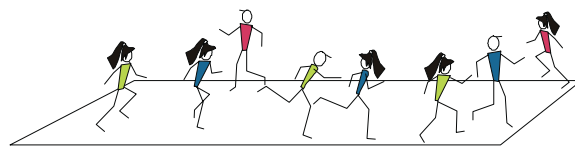


Figura 3. El verbo es el mundo

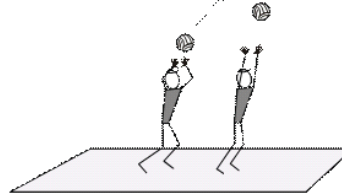


Figura 4. Set pass. Pase de dedos

primeras etapas infantiles. Es un relato, una historia representada y escenificada de la que el alumnado y el propio profesor son protagonistas y que puede conjugar todos los contenidos deseables de la EF.

3. *Solicitar y exhibir trabajos escritos o murales.* Por ejemplo, durante una unidad de juegos tradicionales se pide al alumnado que indague y recabe información sobre a qué jugaban sus antepasados cuando eran pequeños.

4. *Realizar lecturas complementarias afines.* Estas lecturas pueden ser útiles en los días de lluvia o cuando no se dispone de un pabellón cubierto. Previamente, se requiere proveer al aula o gimnasio de un rincón de lectura y dotarlo de una gran variedad de libros. Al hilo de esta actividad, se pueden proponer discusiones sobre temas diversos, como, el dopaje, la discapacidad y el deporte, la competición, el juego limpio o la coeducación.

5. *Potenciar el uso de materiales impresos* (como apuntes, carteles, pósters, libro de texto, presentaciones o esquemas en la pizarra). En EF se dispone de mucha información oral que puede dificultar la retención por parte de los alumnos ya que no visualizan su escritura o pronunciación. Para Cone y Cone (2001) esta estrategia permite ampliar la terminología específica y el conocimiento sobre el área.

6. *Utilizar algún tipo de herramienta cualitativa.* Por ejemplo, fomentar el uso de diarios en los que los estudiantes detallen los aspectos trabajados durante la sesión: actividades, conceptos aprendidos, experiencias, sentimientos o contenidos desarrollados. Este material puede ser revisado por los profesores de lengua y de EF para ofrecerles *feedback* sobre los contenidos lingüísticos y motores.

7. *Contemplar la enseñanza y evaluación por parejas.* La lengua se vuelve un aliado importante en el proceso de evaluación de la EF cuando los estudiantes leen información, buscan y escriben respuestas, cuando observan a su compañero realizando alguna habilidad o cuando le evalúan.

8. *Elaborar informes periodísticos sobre actividades de clase.* En este sentido, una actividad podría ser redactar un informe sobre las vivencias personales en un encuentro deportivo, ya sea, desde la perspectiva del jugador, del árbitro o cualquiera de los roles desempeñados. Para ello, se debe emplear un formato periodístico en el que se recoja un titular de prensa, una entradilla y el cuerpo de la noticia. Igualmente, los alumnos podrían preparar una crónica (una noticia con un comentario personal), una columna sobre la sesión o un titular sensacionalista sobre cualquier evento deportivo, según el tipo de objetivo planteado en el área de lengua.

9. *Diseñar y realizar una entrevista a un árbitro o jugador* de un partido, incluyendo su opinión o versión sobre los hechos y los incidentes presenciados. Se podría añadir una breve descripción del personaje y comentarios sobre el ambiente en que se desarrolló el evento (Siedentop y cols. 2004).

En cuanto a las aportaciones específicas a la enseñanza de segundas lenguas, al implantar una sección bilingüe en secundaria hemos comprobado que desde la EF se pueden cubrir varios objetivos lingüísticos, entre los que destacamos, los siguientes:

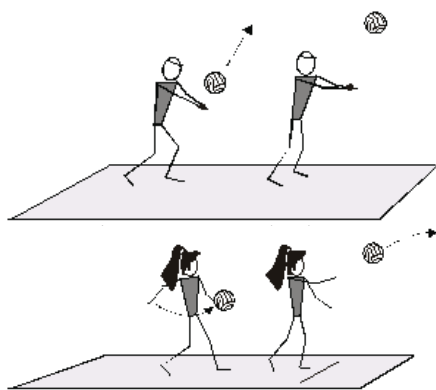


Figura 6. Underhand serve. Saque de mano baja

·Ampliar el vocabulario básico en cuanto al equipamiento y los elementos estructurales de la actividad física y deportiva (es decir, reglamentos, posiciones de los jugadores, aspectos técnicos y tácticos, las bases del ejercicio físico y del entrenamiento en clave de salud, etc.).

·Reforzar algunas instrucciones habituales en el contexto educativo, así como expresiones de saludo y despedida, fechas, números, y cualidades de los objetos, como las formas y los colores.

·Aprender nuevas acciones relacionadas con el movimiento, el cuerpo y los aspectos espaciales y temporales.

·Contextualizar recursos lingüísticos para su explotación, como emplear textos sobre la historia de un deporte para abordar los tiempos de los verbos y las construcciones gramaticales.

En la siguiente ficha se muestra una hoja de evaluación por pares de una unidad de voleibol desarrollada con alumnos de 3º de ESO de una sección bilingüe.

Ficha 1. Cuñas técnicas de voleibol

VOLLEYBALL SKILL CUES

1. SET PASS

- Use a forward stride position and keep the knees bent
- Flex the knees and elbows before the hit
- Form a window with the hands above the face, and watch the ball closely
- Hit the ball with the fingertips in an upward and forward direction
- Extend the body upward on contact.
- Follow through in the direction of intended flight

2. FOREARM PASS (BUMP)

- Use a forward stride position, bending at the knees and waist
- Interlock or cup the fingers and turn the palm upward
- Keep the forearms, wrists, and elbows straight
- Contact the ball with the forearms, using an upward motion
- Extend the body when contacting the ball
- Follow through in the direction of intended flight

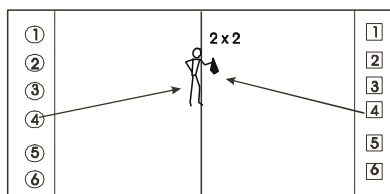


Figura 7. El pañuelo calculador



Figura 8. Los números

3. UNDERHAND SERVE

- Use a forward stride position and keep the knees bent
- Hold the ball in the non-dominant hand, across and in front of the body
- Hold the striking (dominant) hand beneath the ball, swing downward and backward, then upward and forward to hit the ball off the hand
- Transfer weight from the rear foot to the front foot and contact the ball with the heel of the hand
- Follow through in the direction of intended flight.

3.2. Competencia matemática

Se refiere a utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático. Pretende el conocimiento de los elementos matemáticos básicos y la solución de problemas en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana.

3.2.1. Actividades y estrategias para afrontar la competencia matemática

1. Adaptar los juegos para realizar cálculos matemáticos.

Por ejemplo, *el pañuelo calculador*. El profesor, en el centro del espacio, en vez de gritar directamente los números elegidos, los indica como resultado de un cálculo matemático (¡Que salga el: «4 x 3 - 7»!; el «16: 2-5»; el «3²-8»... Los aludidos se acercan a recoger el pañuelo y traérselo a su campo sin ser tocados por el bando opuesto. Para agilizar el juego pueden salir varios números simultáneamente empleando varios pañuelos. No eliminar jugadores; aplicar la suma de puntos.

Los números. Por parejas con un balón. Un jugador marca números sacando los dedos de las manos y el compañero, sin dejar de botar y en desplazamiento tras él, va cantándolos en voz alta. Si se quiere incrementar la dificultad del cálculo o de la habilidad motriz, pedirles que multipliquen mentalmente los dedos de una mano por los de la otra mientras realizan acciones de bote, por ejemplo, con la mano no dominante, entre las piernas, o alternando las manos (Méndez Giménez y Méndez Giménez, 1996).

2. *Realizar cálculos matemáticos a partir de actividades motrices*. Por ejemplo, hallar la distancia recorrida durante 10 ó 15 minutos de carrera continua alrededor de las pistas del patio sabiendo la distancia que mide la cuerda.

3. *Controlar la Frecuencia cardiaca (FCd)*. Una vez tomado el pulso durante 6, 10 ó 15 segundos, se pide a los alumnos que calculen la FCd por minuto. También se puede calcular la FC máxima (220-edad), la zona de actividad personal (60-80% de FCd máxima), la FCd media del grupo o registrar la FCd propia durante diversas actividades (tras 30 segundos subiendo y bajando un escalón, tras 2 minutos de descanso, saltando la comba, en reposo...) y, posteriormente, representar los datos en una gráfica.

4. *Calcular los porcentajes de éxito individual o grupal en acciones deportivas* (por ejemplo, el porcentaje de la puntuación total de su equipo obtenido mediante tiros libres, lanzamientos de 2 puntos o de triples).

3.3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Se refiere a la habilidad para interactuar con el mundo físico (naturaleza-hombre), comprender los sucesos, predecir sus consecuencias y preservarlo. Pretende la percepción del espacio físico, la conservación de los recursos y medio ambiente, el consumo racional y responsable, la protección de la salud mental, física y social...

3.3.1. Actividades y estrategias para afrontar la interacción con el mundo físico

1. *Abordar juegos tradicionales contextualizados*. Se presentan los juegos, se practican y se localiza la autonomía o localidades en un mapa,

profundizando en los aspectos sociales, culturales y geográficos. Igualmente, al abordar los *Juegos del mundo* (Velázquez Callado, 2006) se puede hacer un recorrido por diferentes países para obtener información sobre algunas características geográficas, sociales y culturales del lugar de procedencia (idiomas, número habitantes, capital, moneda, bandera, personajes famosos...)

2. *Representar a un país en competiciones deportivas*. Se puede simultanear el desarrollo de una unidad deportiva, como fútbol-sala, baloncesto o béisbol con el estudio de los continentes y los países. Por ejemplo, para reforzar el aprendizaje sobre países europeos, cada equipo debe elegir y representar a uno de ellos. Como trabajo colectivo, los equipos podrían buscar información sobre la historia, la geografía y la economía de la ciudad o del país que representan y compartirla con los equipos rivales antes del encuentro.

3. *Construir equipamientos con material reciclado* para la realización de juegos en conexión con unidades sobre ecología, reciclaje o consumo. Por ejemplo, emplear papel de periódico, bolsas de plástico, cartones, cinta adhesiva o cintas de colores para confeccionar pelotas, balones, discos voladores o raquetas de mano (Méndez Giménez, 2003).

3.4. Competencia cultural y artística

Se refiere a conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, así como disfrutar con ellas y considerarlas parte del patrimonio de los pueblos.

3.4.1. Actividades y estrategias

1. *Conectar la pintura y los juegos tradicionales*. Se trata de analizar, identificar y replicar los juegos de niños y adultos representados en cuadros de pintores famosos como, Bruegel, Goya o Murillo y ponerlos en práctica en clase de EF. Algunos cuadros interesantes son «Niños jugando a pídola», «Niños jugando al balancín», «La cometa», y «Los zancos» de Goya; «Niños jugando a los dados» de Murillo o «Juegos de niños» de Bruegel.

2. *Abordar danzas y bailes del mundo*. Las sesiones o unidades didácticas de bailes del mundo pretenden establecer relaciones sociales no competitivas, coeducativas e inclusivas en torno al ritmo, el baile y el movimiento. El profesor puede iniciar a los alumnos en danzas del mundo o sugerir que busquen información utilizando materiales editados en formato CD-Rom, DVD o internet.

3. *Inventar y diseñar elementos para las competiciones deportivas*. Por ejemplo, pósters publicitarios, anagramas del equipo, mascotas, escudos, trofeos, himnos, banderas..., tareas que podrían conectar con los contenidos de plástica, música o tecnología.

3.5. Tratamiento de la información y competencia digital

Se refiere a las habilidades de buscar, obtener, procesar y comunicar información y de transformarla en conocimiento, con independencia del formato o soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia).

3.5.1. Actividades para desarrollar la competencia digital

1. *Rally fotográfico*. Los alumnos, repartidos en grupos, reciben varias fotos impresas o tomadas con una cámara digital de distintos puntos del colegio (patio, pasillos...). Deberán identificar cada uno de los lugares fotografiados, dirigirse a esos puntos y, una vez allí, responder a las preguntas formuladas sobre detalles topológicos del lugar (Méndez Giménez y Méndez Giménez, 1996).

2. *Presentaciones deportivas*. Con el consentimiento de sus padres, los alumnos son fotografiados durante la realización de determinados gestos deportivos que se están trabajando en la unidad, (por ejemplo, el golpe de derecha en tenis, una entrada en bandeja, en baloncesto, o el bateo, en béisbol). Se enseña al alumnado cómo descargar las fotografías y cómo importarlas con algún programa (por ejemplo, *power point*), donde, además, se les instruye en el manejo básico del texto. La tarea requiere incorporar algunos aspectos clave que expliquen cómo se

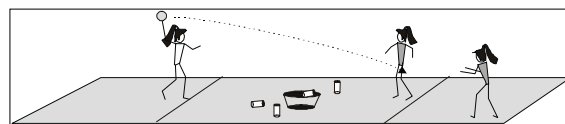


Figura 9. Deveke. Juego de Botswana

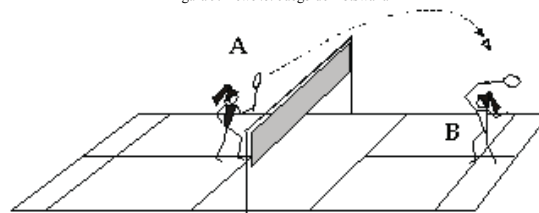


Figura 10. Escenario para la reflexión táctica

realiza correctamente el gesto y los errores más comunes. Finalmente, cada alumno expone su presentación al resto, y se promueve el intercambio de los trabajos por correo electrónico (Kerstges, 2006).

3. *Registro del rendimiento durante los partidos*. El empleo de otros roles diferentes al de jugador (periodista, estadista o publicista) en las unidades sobre deportes permite el registro y tratamiento de mucha información, así como el uso de las nuevas tecnologías. El procesamiento de los datos extraídos de las clases o competiciones mediante programas informáticos (procesadores de texto, hojas de cálculo, fotografía o vídeo digital...) son algunas vías de conexión de la asignatura con esta competencia, así como los diversos medios de divulgación: el tablón de anuncios, la revista impresa, el blog o el webquest.

3.6. Competencia social y ciudadana

Se refiere a comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural. Pretende desarrollar habilidades sociales para resolver conflictos con actitud constructiva y la valoración de las diferencias, a la vez que reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos.

3.6.1. Actividades y estrategias sociales

1. *Emplear actividades, juegos y desafíos cooperativos como contenido y como recurso* (Grineski, 1996). Se trata de tareas lúdicas que enfatizan la colaboración para conseguir un fin común y no la victoria de los otros. Por ejemplo, sostener el paracaídas entre todos los participantes y ejercer fuerzas sobre él para lograr metas comunes, como lanzar una pelota y recogerla sin que caiga al suelo, inflar la campana y meterse debajo, o levantar la campana y cambiar de posiciones.

2. *Modificar los juegos deportivos para que se promueva la inclusión*. Por ejemplo, al limitar el número de botes consecutivos permitidos en baloncesto o balonmano se posibilita mayor cantidad de pases y de intervenciones de todos los jugadores (Méndez Giménez, 2001; 2003).

3. *Mantener equipos heterogéneos en las unidades deportivas*. Siedentop y cols. (2004) recomiendan el empleo de equipos heterogéneos a todos los niveles (sexo, habilidad, etnia...) que permanecen fijos durante el transcurso de la unidad deportiva para que ejerzan roles docentes unos a otros. Esta medida ha recibido valoraciones muy positivas, tanto por el profesorado como del alumnado (especialmente, los menos hábiles) a la hora de potenciar el desarrollo de las habilidades sociales. La permanencia prolongada en el equipo permite que los más dotados puedan reflexionar sobre la inclusión de los menos hábiles a la vez que éstos pueden sentirse afiliados al grupo al encontrar su propio hueco ejerciendo diversos roles además del de jugador.

3.7. Competencia para aprender a aprender

Se refiere a disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera más eficaz y autónoma. Consta de dos dimensiones fundamentales: la adquisición de la conciencia de las propias capacidades y el sentimiento de competencia personal (autoconfianza y gusto por aprender).

3.7.1. Actividades y estrategias

1. *Promover la toma de conciencia* de las habilidades adquiridas y las mejorables (Lleixà Arribas, 2007).

2. *Suscitar actividades de auto-reflexión* sobre el cumplimiento de las reglas o el respeto a los demás.

3. *Concienciar a los alumnos de su compromiso* con los roles ejercidos. El sistema de firma de contratos según los roles ejercidos puede ayudar a los alumnos a responsabilizarse de sus actos durante la unidad didáctica (Siedentop y cols. 2004).

4. *Plantear situaciones orientadas a la comprensión* de los juegos deportivos y a una adecuada toma de decisión como la de la figura 10. Dos jugadoras (A y B) están disputando un punto en un partido de bádminton. Tú eres la jugadora B y la jugadora A acaba de golpear el volante hacia ti desde una posición adelantada. ¿Hacia dónde deberías devolver el volante teniendo en cuenta la posición de tu oponente? ¿Por qué? ¿Con qué tipo de golpe lo harías? (observa la posición alta del volante) ¿Con una dejada, un *clear*, un remate o un saque largo?.

5. Establecer metas alcanzables que generen confianza y fomentar el empleo del estilo de enseñanza recíproca, en el que los alumnos aprenden a dar y recibir información de sus compañeros.

3.8. Autonomía e iniciativa personal

Se refiere, por un lado, a la adquisición de la conciencia y aplicación de valores y actitudes personales (responsabilidad, perseverancia, conocimiento de uno mismo, autoestima, control emocional, cálculo de riesgos, afrontar problemas, demorar la necesidad de satisfacción inmediata, aprender de los errores...). Por otro, a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevarlos a cabo.

3.8.1. Actividades y estrategias

Una de las líneas de actuación posible es enfrentar al alumnado a situaciones de auto-superación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica o en la mejora del propio nivel de condición física, responsabilidad y honestidad en la aplicación de las reglas, y capacidad de aceptación de los diferentes niveles de condición física y de ejecución motriz dentro del grupo.

Finalmente, en cuanto a actividades concretas proponemos las siguientes:

1. Llevar a cabo campeonatos deportivos intra e inter clase o exhibiciones festivas en los que el alumnado asuma ciertos roles organizativos.

2. Promover el conocimiento de los lugares donde se puede practicar deporte en la comunidad en horario extraescolar.

3. Organizar visitas a clubes deportivos e instalaciones municipales próximas para que vean in situ las oportunidades futuras donde continuar la práctica deportiva.

4. Discusión y conclusiones

En este artículo hemos constatado la ausencia de una competencia motriz en el marco de la LOE, si bien, parece adivinarse que la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico asume esta laguna atribuyéndosele como ámbito propio el desarrollo de la capacidad para lograr una vida saludable. Sin embargo, el concepto de competencia motriz es más amplio y no parece haber sido plenamente representado en el ámbito competencial. Este hecho limita el carácter integrador del nuevo modelo de trabajo por competencias y deja en desventaja al docente de EF, descompensando el propio trabajo interdisciplinar.

Pese a ello, hemos ofrecido múltiples ejemplos de cómo articular actividades y estrategias que conectan los contenidos de la EF con cada una de las competencias básicas reconocidas, a sabiendas de que éste es solo el primer paso de la enseñanza interdisciplinar. En consecuencia, nuestro trabajo nos conduce a las siguientes conclusiones finales:

1. El abordaje de las competencias básicas en las clases de EF parte de una situación de desigualdad con respecto al resto de materias y de un handicap en cuanto al sacrificio de tiempo para su desarrollo. Teniendo en cuenta el preocupante sedentarismo infantil, las actividades motrices

deberían predominar en el tiempo real de clase. El reto del docente será, pues, pensar cómo integrar los contenidos interdisciplinares y mantener un ambiente de aprendizaje activo en una carga horaria que en muchas ocasiones se reduce ya a 2 periodos semanales.

2. El desarrollo del currículo de la EF ha venido contribuyendo al logro de las competencias básicas desde mucho antes de que estas hubieran sido formuladas en la reciente ley; sin embargo, su inclusión formal en la LOE puede permitir un trabajo interdisciplinar más planificado e intencional, frente al abordaje confidencial y esporádico de la praxis docente predominante. Para ello, es imprescindible cambiar algunas estructuras organizativas de los centros escolares, desarrollar una mentalidad más cooperativa en el propio docente y valorar en su justa medida la competencia motriz, la gran olvidada en el marco europeo.

3. La enseñanza por competencias básicas requiere tiempo para pensar y planificar. Los docentes deben dar respuesta a múltiples incógnitas cuando deciden trabajar de manera interdisciplinar, como, por ejemplo, qué contenidos integrar, dónde encontrar recursos y fuentes de información, cómo se van a beneficiar los estudiantes o cuándo implementar las unidades. Para ello, los centros escolares deben organizar los horarios de los docentes de manera que se propicie la planificación y para su revisión periódica. Sin estas condiciones, el trabajo por competencias no puede ir más allá del trabajo conectado. Dada la carga lectiva con la que cuentan los docentes es poco realista esperar que desarrollen unidades interdisciplinares o emprendan aprendizajes temáticos si no se les apoya en el horario o se reconoce este trabajo grupal innovador.

5. Referencias bibliográficas

- I Congreso Internacional de Competencias básicas (2009). Ciudad Real, 16-18 de abril de 2009 Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio <http://www.uclm.es/actividades0809/congresos/competencias/>. [última consulta realizada el 8 de mayo de 2009].
- IV Congreso Regional de Educación de Cantabria (2007): Competencias básicas y práctica educativa. 18- 20 abril. http://www.educantabria.es/informacion_institucional/eventoseducativos/ivcongresocantabriacompetenciasbasicas. [última consulta realizada el 15 de julio de 2008].
- Conde Caveda, J.L. (2001). *Cuentos motores* (Vols. I y II) Barcelona: Paidotribo. (3ª edición).
- Cone, S.L y Cone, T.P. (2001). Language arts and physical education a natural connection. *Teaching Elementary Physical Education*, July, 14-17.
- Cone, T.P., Werner, P., Cone, S.L. y Woods, A.M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cuadernos de Pedagogía (2007). Monográfico: *¿Qué significa ser competente?*, 370. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>
- Diario Oficial de la Unión Europea (20 de diciembre de 2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 394/10-394/18.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kerstges, U.M. (2006). Integrating technology and literacy into a second grade striking unit. *Teaching Elementary Physical Education*, 67-68.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 106 del Jueves 4 mayo de 2006. pp. 17158-17207.
- Lleixà Arribas, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.

- Martínez Seijas, M.P. y Barreiro García, J.S. (2003) *Sportdoc*. Disponible en <http://www.sportsciences.com/sportdoc/Detalle/427.html> [última consulta realizada el 26 de octubre de 2007].
- Méndez Giménez, A. y Méndez Giménez, C. (1996). *Los juegos en el currículum de la Educación Física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*. Barcelona. Ed: Paidotribo. (5ª edición).
- Méndez Giménez, A. (2001). El diseño de juegos modificados: Un marco de encuentro entre la variabilidad estructural y la intencionalidad educativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física. Cuerpo y creatividad*, 3, 110-122.
- Méndez Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Pai-dotribo.
- Molina Alventosa, J.P. y Antolín Jimeno, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3 (8), 81-86.
- OECD (2001). *Defining and Selecting key Competencies*. Paris: OECD.
- Oliver, M., Schofield, G y McEvoy, E. (2006). An integrated curriculum approach to increasing habitual physical activity in children: a feasibility study. *Journal of School Health*, 76(2), 74-79.
- Pérez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. De http://213.08.18.portal.educantabria.com/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF[Extraído el 6 de noviembre 2007]
- Placek, J. (1996). Integration as a curriculum model. En S. Silverman y C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rattigan, P. (2006). An Interdisciplinary Twist on Traditional Games. *Teaching Elementary Physical Education*. November, 62-66.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 293 Viernes 8 diciembre de 2006, pp. 43053 – 43102.
- Ruiz Pérez, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Ruiz Pérez, L.M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas de la enseñanza obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Siedentop, D., Hastie, H. y Van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tándem: Didáctica de la Educación Física (2008) *Competencias básicas en el marco de la convergencia europea*, 26. Barcelona: Ed. Graó.
- Townsend, J.S., Mohr, D.J., Waronsky C.C. y Grana, M.M. (2006). Non-elimination tag: a multidisciplinary approach. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(1), 35-36.
- Vaca Escribano, M.J. (2008). Contribución de la Educación Física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61.
- Velázquez Callado, C. (2006). *365 Juegos de todo el mundo*. Barcelona: Ed. Océano S.L.

