

DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES TRANSVERSALES. APORTACIONES DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Francesc Buscà Donet y Marta Capllonch Bujosa

Facultad de Formación del Profesorado

Universidad de Barcelona

En el ámbito de la educación superior empieza a adquirir relevancia el debate sobre las competencias, que relaciona directamente la cultura universitaria con el aprendizaje a lo largo de la vida y el mundo del trabajo. En este artículo se parte de un marco teórico actual sobre el concepto de competencias en el contexto de la OCDE, y cómo éste se ha ido incorporando a nuestro sistema educativo y a la formación universitaria. En un futuro próximo, bajo el marco del EEES¹, la formación inicial de maestros y maestras deberá vertebrarse en torno a la adquisición de competencias profesionales: específicas y transversales. Al margen de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la actividad del alumnado, este hecho también supondrá concebir planes de estudio contextualizados con el marco curricular vigente y con la realidad social de las aulas. Por todo ello consideramos oportuno describir el proceso que, en este sentido, está siguiendo la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. En concreto mostramos cómo se está afrontando el reto de seleccionar y definir las competencias profesionales transversales. Asimismo también reflexionamos en torno a lo que nuestra disciplina puede aportar a la hora de seleccionar, definir y fomentar estas competencias que, en cierto modo, pueden y deben ser asumidas por todas las áreas de conocimiento que desarrollarán el título de primaria.

Introducción

Los principales retos sociales y educativos que nos depara el nuevo milenio han permitido generar un discurso teórico en torno al concepto de competencia. Siguiendo los principios marcados por Delors (1996), este nuevo discurso debe ir más allá del “saber”. En otras palabras, considerar, que además del aprendizaje de saberes o de contenidos disciplinares, existen otros aprendizajes estrechamente ligados al “saber hacer”; al “sentir” y al “ser”.

Éstas y otras reflexiones fundamentadas en la educación del siglo XXI, han permitido la proliferación de numerosos documentos relativos a las competencias que deben adquirir tanto los futuros ciudadanos como los profesionales encargados de formarlos. Tal y como apunta Cano (2005: 21), desde una estricta perspectiva conceptual, hablar de competencias supone referirse a la capacidad del sujeto para movilizar los recursos que ha adquirido: los conocimientos, las habilidades y las actitudes, para afrontar y resolver una situación problemática. A grandes rasgos, estas competencias se suelen clasificar en específicas y básicas. En este sentido, la literatura especializada en el tema explicita las competencias a tener en cuenta en ambos casos. Pero ante tal volumen de información, es lógico que ésta sea o bien reiterativa o bien dispersa. Es por este motivo que, antes de llevar a cabo una formación en competencias, conviene plantearse si existen criterios taxonómicos que nos permitan partir de unas competencias universales o comunes como base para el diseño de futuros proyectos educativos y de formación inicial del

¹ Espacio Europeo de Educación Superior.

profesorado. Este fue el objetivo del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de competencias básicas) del programa de educación que la OCDE (2003) inició en el año 1997 bajo la dirección de Suiza.

Las competencias universales como punto de partida

Existe cada vez un mayor interés por los resultados de la enseñanza y sus efectos en el ámbito personal y social de las personas, al menos, así se ha puesto de manifiesto tras la publicación del informe PISA (Program for International Student Assessment)². Pero este propósito no pretende tanto la publicación de unos resultados para la satisfacción de unos países y la envidia de otros. Más bien denota un verdadero interés en conocer cómo los sistemas educativos están ayudando a los ciudadanos y ciudadanas a la adquisición de competencias para que puedan vivir con éxito y de manera responsable. En este sentido el Proyecto DeSeCo (Rychen, 2003) permitió por un lado, la definición del concepto de competencia, y, en sentido estricto, el de competencia “básica”, y por otro una posible categorización de las competencias.

El proceso estuvo marcado por la controversia, pues tal y como sostenía Goody (2001), lo que se considera competencia, o la manera de evaluarlas, está condicionada a la cultura, forma de vida, grupos o momentos. Además, también se argumentó que la reflexión sobre las competencias “básicas” en el contexto escolar, no debía limitarse exclusivamente a la mejora del aprendizaje, o a unas exigencias del mundo laboral, sino que debía contribuir al bienestar personal, económico y social. En este marco de referencia, se definía competencia como la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de prerrequisitos psico-sociales. Esta definición ponía el énfasis en los resultados que el individuo consigue a través de la elección, selección o forma de comportarse según las exigencias del entorno social y cultural. Se puede decir por tanto, que se trata de una definición funcional u orientada en función de la demanda y que debe completarse en un contexto determinado.

El concepto de competencia “básica”, que -entendida como sinónimo de “esencial” o “importante”- definía DeSeCo, se basa en tres criterios importantes:

- Obtención de resultados de un alto valor personal y social. Ello supone, entre otras cosas: ocupar un lugar de trabajo útil; disfrutar de ingresos suficientes y de una cierta estabilidad económica; gozar de una buena salud; beneficiarse de un sistema de derechos y deberes civiles, etc. en una sociedad que funciona bien, y en la cual haya una productividad óptima; un cierto grado de cohesión social; de solidaridad, paz y sostenibilidad.
- Aplicación a un amplio abanico de contextos y de ámbitos relevantes: el sector económico; la vida política; el área social; la sanidad; el ámbito de la familia y de las relaciones tanto públicas como personales.
- Utilidad para todas las personas porque permiten afrontar con éxito las exigencias sociales.

Por otro lado, es ampliamente aceptado que las habilidades básicas o tradicionales son importantes, pero no suficientes. Si se consideran las exigencias y los retos tan

² www.pisa.oecd.org

complejos de la vida, relacionadas con los conocimientos y la sociedad de la información, las competencias básicas, se pueden organizar en tres grandes categorías:

- Interaccionar dentro de grupos socialmente heterogéneos. Los seres humanos para poder sobrevivir materialmente y psicológicamente y alcanzar un sentido de identidad personal y social dependen de los vínculos que establezcan con otras personas. En esta categoría se identifican como competencias básicas la capacidad de relacionarse con otras personas; la capacidad de cooperar y trabajar en equipo y la capacidad para gestionar y resolver los conflictos.
- Actuar de forma autónoma. Esta categoría se refiere a la capacidad de las personas para desarrollar y expresar sentimientos, ejercer sus derechos y aceptar responsabilidades en los diferentes ámbitos de la vida. Se identifican las siguientes competencias básicas: capacidad para ejercer sus derechos y la capacidad de tomar responsabilidades; capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales, y capacidad para actuar en un gran contexto.
- Utilizar las herramientas de forma interactiva. Es decir, la utilización de aquellos instrumentos que son relevantes a la hora de cumplir un gran número de exigencias cotidianas y profesionales. Se refiere, por tanto, a las capacidades cognitivas, físicas y sociales que permiten enfrentarnos al mundo que nos rodea. Se identifican las siguientes competencias básicas: capacidad para utilizar de forma interactiva el lenguaje y los símbolos; capacidad para utilizar de forma interactiva los conocimientos y la información, y capacidad para utilizar de forma interactiva las tecnologías de la información y la comunicación.

Cabe mencionar que estas competencias básicas están interrelacionadas entre sí, y por eso son más importantes en conjunto que separadamente. Su definición de manera abstracta tiene por objeto que sea potencialmente válida en muchos ámbitos sociales y territoriales, aunque no deben considerarse como un producto final, libre de problemas y a punto de utilizar. Según la responsable del proyecto DeSeCo todavía hay que explorar cómo las competencias básicas actúan en diferentes contextos socioeconómicos específicos y en grupos específicos, pero que en cualquier caso se debería invertir en:

- Conseguir unas competencias básicas que contribuyan a alcanzar un bienestar personal, social y económico para todo el mundo.
- Asegurar un contexto institucional y social favorable.
- Desarrollar las competencias básicas en el marco de la familia, la escuela y otros entornos.
- Poner en marcha estrategias y métodos pedagógicos que aseguren que las personas asuman estas competencias.
- Propiciar una evaluación de la naturaleza compleja de las competencias básicas.

De este proceso de selección de competencias universales cabe también destacar el camino recorrido por la mayoría de estados de la Unión Europea, y algunas de sus comunidades con entidad nacional. En el contexto europeo, el proceso se inicia con la intención de obtener un listado de competencias básicas o ámbitos competenciales clave, común a todos los miembros de la Unión. Sin embargo, la diversidad de términos y criterios, que los organismos adscritos al Consejo Europeo (Plan de acción de la comisión europea y grupo de expertos nacionales) pusieron en juego, también dió como resultado un marco de competencias confuso y variado. Probablemente la causa de ello

fuese debida a que este proceso de detección se llevó a cabo desde dos perspectivas diferentes: una centrada en las disciplinas escolares y otra en las competencias fundamentales para la vida cotidiana.

Hutmacher (2003) constató que la mayoría de sistemas educativos de la unión -explícita o implícitamente, a través de sus currículums oficiales- pretendían el desarrollo de competencias. De todos ellos, diversos estados europeos, comunidades nacionales y autónomas identificaron y definieron un listado de competencias básicas clave. Al margen de situarse en este grupo, Catalunya³, en colaboración con las Comunidades Autónomas de Murcia y Baleares; la Comunidad Francesa de Valònia-Bruselas (CFVB) y Portugal se destacaron, también, por explicitar competencias básicas en el ámbito de la educación física.

A pesar de todos estos esfuerzos puede decirse que –tradicionalmente- el aprendizaje de competencias no ha sido preferencial para el sistema educativo. Tal y como señala Hutmacher (2003), a pesar de que la escuela siempre ha contribuido al aprendizaje de competencias básicas, éstas no han pasado de ser consideradas como un objetivo indirecto. La prioridad ha sido la asimilación de conocimientos académicos y técnicos. Este hecho no tan sólo ha supuesto continuar con la predominancia de los modelos educativos tradicionales, sino también partir de la base que el aprendizaje de competencias depende del aprendizaje de contenidos o saberes disciplinares. Sin embargo, actualmente, parece ser que empieza a sedimentar la idea de que los procesos educativos y formativos deben de erigirse en torno al aprendizaje de competencias básicas, en tanto que atienden a aprendizajes útiles para la vida cotidiana y profesional. En este sentido, si bien es cierto que la implantación de la cultura del aprendizaje de competencias en los sistemas educativos es lenta y tampoco está exenta de polémica, no puede negarse que –en un futuro próximo- la credibilidad y la calidad de los sistemas educativos, dependerán de su capacidad para fomentar el aprendizaje de competencias básicas clave (Sarramona, 2002). Sobre todo, de aquellas competencias estrechamente vinculadas a la formación integral de la persona.

El discurso de las competencias básicas en el sistema educativo español: el caso de la educación física escolar

En nuestro contexto, la LOE⁴ pretende afrontar el reto de las competencias en consonancia con las intenciones educativas que desea la Unión Europea. Prueba de ello es que el término “competencia básica” aparece mencionado en numerosas ocasiones. Este hecho se constata tanto en el preámbulo de la ley como en los diversos capítulos y artículos que desarrollan su título preliminar, dedicado a los fines y principios de la educación. A grandes rasgos, el espíritu de la ley se sustenta sobre tres principios fundamentales: proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo; fomentar la implicación y participación de todos los componentes de la comunidad educativa y, comprometerse en la consecución de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea.

Para una aplicación factible y significativa de estos principios, la LOE se propone concebir la educación como un proceso formativo que se lleve a cabo a lo largo de la

³ Para tener una idea más clara sobre las competencias que se explicitan véase el documento elaborado por el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2003)

⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2006.

vida y, por tanto, proporcionar los conocimientos y las competencias básicas necesarias para desarrollarse plenamente como persona en la sociedad actual. Una persona que, al margen de poseer unos conocimientos fundamentales, respete los derechos y libertades fundamentales; que reconozca y tolere la diversidad cultural; prevenga y resuelva los conflictos pacíficamente; y que, incluso, sea capaz de analizar críticamente y actuar en contra de cualquier tipo de discriminación.

En el caso de la educación primaria, la consecución de estos ideales se pretende canalizar a través del aprendizaje de diversas competencias deducidas de los objetivos generales de la etapa. De los catorce objetivos que se explicitan, ocho de ellos apelan directamente a competencias básicas abarcables desde todas las áreas curriculares; y el resto a competencias específicas adscritas a las distintas asignaturas. En lo que respecta a la educación física, ésta se menciona explícitamente como un objetivo general. Se concibe como un medio para el desarrollo de valores personales y sociales como, por ejemplo, la salud corporal, el respeto a la diversidad y las relaciones personales. Por consiguiente, es evidente que las competencias que se desprenden de este objetivo general deberán adquirir un carácter eminentemente transversal e interdisciplinar, al margen de funcional.

Conviene valorar tanto su utilidad para la vida cotidiana como su contribución a la asimilación de contenidos adscritos a más de una materia escolar. Desde este doble punto de vista, es obligado destacar los argumentos que se esgrimen en torno a aquello que la educación física puede aportar al desarrollo global de la persona, y también con respecto a aquellas competencias básicas que puede compartir con otras áreas de conocimiento. Con esta intención el *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* (2003) identifica para el ámbito de la educación física nueve competencias básicas agrupadas en torno a cuatro dimensiones fundamentales: actividad física y entrenamiento, expresión corporal, salud y ocio (tabla 1). A su vez, las competencias que se derivan de estas dimensiones se desgranán en 17 competencias mucho más operativas, susceptibles de ser secuenciadas a lo largo de las etapas que configuran la enseñanza obligatoria.

COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
Dimensión: actividad física y entrenamiento
1. Conocer las posibilidades del propio cuerpo y ejercitarlas adecuadamente
2. Mantener un entrenamiento básico para la actividad física
Dimensión: Expresión corporal
3. Participar en bailes y danzas como medio de relación social e integración comunitaria
4. Comunicarse en la vida cotidiana mediante el lenguaje corporal
Dimensión: Salud
5. Valorar la práctica habitual de las actividades físico-deportivas como factor beneficioso para la salud
6. Asumir hábitos higiénicos y alimentarios para obtener una buena calidad de vida
7. Conocer y aplicar las primeras actuaciones en el caso de lesiones que puedan producirse durante la práctica de las actividades físico-deportivas.
Dimensión: Ocio
8. Utilizar los juegos y deportes como medio de relación con los otros, valorando positivamente la ocupación del tiempo libre, el esfuerzo y la capacidad de superación
9. Practicar actividades en el medio natural comportándose respetuosamente

Tabla 1. Competencias en educación física (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003)

Por otra parte, Chavarría (2003), en un primer nivel de análisis, considera que la adquisición de competencias básicas en educación física, por sí mismas, contribuyen al

desarrollo integral de la persona. Sin embargo, como este propósito también es esgrimido por el resto de ámbitos curriculares que definen sus propias competencias básicas, para valorar su verdadera relevancia y contribución al sistema educativo, el mismo autor nos propone ir un poco más allá de los límites que suelen establecer las disciplinas académicas. En este sentido, parece evidente que el aprendizaje de competencias básicas en educación física deben capacitar al alumnado para:

- Adquirir una vida saludable, a través de la autogestión del propio cuerpo, la práctica regular de actividad física y la adquisición de hábitos higiénicos (preferentemente posturales y alimenticios).
- Desenvolverse en cualquier contexto social a través de sus habilidades comunicativas, de expresión y relación personal.
- Conocer y respetar los entornos naturales a través de prácticas seguras y con el menor impacto medioambiental posible.

Desde el punto de vista interdisciplinar, Chavarría (2003) sostiene que estos fines educativos transversales que pueden derivarse de las competencias básicas en educación física, también permiten el establecimiento de nexos de unión con otras materias curriculares. Al respecto, basta con revisar la relación completa de competencias básicas del CSDA (2003) para identificar múltiples conexiones con los distintos ámbitos. En concreto con el ámbito lingüístico, matemático, el científico-técnico o el artístico.

Obviamente este ambicioso proyecto educativo no será posible sin la motivación y la convicción del profesorado. No obstante, los principales responsables de este cambio en la forma de concebir la educación y la educación física, son las instituciones encargadas de la formación inicial de maestros y maestras. De ellas depende formar profesionales capaces de abordar una formación en competencias coherente y de calidad. Siguiendo esta línea argumental, el Consell Superior d'Avuació entiende que:

“Es obvio que las nuevas titulaciones universitarias que se pretendan reconocer en toda la Unión Europea deberán fundamentarse en las competencias profesionales correspondientes” (Consell Superior d'Avuació del Sistema Educatiu, 2003: 4).

En el caso específico de la formación inicial del profesorado de educación física, conviene aquí recordar el estudio llevado a cabo por Prat (2001), durante el curso académico 1996-1997. Este estudio tenía como propósito elaborar un perfil profesional del maestro especialista en educación física, basado en un conjunto de funciones y competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión. Tras un exhaustivo proceso de elaboración, este perfil se vertebró en torno a cinco funciones o ámbitos competenciales básicos: el psico-socio-pedagógico; el propio del área de educación física; el generalista; el humanístico y actitudinal; y el de organización y gestión escolar. De todos ellos se identificaron y definieron treinta y ocho competencias profesionales de carácter eminentemente específico (concretamente aquellas que se relacionaban con la didáctica de la educación física); competencias de corte transversal o actitudinal; competencias vinculadas al conocimiento proporcionado por disciplinas científicas adscritas al ámbito de las ciencias de la educación; y competencias de corte generalista, asociadas al desarrollo de las competencias básicas.

El valor que este trabajo ha tenido para clarificar las funciones de los maestros especialistas, y para algunas facultades de formación del profesorado es innegable. En algunos casos incluso se ha erigido en un documento básico para definir la titulación de

Maestro en Educación Física. Sin embargo, habida cuenta que este estudio fue concebido bajo el marco legal de la LOGSE, cuando ni tan siquiera se oteaba el espectro del EEES, ni tampoco el futuro título de grado de primaria, es necesario ir más allá del marco disciplinar. En otras palabras, conviene valorar qué competencias profesionales consideradas, en un principio como específicas, pueden y deben convertirse en competencias transversales, al alcance de cualquier docente y sin que se tenga en cuenta el itinerario o mención⁵ que haya escogido durante su formación inicial.

El debate de las competencias en el nuevo paradigma de Educación Superior: de las competencias básicas a las competencias profesionales transversales.

Los objetivos de la Declaración de Bolonia (1999) se concretan en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior como instrumento clave para potenciar la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global de Europa. En el marco de las universidades, este proyecto implica la adopción de unos métodos docentes cuyo propósito es conseguir la formación integral de los estudiantes, en función de las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras. Desde esta perspectiva, los resultados del aprendizaje se expresan en términos de competencias, como combinación de atributos (conocimientos, aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlas (González y Wagenaar, 2003). El Proyecto Tuning⁶ se erige como uno de los principales documentos de trabajo utilizados por nuestra comunidad universitaria para las nuevas titulaciones de grado, siguiendo las directrices del documento marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior:

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzarse (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2003).

El Proyecto Tuning analiza dos conjuntos diferentes de competencias: las específicas que se relacionan con cada área temática, y las genéricas, que identifican atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier situación. Con respecto a éstas últimas y en el caso de los estudios de maestro, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005), tras un debate generado en el seno de la comunidad educativa realizó una selección para su aplicación en el título de Grado de maestros de Educación Infantil y Primaria, que seguía la estructura propuesta por el Proyecto Tuning. Estas competencias se agruparon en instrumentales, personales y sistémicas (tabla 2).

⁵ Según la LOE la asignatura de educación física deberá de ser impartida por los maestros o maestras con la especialidad o cualificación correspondiente. Por el momento, parece ser que dentro de la futura titulación de grado, esta habilitación profesional se obtendrá cursando un itinerario o una mención específica en esta materia.

⁶ Tuning es un proyecto creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. Uno de sus puntos de referencia fue el consenso sobre los resultados del aprendizaje, las competencias y las habilidades y destrezas que contribuyeran a la creación del EEES.

Competencias transversales comunes a todas las titulaciones		
<i>Instrumentales</i>	<i>Personales</i>	<i>Sistémicas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y de síntesis • Capacidad de organización y planificación • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa • Conocimientos de una lengua extranjera • Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio • Capacidad de gestión de la información • Resolución de problemas • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar • Trabajo en un contexto internacional • Habilidades en las relaciones interpersonales • Reconocimiento de la diversidad multicultural • Razonamiento crítico • Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo • Adaptación a nuevas situaciones • Creatividad • Liderazgo • Conocimiento de otras culturas y costumbres • Iniciativa y espíritu emprendedor • Motivación por la calidad • Sensibilidad hacia temas medioambientales

Tabla 2. Competencias transversales (ANECA, 2005)

La imbricación entre competencias generales y específicas garantiza una formación integral en la universidad y, también posibilita, una estrecha vinculación entre ésta y el ámbito laboral. Esto es lo que en definitiva se pretende con la convergencia europea en materia de educación superior, al margen de los inconvenientes que este planteamiento pueda traer asociados (Learreta, 2005).

Las competencias transversales en la formación de maestros: estudio piloto de adecuación al EEES en la Universidad de Barcelona

Con esta intención, la Universidad de Barcelona asume desde el curso 2004-05 diversos estudios piloto para la adecuación al EEES. La Facultad de Formación del Profesorado ha ido incorporando a este proyecto las diferentes especialidades de la formación de Maestros, con objeto de adecuarse a este nuevo paradigma, una de cuyas modificaciones más esenciales es el paso de un modelo centrado en la actividad docente del profesorado en el aula, a un modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y a la redefinición de las funciones y del rol de los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: los profesores y los estudiantes. Este propósito ha requerido fundamentalmente dos líneas de trabajo: la orientación y formación del profesorado implicado, y la creación de estructuras de coordinación entre el profesorado. Al final del segundo año de experiencias piloto, el proceso seguido se ha concretado en dos nuevos documentos que vienen a modificar la política docente de la Universidad de Barcelona: Normas reguladoras de los planes docentes de las asignaturas (Vicerectorat de Política Docent de la Universitat de Barcelona, 2006) y Normas reguladoras de la evaluación y de la calificación de los aprendizajes (Consell de Govern de la Universitat de Barcelona, 2006).

Una vez definidos los planes docentes bajo la nueva concepción del crédito ECTS, el siguiente paso ha sido abordar el tema de las competencias transversales. La principal razón que ha motivado esta decisión, sigue los argumentos esgrimidos por Corominas (17 noviembre, 2005). A grandes rasgos, este autor opina que si los programas de formación universitaria preparan para el ejercicio de la profesión, la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de formación es incuestionable. No obstante, este paso no puede darse sin, antes, haber despejado las siguientes incógnitas: qué competencias transversales debemos transmitir, cómo hacerlo, cuándo y dónde, y,

por supuesto, qué competencias son las más adecuadas para los futuros maestros de educación física, y qué puede aportar nuestra disciplina al proceso.

El segundo año de la experiencia piloto se ha dedicado a la identificación de estas competencias transversales. Al respecto se acordó partir de la clasificación propuesta en el Proyecto Tuning, valorando y puntuando su pertinencia en función de su relevancia con respecto a la titulación de maestro. Finalmente se optó por desarrollar las competencias mejor consideradas. En concreto fueron las siguientes: el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y autorregulación, uso de habilidades comunicativas orales y escritas para el aprendizaje; valores y compromiso ético.

Con la idea de continuar con el proceso iniciado, la coordinación del seminario permanente para la transición al EEES, se ha propuesto realizar las siguientes tareas:

- Elaborar una definición de cada una de las competencias, identificando sus dimensiones y elementos.
- Identificar posibles asignaturas que de forma más específica pudieran contribuir a su desarrollo.
- Elaborar criterios de enseñanza-aprendizaje de las competencias y propuestas de actuación a lo largo de los estudios de maestro.
- Identificar, en las diferentes asignaturas, actividades de formación, tanto de enseñanza-aprendizaje, como de evaluación que puedan contribuir a desarrollar las competencias.
- Proponer nuevas actividades de carácter transversal.
- Ofrecer instrumentos y establecer una secuenciación de trabajo de los diferentes aspectos o dimensiones de la competencia a lo largo de los estudios.

Es evidente que todavía queda un camino largo por recorrer. En el transcurso de este tercer año de experiencia, a las tareas ya mencionadas de orientar la formación del profesorado implicado, continuar con la estructura de coordinación del profesorado y crear nuevos grupos de trabajo, se ha propuesto concretar la forma de materializar dichas competencias en el perfil de formación de Maestros de Educación Física. Este es nuestro objetivo principal para el curso 2006-2007. No obstante somos conscientes que no existe una única vía válida para conseguirlo. Corominas, Tesouro, Capell, Teeixidó, Pèlach y Cortada (en prensa) presentan algunas opciones que no necesariamente son excluyentes las unas de las otras.

Muchas competencias genéricas pueden ser enseñadas o y practicadas en el propio currículum de las diversas materias o asignaturas del plan de estudios. También pueden ser objeto de tratamiento específico, bien en materias optativas o de libre configuración, o bien en acciones institucionales diseñadas con esta finalidad: plataforma de recursos informáticos, ciclos de conferencias, acciones de servicio de ayuda al estudiante, Internet, etc., o incluso en períodos de prácticum (Corominas et al., en prensa).

Conclusiones

Según Hutmacher (2003), las propuestas de la Unión Europea en lo referente a una educación básica y común, centrada en la adquisición de competencias, topan con un obstáculo político de primer orden. Este autor nos recuerda que el tratado de Maástricht otorga a los estados miembros la casi total competencia en materia educativa, por lo que

tanto el tipo de competencias a desarrollar como su viabilidad en la escuela dependen de la voluntad y del enfoque particular que adopte cada país. En el caso de la educación física escolar, el enfoque físico-deportivo ha sido el predominante a la hora de desarrollar el currículum específico, seleccionar y secuenciar los contenidos. En nuestro contexto particular -a juzgar por el carácter de los fines y principios educativos en los que se sustenta la LOE, todo parece indicar que nuestra disciplina se orientará hacia una formación en competencias básicas, y hacia planteamientos estrechamente vinculados con la realidad social actual: salud, ocio, atención a la diversidad cultural, y capacidad de expresión y comunicación.

Con la intención de formar profesionales que ejerzan una enseñanza coherente con estos propósitos, es indispensable establecer vínculos explícitos entre: los objetivos generales de la LOE, las competencias básicas que de éstos se desprenden, y las competencias profesionales específicas y transversales que los futuros docentes deben asumir desde la facultades de formación del profesorado. Este es un requisito necesario para contextualizar y dotar de funcionalidad la formación en competencias. Al respecto, es evidente que el legado teórico y práctico de nuestra disciplina garantiza que los futuros maestros y maestras adquieran competencias específicas pertinentes y significativas. Sin embargo, no podemos pasar por alto que los retos a los que, hoy día, debe de afrontar nuestro sistema educativo demandan una formación complementaria en competencias profesionales transversales.

Este hecho requerirá que las facultades encargadas de formar a los maestros especialistas en educación física seleccionen las competencias transversales que mejor permitan la consecución de los objetivos generales y las competencias básicas del área que, con un claro carácter social, se plantean para la educación primaria. En este sentido, también opinamos que el proceso de correlación al que aludíamos anteriormente, contribuirá a prestigiar la labor de los maestros especialistas y aportará evidencias tangibles con respecto al valor educativo de la educación física. Mostrará de qué modo sus contenidos y la adquisición de sus competencias básicas contribuyen a la consecución de los fines y objetivos generales que plantea nuestro sistema educativo. Un posible ejemplo de lo que se acaba de argumentar sería el siguiente:

Objetivos Generales (LOE)	Competencias básicas (EF)	Competencias Profesionales transversales
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática	Dimensión Ocio: 8. Utilizar los juegos y los deportes como medio de relación con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades en las relaciones interpersonales. • Reconocimiento de la diversidad multicultural. • Conocimiento de otras culturas y costumbres. • Compromiso ético.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje	Dimensión Ocio: 8. Utilizar los juegos y los deportes como valoración positiva de la ocupación del tiempo libre, el esfuerzo y la capacidad de superación.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Razonamiento crítico • Creatividad • Iniciativa y espíritu emprendedor.
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan	Dimensión Ocio: 8. Utilizar los juegos y los deportes como medio de relación con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades en las relaciones interpersonales. • Adaptación a nuevas situaciones
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la	Dimensión Expresión corporal: 7. Participar en bailes y danzas como medio de relación social e integración comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Reconocimiento de la diversidad multicultural. • Conocimiento de otras culturas y

no discriminación de personas con discapacidad	Dimensión Ocio 8. Utilizar los juegos y los deportes como medio de relación con los demás.	costumbres.
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura		<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
f) Adquirir en , al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas		<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de una lengua extranjera.
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis • Resolución de problemas.
h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo	Dimensión Ocio 9. Practicar actividades en el medio natural comportándose respetuosamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Compromiso ético. • Sensibilidad hacia temas medioambientales.
i) Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las TIC, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran		<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis • Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. • Razonamiento crítico
j) Utilizar diferentes medios de representación y expresión artística	Dimensión Expresión corporal 4. Comunicarse en la vida cotidiana a través del lenguaje corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social	Dimensión actividad física y entrenamiento 1. Conocer las posibilidades del propio cuerpo y ejercitarlas adecuadamente 2. Mantener un entrenamiento básico para la actividad física Dimensión salud 5. Valorar la práctica habitual de las actividades físicas y deportivas como factor beneficioso para la salud. 6. Adquirir hábitos higiénicos y alimentarios para obtener una buena calidad de vida. 7. Conocer y aplicar las primeras actuaciones en el caso de lesiones que puedan producirse durante la práctica de las actividades físicas y deportivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Aprendizaje autónomo. • Razonamiento crítico.
l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado		<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento crítico. • Compromiso ético
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia a los prejuicios de cualquier tipo y estereotipos sexistas	Dimensión Expresión corporal 7. Participar en bailes y danzas como medio de relación social e integración comunitaria Dimensión Ocio 8. Utilizar los juegos y los deportes como medio de relación con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento crítico. • Compromiso ético • Habilidades en las relaciones interpersonales.
n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.		<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento crítico. • Compromiso ético

Tabla 3. Vínculos entre objetivos generales, competencias básicas y profesionales transversales

Naturalmente, para confirmar todas estas aportaciones es necesaria una constatación empírica. Dicho de otro modo, debe de investigarse y comprobar el grado de significatividad y transferencia tanto de las competencias básicas como de las competencias profesionales específicas y transversales. A juzgar por las líneas de indagación que están explicitando algunas de las instituciones que fomentan y subvencionan la investigación educativa, este propósito es ya una realidad.

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2005). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.
- Consell de Govern de la Universitat de Barcelona. (2006). *Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2003). *Relació de competències bàsiques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación* (325), 299-321.
- Corominas, E., y colaboradores. (17 noviembre, 2005). *Competències genèriques a la formació Universitària. Percepcions de l'alumnat i del professorat*. Paper presented at the VI Seminari Permanent d'Orientació Professional, Barcelona: Facultat de Formació del Professorat. UB
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (en prensa). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*.
- Chavarria, X. (2003, 26-27 de juny). *Competències bàsiques en educació física: orientacions didàctiques per a l'avaluació*. Paper presented at the Congrés de competències bàsiques, Barcelona.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goody, J. (2001). Competencies and education: Contextual diversity. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selectig key competencies* (pp. 175-190). Göttingen (Germany): Hogrefe & Huber.
- Hutmacher, W. (2003, 26 i 27 de juny de 2003). *Definició de les competències bàsiques. La situació a Europa*. Paper presented at the Congrés de competències bàsiques, Barcelona.
- Learreta, B. (2005). El pensamiento crítico en las aulas universitarias, *IndeRef. Revista de educación física* [Disponible en <http://www.inderef.com>].
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior- Documento marco-*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Prat, M. (2001). El perfil professional del mestre especialista d'educació física. *Apunts d'educació física i esports* (61), 48-55.
- Rychen, D. S. (2003, 26 i 27 de juny). *La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional*. Paper presented at the Congrés de Competències Bàsiques, Barcelona.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Vicerektorat de Política Docent de la Universitat de Barcelona. (2006). *Normes reguladores dels plans docents de les assignatures per als ensenyaments de la Universitat de Barcelona segons les directrius de l'espai europeu d'educació superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Dirección de contacto:

Francesc Buscà Donet
fbusca@ub.edu

Marta Capllonch Bujosa
mcapllonch@ub.edu

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical y Corporal.
Pg. de la Vall d'Hebron 171. Edifici Llevant, 3^a Planta. 08035 Barcelona.