

SOFT SKILLS

en la Educación Física y el Deporte

La formación invisible



Salvador Baena Morales

SOFT SKILLS en la Educación Física y el Deporte

La formación invisible

Coordinación:

Nuria Molina-García

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Valencia.
Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Valencia, especializada en educación y en gestión deportiva.
DEA en Calidad de Servicio y Postgrado en Creación y desarrollo de empresas. Especializada en docencia y gestión deportiva.
Docente e investigadora en Universidad de Alicante. Docente en Máster Universitario de Gestión Deportiva y coordinadora del grado ADE y Marketing de la Universidad Internacional de Valencia.
Responsable de protocolo y candidaturas WUC, en FISU (Federación Internacional de Deporte Universitario).
Miembro de PEAK (Physical Education Knowledge and Advancement), Educaphys (Innovación en Educación Física, Actividad Física y Deporte) y SMIRG (Sport Management and Innovation Research Group).
Publicaciones en análisis del calidad y satisfacción de instalaciones deportivas, mejora docente y competencias profesionales en egresado CAFyD. Proyectos I+D+i sobre tecnología, competencias, sostenibilidad y educación superior.

Salvador Baena Morales

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Granada.
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Granada.
Profesor titular en la Universidad de Alicante.
Director del grupo de investigación PEAK (Physical Education Knowledge and Advancement).
Su trayectoria académica e investigadora se centra en la Educación Física, la innovación educativa y el desarrollo sostenible, con especial interés en los modelos pedagógicos, la formación docente y la transferencia del conocimiento.
Autor de numerosas publicaciones científicas, su trabajo busca la conexión entre investigación y práctica educativa, contribuyendo al avance de una educación más significativa, competencial y comprometida con los retos sociales actuales.

La educación, se encuentra en un momento de profunda transformación y en particular la Educación Física. El contexto educativo y profesional actual, se amplía y se redefine constantemente, dialogando con nuevas demandas sociales, tecnológicas y laborales que exigen mucho más que competencias técnicas.

En este escenario emergen las denominadas Soft Skills, como un eje central en la formación de cualquier profesional de la educación. Son competencias clave, profundamente humanas, que atraviesan todos los ámbitos profesionales y personales, y que resultan especialmente significativas en una profesión cuyo impacto se proyecta directamente sobre otras personas.

Este libro nace del intercambio de ideas, experiencias y reflexiones compartidas durante unas jornadas de formación celebradas en la Universidad de Alicante el pasado mes de octubre de 2025. Un espacio de encuentro donde docentes, investigadores y profesionales del ámbito de la Educación Física coincidieron en una preocupación común: cómo preparar a los futuros profesionales de la Educación Física para afrontar un mundo laboral complejo, cambiante y profundamente influido por la tecnología y la inteligencia artificial.

Nuria Molina-García

Universidad de Alicante

SOFT SKILLS

en la Educación Física y el Deporte

La formación invisible

Coordinación:
Nuria Molina-García y Salvador Baena Morales



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



GENERALITAT
VALENCIANA



WANCEULEN
EDUCACIÓN

©Copyright: Los autores y las autoras

©Copyright: De la presente Edición, Año 2026 - WANCEULEN EDITORIAL

Título: SOFT SKILLS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. LA FORMACIÓN INVISIBLE

Coordinación: Nuria Molina García y Salvador Baena Morales

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Sello Editorial: WANCEULEN EDUCACIÓN

Imagen de portada generada con Inteligencia Artificial

ISBN (PAPEL): 979-13-88210-32-7

ISBN (EBOOK): 979-13-88210-33-4

DEPÓSITO LEGAL: SE 818-2026

WANCEULEN S.L.

C/ Puerto de Oro, 59. 41006 Sevilla

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Financiación:

Este material está financiado por el Programa Propio de Vicerrectorado para el Fomento de la I+D+i en la Universidad de Alicante. PPVI GREA-Ayudas para proyectos y Redes de Investigación MOD. A202 (anexo X). Referencia: GRE23-04ª y, Subvenciones a grupos de investigación emergentes CIGE/2024/145 - Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo, del Programa para la promoción de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en la Comunitat Valenciana.

Índice

Prólogo.....	9
Nuria Molina-García (Universidad de Alicante)	
Capítulo 1. Desafío Epistemológico de la Educación Física en la Posmodernidad	13
Sagrario del Valle Díaz, José María Nevado-Luna, Francisco Sánchez Sánchez y Marcos Tofiños Juárez (Universidad de Castilla La Mancha)	
Capítulo 2. Habilidades comunicativas: núcleo transversal de la práctica profesional	30
Olalla García-Taibo (Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca)	
Capítulo 3. El juego de roles como aprendizaje activo: la dinámica “Ángeles y Demonios” en la formación del futuro profesorado de educación física.....	40
Samuel López-Carril, Cristian Gregori-Faus, Elena Hierro-Ciller (Universidad de Valencia) y Alejandro Lara-Bocanegra (Universidad de Sevilla)	
Capítulo 4. Gestión del Talento y Competencia Directiva en los Servicios Deportivos: Estrategia, Personas y Valor Organizacional ...	54
David Blanco-Luengo y Ángela Periañez Picón (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)	
Capítulo 5. Inteligencia Artificial en Educación Física: Gestión del tiempo y responsabilidad profesional como ejes de transformación ..	64
Juan-Francisco Álvarez-Herrero (Universidad de Alicante)	
Capítulo 6. La gestión del tiempo y la planificación estratégica como <i>Soft Skills</i> clave en la preparación de oposiciones de Educación Física.....	75
Esther Blasco Herráiz (Universidad Europea de Valencia)	
Capítulo 7. Ser maestr@ es mágico y hacer magia es de maestr@s	85
Lorenzo Carrión Campos (Preparador oposiciones)	

Capítulo 8. La importancia de las Soft Skills en la preparación de oposiciones docentes: implicaciones para el bienestar y el desempeño profesional..... 90
Ana Álvarez Díaz (Universidad de Alicante)

Capítulo 9. El rol de las Habilidades Interpersonales en la Empleabilidad: *Soft Skills* clave en el ámbito profesional actual 98
Ángela Periañez Picón y David Blanco-Luengo (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)

Capítulo 10. Alfabetización motriz como competencia profesional en CAFyD: comunicación, juicio y liderazgo para intervenir con sentido108
Salvador Baena Morales (Universidad de Alicante)

Capítulo 11. Nuevos horizontes: implicaciones prácticas y competencias del futuro120
Nuria Molina-García (Universidad de Alicante)

Prólogo

La educación se encuentra en un momento de profunda transformación y en particular la Educación Física, como disciplina pedagógica, siempre ha estado estrechamente vinculada a la acción, al cuerpo y al movimiento.

El contexto educativo y profesional actual, se amplía y se re-define constantemente, dialogando con nuevas demandas sociales, tecnológicas y laborales que exigen mucho más que competencias técnicas. Estos cambios de las últimas décadas han modificado no solo la forma en la que enseñamos, sino también aquello que resulta verdaderamente relevante aprender.

Como consecuencia a la aceleración del conocimiento y la irrupción constante de nuevas tecnologías, entre ellas la inteligencia artificial, las competencias puramente técnicas ya no son suficientes para garantizar una práctica profesional sólida, adaptable y sostenible en el tiempo.

En este escenario emergen las denominadas *Soft Skills*, como un eje central en la formación de cualquier profesional de la educación, entendidas como habilidades transversales que hoy resultan imprescindibles para la formación integral del profesorado y del alumnado.

Son competencias claves profundamente humanas que atraviesan todos los ámbitos profesionales y personales, y que resultan especialmente significativas en una profesión cuyo impacto se proyecta directamente sobre otras personas.

A lo largo de estas páginas se abordan cuestiones clave como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Asimismo, se reflexiona sobre el uso responsable y pedagógico de la tecnología y la IA, no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta al servicio del aprendizaje, la inclusión y la mejora de la práctica educativa. Lejos de ofrecer recetas cerradas, esta obra invita a la reflexión y al diálogo. Propone repensar el papel de la epistemología de la Educación Física y del docente como un profesional capaz de adaptarse, innovar y liderar procesos educativos significativos, integrando el desarrollo de

las habilidades socioemocionales con el conocimiento científico y pedagógico.

Este libro nace del intercambio de ideas, experiencias y reflexiones compartidas durante unas jornadas de formación celebradas en la Universidad de Alicante el pasado mes de octubre de 2025. Un espacio de encuentro donde docentes, investigadores y profesionales del ámbito de la Educación Física coincidieron en una preocupación común: cómo preparar a los futuros profesionales de la Educación Física para afrontar un mundo laboral complejo, cambiante y profundamente influido por la tecnología y la inteligencia artificial. Sin perder la esencia humana de la educación, coincidieron en que formar buenos profesionales hoy implica ir más allá de los contenidos y se deben centrar en el desarrollo de habilidades que permitan interpretar la realidad, adaptarse a ella y transformarla de manera crítica y responsable.

Leer esta obra supone, por tanto, una invitación a repensar el papel del docente de Educación Física en el siglo XXI. No solo como transmisor de conocimientos o diseñador de situaciones de aprendizaje motriz, sino como un agente educativo capaz de liderar, comunicar, decidir y resolver problemas en contextos complejos.

Las páginas que siguen ofrecen fundamentos teóricos, experiencias prácticas y reflexiones que ayudan a comprender por qué estas habilidades, aunque difíciles de cuantificar y evaluar, son precisamente las que marcan la diferencia a largo plazo.

Uno de los grandes valores de las *Soft Skills* reside en su multidisciplinariedad. No pertenecen a una asignatura concreta ni a un único ámbito profesional; acompañan a la persona a lo largo de toda su vida. Se manifiestan en el aula, en el trabajo en equipo, en la gestión de conflictos, en la relación con la tecnología y en la capacidad de aprender de manera continua. Son habilidades subjetivas, complejas y, en muchos casos, invisibles, pero determinantes para destacar, generar impacto positivo y perdurar con éxito en entornos laborales cada vez más exigentes y cambiantes. Apostar por estas competencias es apostar por la adaptabilidad, la empleabilidad y el crecimiento continuo. Es comprender que, más allá de los conocimientos que inevitablemente quedarán obsoletos, las habilidades humanas bien desarrolladas constituyen un valor diferencial difícil

de reemplazar incluso por la tecnología más avanzada siendo complementarios a estas.

En definitiva, esta obra pretende servir como guía, inspiración y punto de partida para profesionales de Educación Física comprometidos con su labor y con su propio desarrollo. Que estas páginas contribuyan a fortalecer una educación que no solo prepara para el trabajo, sino para la vida; una educación que entiende que el verdadero éxito profesional se construye sobre habilidades profundas, transferibles y perdurables en el tiempo.

Este libro ha sido concebido con una estructura clara y flexible, pensada para acompañar al lector en un proceso progresivo de reflexión y desarrollo personal y profesional. Cada capítulo se centra de manera específica en el análisis, la comprensión y el trabajo de una o varias *Soft Skill* en concreto, abordadas desde el prisma de la Educación Física y su proyección en el mundo laboral y social actual.

Que este contenido sirva como arranque para nuevas preguntas, nuevas prácticas y formas de entender la educación y el mundo laboral que nos espera.

Nuria Molina-García
Universidad de Alicante

Capítulo 1

Desafío Epistemológico de la Educación Física en la Posmodernidad

(Soft Skill: Pensamiento Crítico y Reflexivo)

SAGRARIO DEL VALLE DÍAZ¹

¹ UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

JOSÉ MARÍA NEVADO-LUNA²

² UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

FRANCISCO SÁNCHEZ SÁNCHEZ³

³ UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

MARCOS TOFIÑOS JUÁREZ⁴

⁴ UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

(CORRESPONDENCIA: SAGRARIODEL.VALLE@UCLM.ES)

Resumen

La era posmoderna, marcada por la complejidad, la fragmentación del saber y la diversidad de enfoques provoca tensiones en la epistemología de la Educación Física (EF) en el ámbito educativo no universitario. El propósito de este estudio es examinar la situación actual de dicha epistemología, identificando los principales desafíos que enfrenta en la sociedad posmoderna, con el fin de proponer orientaciones que contribuyan a consolidar y fortalecer su reconocimiento académico, profesional y social. Para ello, se desarrolló una revisión sistemática de carácter exploratorio con enfoque interpretativo, siguiendo las pautas metodológicas de la declaración PRISMA 2020 para los procesos de búsqueda, selección y síntesis de la información. La revisión se efectuó en las bases de datos Web of Science, Scopus y Dialnet, obteniéndose finalmente una muestra de dieciséis artículos que cumplieron los criterios de inclusión establecidos. Los resultados mostraron la prevalencia de dos paradigmas que configuran la epistemología contemporánea de la EF: el paradigma sociocrítico y emancipador y el paradigma de la complejidad, junto con la influencia del paradigma constructivista, visible en la normativa educativa actual. A partir de ello, se plantea la necesidad de avanzar hacia un modelo epistemológico integrador que permita articular estos marcos teóricos, favoreciendo una EF crítica, reflexiva, justa, inclusiva e integral, acorde con las demandas

formativas y sociales del presente. Se concluye que adoptar una epistemología integrada resulta fundamental para fortalecer la identidad disciplinar de la EF, otorgar coherencia a su desarrollo curricular y potenciar el progreso profesional docente, evitando posturas reduccionistas y dicotómicas que limiten la práctica educativa contemporánea tanto en el plano teórico como en el aplicado.

Palabras clave: epistemología, educación física, era posmoderna, paradigmas, modelo integrador.

Introducción

La epistemología actual de la Educación Física (EF) se configura principalmente alrededor de dos grandes marcos paradigmáticos: el sociocrítico y emancipador y el paradigma de la complejidad. El primero plantea una ruptura con los modelos tradicionales centrados en el rendimiento, la eficiencia y la instrumentalización del cuerpo, apostando por una EF ética, crítica, democrática y comprometida con la transformación social. Desde esta perspectiva, la disciplina se interroga sobre los valores que promueve y problematiza las relaciones de poder presentes en su práctica educativa (Sicilia, 2012; Pedraz, 2012; Chinchilla, 2005; Ospina, 2007; Toconás, 2010; Souza, 2023; Mujica-Johnson, 2023). El segundo paradigma, fundamentado en los planteamientos de la teoría de la complejidad de Morin (1992, 1996), entiende el cuerpo como un sistema complejo que integra dimensiones biológicas, emocionales, cognitivas, sociales y culturales. Desde esta mirada, se propone superar dicotomías históricas como cuerpo/mente o teoría/práctica, concibiendo el movimiento como expresión global del ser humano (Almonacid, 2006; Joao, 2022; Sérgio, 1987; Bungenstab, 2020; Nóbrega et al., 2016; Moreno et al., 2012; Galak y Gambarotta, 2011; Magallanes, 2017; Navarro y Jiménez, 2009; Gomes et al., 2023).

No obstante, pese a la relevancia de estas aportaciones, continúa existiendo un vacío científico respecto a cómo ambos paradigmas se vinculan entre sí y, especialmente, cómo se articulan con la normativa educativa no universitaria vigente y con el desarrollo curricular real de la EF. La LOMLOE (2020) promueve una EF más inclusiva, reflexiva, transversal y basada en competencias, incorporando

dimensiones éticas, sociales y emocionales del aprendizaje que influyen directamente en la concepción del cuerpo y del movimiento. Sin embargo, todavía no se cuenta con revisiones sistemáticas que analicen de manera conjunta la epistemología de la EF en la era posmoderna, los paradigmas que la sustentan y los marcos legales que regulan su presencia en el sistema educativo. En este sentido, el presente trabajo busca contribuir a cubrir dicho vacío mediante una revisión sistemática exploratoria con enfoque interpretativo, ajustada a la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), centrada en estudios teóricos y aplicados sobre la epistemología de la EF, su relación con el currículo y con la legislación educativa no universitaria.

La adopción de un diseño exploratorio se justifica por el carácter aún emergente y fragmentado de la producción científica específica sobre epistemología de la EF en la posmodernidad, así como por el interés de identificar tendencias, tensiones y categorías emergentes más que verificar hipótesis previamente establecidas. En coherencia con ello, el estudio no plantea hipótesis contrastables, sino que se estructura a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las características que definen la epistemología de la EF en la era posmoderna en el ámbito educativo no universitario?, ¿qué paradigmas epistemológicos la sustentan y qué relaciones existen entre ellos?, ¿hasta qué punto estos paradigmas se corresponden con los enfoques presentes en la normativa educativa actual, especialmente en la LOMLOE?, y ¿qué implicaciones tienen dichas relaciones para la configuración del currículo de EF y para el desarrollo profesional docente? A partir de estas cuestiones, el estudio pretende ofrecer claves que permitan avanzar hacia un modelo epistemológico integrador que fortalezca la identidad disciplinar de la EF, otorgue coherencia a su desarrollo curricular y contribuya a su reconocimiento académico, profesional y social en el contexto posmoderno.

Objetivos

El objetivo general consiste en examinar el estado actual de la epistemología de la EF desde una doble perspectiva, teórica y práctica, con el propósito de valorar las tensiones que enfrenta la disciplina y los desafíos que debe asumir en el contexto de la era

posmoderna. La finalidad es avanzar hacia la construcción de consensos epistemológicos que permitan configurar un cuerpo de conocimiento sólido, capaz de otorgar coherencia a la aplicación curricular, fortalecer el desarrollo profesional docente y responder de manera pertinente a las demandas de la sociedad posmoderna.

Objetivos específicos

OE1. Analizar la epistemología de la EF en el plano conceptual, a partir de los planteamientos de los autores que definen sus rasgos identitarios en la sociedad posmoderna (enfoque Top-Down).

OE2. Examinar la LOMLOE desde la perspectiva de las buenas prácticas, con el fin de aportar claridad a la epistemología de la EF y contribuir a dar respuesta a las demandas de la sociedad posmoderna (enfoque Bottom-Up).

OE3. Reflexionar acerca de las ventajas y limitaciones derivadas de los planteamientos analizados, con el propósito de establecer consensos que permitan consolidar una epistemología de la EF firme y consistente, susceptible de materializarse en la práctica y de favorecer tanto el desarrollo profesional como la respuesta educativa a la sociedad posmoderna.

Método

El método utilizado es de carácter exploratorio con análisis interpretativo cuyo objetivo se focaliza en identificar patrones, relaciones, inconsistencias o hipótesis emergentes que puedan arrojar luz para sistematizar el conocimiento sobre la epistemología de la EF, de modo que se puedan extraer conclusiones que permitan avanzar dentro de la comunidad científica. Para llevar a cabo el proceso de búsqueda y selección de información se usó la guía de reporte Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis, regido por la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Para efectuar la búsqueda de estudios y obtener una imagen más amplia de la bibliografía existente, aumentando la probabilidad de hallar artículos relevantes que aportaran luz al objetivo de la

investigación, de modo que se pudieran garantizar unos resultados ajustados y fiables (Cumpston et al., 2019), se utilizó un proceso planificado y organizado de pasos, consultándose tres bases de datos: Web of Science, Scopus y Dialnet. Se utilizó el operador booleano “AND” para combinar términos y concretar los resultados. En dichos casos, la búsqueda de estudios se realizó en los campos “Title” y “Abstract” utilizando las siguientes expresiones con sus correspondientes traducciones al castellano (Tabla 1).

Tabla 1.

Cadenas y resultados de la búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus y Dialnet. Búsqueda realizada el 5 de mayo de 2025.

Search string	Cadenas de búsqueda	Resultados
Epistemology AND Physical Education.	Epistemología AND Educación Física.	360
Physical Education AND the Spanish education system AND current situation.	Educación Física AND sistema educativo español AND situación actual.	6
Evolution of the school PE curriculum model.	Evolución del modelo curricular de la EF escolar.	16
The contents as an epistemological component of the school curriculum of Physical Education.	Los contenidos como componente epistemológico del currículo de Educación Física.	4
Curricular elements in Physical Education.	Elementos curriculares en Educación Física.	29

Nota: elaboración propia.

En ningún caso se utilizaron filtros relacionados con el índice de calidad de la revista. Se examinaron los estudios, acorde al título y al resumen y se seleccionaron los artículos potencialmente elegibles. Dos revisores independientes externos, con el grado de Doctor, profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UCLM, con más de 15 años de experiencia en EF, tomaron parte en el proceso y revisaron los artículos seleccionados, sin producir discrepancias que requirieran un tercer revisor.

Criterios de inclusión y exclusión

Se definieron los criterios de inclusión y de exclusión para la selección de los estudios y de la muestra final (Tabla 2).

Tabla 2.

Criterios de inclusión y de exclusión de la revisión sistemática.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Idioma de publicación: inglés y castellano.	Otros idiomas que no sean inglés o castellano.
Artículos científicos que mostraran resultados de estudios teóricos y aplicados a la EF.	Artículos científicos que no mostraran resultados de estudios teóricos y aplicados a la EF.
El contenido de los documentos tiene relación con la legislación educativa no universitaria, la epistemología de la EF y con el currículo de EF.	Los estudios se focalizan en otros temas fuera del objeto de estudio.
Tesis doctorales y comunicaciones en congresos relacionados con la legislación educativa no universitaria y con la epistemología de la EF y con el currículo de EF.	Trabajos Fin de Grado o monografías e informes.
Los estudios se encuentran en abierto o hay acceso de lectura al texto completo.	Los estudios no se encuentran en acceso abierto o no se puede realizar la lectura del texto completo.
Trabajos académicos sometidos a revisión por pares.	Trabajos académicos no sometidos a revisión por pares.
Prioridad a los artículos con menos de cinco años.	Se excluyen artículos anteriores al año 2000.

Nota: elaboración propia.

Durante el proceso de extracción de datos se utilizó una tabla en la que se registraron los datos relevantes: autor/es, año de publicación, país, objetivo/s de estudio, diseño del estudio y

principales hallazgos. No se consideró el riesgo de sesgo en las publicaciones seleccionadas.

Análisis

Los artículos finalmente seleccionados fueron analizados desde una doble perspectiva metodológica: por un lado, mediante un enfoque cuantitativo, y por otro, a partir de un enfoque cualitativo sustentado en el análisis documental e interpretativo. Ambos enfoques se integraron para completar el estudio en tres etapas:

1. Análisis cuantitativo del flujo de información, siguiendo las directrices PRISMA (Page et al., 2021).
2. Lectura inicial y clasificación preliminar de los documentos.
3. Análisis documental profundo, desarrollado desde una perspectiva interpretativa.

En consecuencia, la información de cada registro incluido en la revisión sistemática fue tratada en tres fases:

- *Fase 1:* lectura inicial y elaboración de un resumen de la información procedente de la discusión de resultados y conclusiones. En esta etapa se eliminaron argumentos redundantes o no pertinentes, atendiendo a criterios de relevancia interpretativa.
- *Fase 2:* clasificación de los artículos en la Unidad de Análisis (Ua). En este proceso, cada publicación fue asignada, o no, a un gran eje temático en función de los resultados de la primera lectura. Dicho eje temático o Ua, creado específicamente para este estudio, se denominó: Ua "Epistemología de la EF y su relación con la ley de Educación no universitaria".
- *Fase 3:* revisión final y reorganización narrativa de la información. En esta última fase, tras interpretar la unidad de información correspondiente a la categoría, se volvió a poner el foco en el significado de los hallazgos, contextualizándolos y verificando la consistencia empírica de todos los registros analizados.

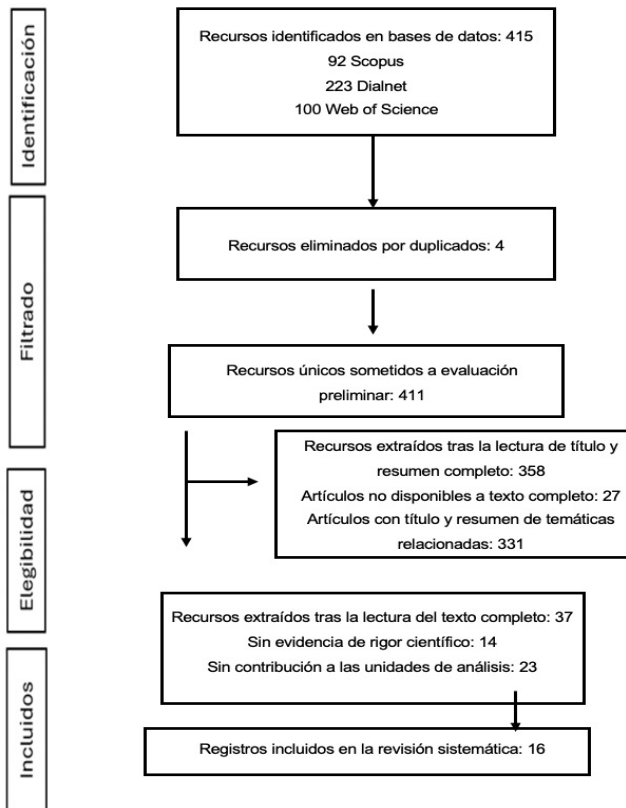
Resultados

Fase 1. Lectura y clasificación inicial de la documentación

Realizada la primera lectura de los textos y tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, y siguiendo las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021), se obtuvo una muestra documental para el análisis que estuvo conformada por un total de 16 artículos, que superaron con éxito el proceso de cribado y cuyas aportaciones fueron consideradas para los fines establecidos. En la Figura 1, se muestra el flujo del proceso de búsqueda y selección de los registros documentales objeto de revisión.

Figura 1.

Análisis de flujo de la revisión sistemática (Page et al., 2021).



Fuente: elaboración propia.

Se tabularon las contribuciones primarias de cada estudio según el autor, el año de publicación, el título, el objetivo o los objetivos del estudio, la metodología y los hallazgos principales. Debido a

la naturaleza del objeto de estudio y al propósito de la revisión, los resultados obtenidos se agruparon de acuerdo con la unidad de análisis referida en la metodología.

Fase 2. Análisis documental y clasificación inicial por unidad de análisis

En esta fase de la revisión, el objetivo fue profundizar en el análisis del conjunto de datos seleccionados y recoger de manera sintética los resultados hallados en los 16 artículos (Tabla 3).

Tabla 3.

Artículos seleccionados.

Nº	Nombre del artículo	Autor/año publicación	Paradigma
1	El conocimiento práctico de la Educación Física desde una visión epistemológica actual.	Navarro y Jiménez (2009)	De la complejidad
2	Contribuciones para una epistemología de la EF.	Toconás (2010)	Sociocrítico y emancipador
3	Elementos sobre epistemología y enseñanza de la EF.	Chinchilla (2005)	Sociocrítico y emancipador
4	Jugando con el trío “complejidad-epistemología- complejidad” desde la EF.	Almonacid (2006)	De la complejidad
5	Autonomía de la EF como campo de saber: ¿mito o posibilidad?	Magallanes (2017)	De la complejidad
6	Conquista, confirmación y construcción del cuerpo; una propuesta para el estudio de las prácticas corporales a partir de la epistemología de Pierre Bourdieu.	Galak y Gambarotta (2011)	De la complejidad
7	Tendencias internacionales en la Educación Física Argentina: la reinención de 1 tradición.	Gomes, Almeida y Levoratti (2023)	De la complejidad

Nº	Nombre del artículo	Autor/año publicación	Paradigma
8	Comprender el cuerpo en la Educación Física: análisis de contenido de las revistas EPS (Francia) y RBCE (Brasil).	Nóbrega, Souza Mendes & Gleyse (2016)	De la complejidad
9	Sobre el objeto de conocimiento de la Educación Física.	Ospina (2007)	Sociocrítico y emancipador
10	El discurso técnico de la EF o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la EF y su precaria legitimidad.	Pedraz (2012)	Sociocrítico y emancipador
11	Epistemología de la EF brasileña: descripciones de la actividad epistemológica en el S.XXI.	Bungenstab (2020)	De la complejidad
12	EF y transformación social. Implicaciones desde una epistemología postmoderna.	Sicilia (2012)	Sociocrítico y emancipador
13	Movimiento: un elogio a la EF y el deporte.	Souza (2023)	Sociocrítico y emancipador
14	Las funciones de la EF escolar. Una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento.	Moreno, Campos y Almonacid (2012)	De la complejidad
15	Concepto de la corporeidad/ subjetividad humana: contribución de epistemología compleja para el campo de EF.	Joao (2022)	De la complejidad
16	Tensiones epistemológicas en EF. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile.	Mujica-Johnson (2023)	Sociocrítico y emancipador

Nota: elaboración propia.

Fase 3. Revisión de la clasificación de artículos por unidad de análisis

En esta última fase se revisaron los artículos seleccionados, se persiguió profundizar en el análisis del conjunto de los datos

recogidos y reafirmar que la toma de decisión había sido la correcta para dar paso a la discusión y a las conclusiones del estudio.

Discusión

La revisión sistemática desarrollada evidencia que la epistemología contemporánea de la EF en el contexto posmoderno se organiza fundamentalmente en torno a dos grandes marcos: el paradigma sociocrítico y emancipador y el paradigma de la complejidad. El primero emerge como respuesta a los modelos tradicionales centrados en el rendimiento y la tecnificación corporal, mientras que el segundo propone una comprensión holística del sujeto en movimiento, superando dicotomías históricas como cuerpo/mente o teoría/práctica.

Desde el enfoque sociocrítico y emancipador, la literatura revisada coincide en que la EF ha operado históricamente como dispositivo de normalización corporal asociado a criterios de eficiencia y productividad. Frente a ello, este paradigma impulsa una EF ética, crítica, democrática y transformadora socialmente (Sicilia, 2012; Pedraz, 2012; Chinchilla, 2005; Ospina, 2007; Toconás, 2010; Souza, 2023; Mujica-Johnson, 2023), priorizando la reflexión crítica del alumnado, el cuestionamiento de las relaciones de poder y la consideración del cuerpo como espacio de experiencia, resistencia y emancipación.

En relación con el paradigma de la complejidad, y siguiendo los planteamientos de Morin (1992, 1996), los estudios analizados conciben el cuerpo como un sistema complejo que integra dimensiones biológicas, cognitivas, emocionales, sociales y culturales. Trabajos como los de Almonacid (2006) y Joao (2022) señalan que este enfoque permite superar visiones fragmentadas del sujeto, mientras que Bungenstab (2020), Nóbrega et al. (2016), Sérgio (1987), Moreno et al. (2012), Galak y Gambarotta (2011), Magallanes (2017), Navarro y Jiménez (2009) y Gomes et al. (2023) muestran el paso de perspectivas biologicistas a enfoques que reconocen el cuerpo en movimiento como construcción histórica y cultural.

Respecto a la normativa educativa no universitaria, los resultados indican que la LOMLOE incorpora principios convergentes con

ambos paradigmas, aunque formulados principalmente desde una orientación constructivista pocas veces explicitada en la literatura. La ley impulsa una EF inclusiva, reflexiva, competencial y transversal, otorgando relevancia a dimensiones emocionales, éticas y sociales, coherentes con el paradigma sociocrítico y emancipador (Sicilia, 2012; Pedraz, 2012; Chinchilla, 2005; Ospina, 2007; Mujica-Johnson, 2023; Souza, 2023; Toconás, 2010), al tiempo que promueve una visión global del cuerpo y del aprendizaje alineada con la complejidad (Almonacid, 2006; Joao, 2022; Gomes et al., 2023; Nóbrega et al., 2016). No obstante, destaca que el paradigma constructivista, claramente visible en la LOMLOE y presente en autores como Del Valle y Rodríguez (2018), apenas es reconocido explícitamente como marco epistemológico en los estudios revisados.

Los hallazgos permiten afirmar que la epistemología de la EF en la era posmoderna se configura en un espacio de tensión entre marcos teóricos consolidados y una normativa que incorpora elementos sociocríticos, complejos y constructivistas sin una articulación plenamente sistematizada. En consecuencia, se plantea la necesidad de avanzar hacia un enfoque integrador que articule críticamente dichos paradigmas. El paradigma sociocrítico y emancipador aporta la dimensión ética, política y social (Sicilia, 2012; Pedraz, 2012; Chinchilla, 2005; Ospina, 2007; Toconás, 2010; Souza, 2023; Mujica-Johnson, 2023); el paradigma de la complejidad ofrece un marco para comprender el movimiento como expresión integral del ser humano (Morin, 1992, 1996; Almonacid, 2006; Joao, 2022; Bungenstab, 2020; Nóbrega et al., 2016; Sérgio, 1987; Moreno et al., 2012; Galak y Gambarotta, 2011; Magallanes, 2017; Navarro y Jiménez, 2009; Gomes et al., 2023); y el constructivismo sitúa el aprendizaje significativo y la reflexión corporal como ejes centrales (Del Valle y Rodríguez, 2018), evitando tanto reduccionismos técnico-biologicistas como derivas posmodernas desdibujadoras del objeto disciplinar (Devís, 1996; Baena et al., 2009; López, 2003; Pastor, 2007).

En síntesis, los resultados permiten concluir que la epistemología de la EF se encuentra atravesada por tensiones internas y externas; sin embargo, estas pueden constituir una oportunidad para construir un modelo epistemológico integrador, crítico, complejo y

coherente con los principios constructivistas de la LOMLOE, capaz de fortalecer la identidad disciplinar de la EF, su coherencia curricular y su reconocimiento académico, profesional y social en la sociedad posmoderna.

Conclusión

La epistemología de la EF en la era posmoderna atraviesa un proceso de reconfiguración caracterizado por la coexistencia de los paradigmas sociocrítico y emancipador, de la complejidad y la influencia del constructivismo presente en la normativa educativa vigente. Esta convergencia permite avanzar hacia un modelo epistemológico más robusto, crítico e integral, capaz de fortalecer la identidad disciplinar, la coherencia curricular y el reconocimiento profesional de la EF en la sociedad contemporánea.

Los hallazgos muestran un desplazamiento desde concepciones biologicistas hacia perspectivas que consideran el cuerpo como construcción cultural, social y política. Los paradigmas se consolidan como referentes predominantes, aunque aún no existe una articulación sistemática entre ellos. La normativa educativa incorpora elementos de los tres paradigmas, promoviendo una EF inclusiva, reflexiva y orientada a la transformación social, aunque el constructivismo apenas se reconoce explícitamente como componente epistemológico.

El análisis de fortalezas y limitaciones de cada paradigma sugiere que la integración crítica de los tres enfoques es necesaria: el paradigma sociocrítico y emancipador aporta la dimensión ética, política y social; el paradigma de la complejidad permite comprender el movimiento como expresión integral del ser humano y articula múltiples dimensiones del aprendizaje; y el constructivismo garantiza la centralidad del aprendizaje significativo, la reflexión sobre la experiencia corporal y la actividad del alumnado. Esta integración evita tanto los reduccionismos técnico-biologicistas como las posibles derivas posmodernas que diluyen el objeto de conocimiento y el reconocimiento profesional de la EF.

Entre las limitaciones del estudio se destaca la escasa producción científica específica y la muestra reducida, lo que restringe la

generalización de los resultados y resalta el carácter exploratorio e interpretativo del análisis.

De cara al futuro, resulta prioritario consolidar la integración de los tres paradigmas en la práctica educativa y en el diseño curricular, desde la educación no universitaria hasta la Formación Profesional y la formación inicial del profesorado, incluyendo Grados en Ciencias del Deporte y programas de Máster. Asimismo, la formación continua del profesorado se muestra imprescindible para garantizar una EF de calidad, coherente con los retos de la sociedad posmoderna.

En síntesis, la epistemología de la EF debe avanzar hacia un modelo integrador que articule explícitamente los tres paradigmas asegurando un enfoque integral y coherente con la normativa vigente, fortaleciendo la identidad disciplinar, la práctica profesional y el estatus social de la EF en la actualidad.

Referencias

- *Almonacid Fierro, A. (2006). Jugando con el trío: "Complejidad- epistemología- motricidad, desde la Educación Física. *Pensamiento Educativo*, 38, 141-153. DOI: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/24029>
- Baena Extremera, A., Granero Gallegos, A., y Gómez López, M. (2009). La epistemología de la Educación Física en relación al currículum de Secundaria en la Ley Orgánica de Educación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 49-56. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.35000>
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacros y simulación*. Éditions Galilée.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- *Bungenstab, G. C. (2020). Epistemología de la Educación Física brasileña: (re)descripciones de la actividad epistemológica en el siglo XXI. *Movimento*, 26, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100551>
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games*. Bulletin of Physical Education.
- *Chinchilla G., V. J. (2005). Elementos sobre epistemología y enseñanza de la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112. DOI: <https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7645>

- Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., Chandler, J., Welch, V. A., Higgins, J. P. T., Thomas, J. (2019). Updated guidance for trusted systematic reviews: A new edition of the Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10, 1-2. DOI: <https://doi.org/10.1002/14651858.ED000142>
- Del Valle, S. y Rodriguez, M. (2018). *Epistemología de la Educación Física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones y de su objeto de estudio*. EP Editores.
- Devís Devís, J. (1996). *La educación física, el deporte y el currículum: análisis y propuestas*. INDE.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- *Galak, E. L., y Gambarotta, E. M. (2011). Conquista, confirmación y construcción del cuerpo: Una propuesta para el estudio de las prácticas corporales a partir de la epistemología de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 923-938. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000400009>
- *Gomes, D. B., Almeida, F. Q. de, y Levoratti, A. (2023). Tendencias internacionales en la Educación Física argentina: La reinención de una tradición. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 45, 2-6. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230018>
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- *Joao R. (2022). Concepción de corporalidad/subjetividad humana: Contribución de la epistemología compleja al campo de la Educación Física. *Movimento*, 28, 2-14. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118352>
- Kirk, D. (1999). Physical culture, physical education and relational analysis. *Sport, Education and Society*, 4(1), 63-73. DOI: <https://doi.org/10.1080/1357332990040105>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Anagrama.
- López Rodríguez, A. (2003). *Epistemología de la Educación Física*. Mundo Entrenamiento.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Éditions de Minuit.
- *Magallanes, C. (2017). Autonomía de la Educación Física como campo de saber: ¿mito o posibilidad? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 10, 48-53. DOI: <https://doi.org/10.28997/ruefd.v0i10>
- *Moreno Doña, A., Campos Vidal, M., & Almonacid Fierro, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (especial), 13-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>
- Morin, E. (1996). *Método III. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- *Mujica Johnson, F. (2023). Crisis epistemológica de la Educación Física en Chile. *Journal of Movement & Health*, 20(2), 1-2. DOI: [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art193](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art193)
- *Navarro Adelantado, V., y Jiménez Jiménez, F. (2009). El conocimiento práctico de la educación física desde una visión epistemológica actual. *Acción Motriz*, 3(1), 25-32. DOI: <https://accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/18>
- *Nóbrega, T. P., de Souza Mendes, M. I. B., & Gleyse, J. (2016). Compreensões de corpo na educação física: análise de conteúdo das revistas EPS (França) e RBCE (Brasil). *Revista brasileira de ciências do esporte*, 38(3), 227-234. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.02.011>
- *Ospina, L. E. (2007). Sobre el objeto de conocimiento de la educación física. *Educación y Educadores*, 10(2), 149-161. DOI: <https://educacion-veducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/695>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Pastor Pradillo, J. L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-17. DOI: <https://doaj.org/article/d4cde0133be34164b385daa59e0f1c63>
- *Pedraz, M. V. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal: Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 89-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400006>
- Sérgio, M. (1987). *Hacia una epistemología de las habilidades motoras humanas*. Compendio.
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- *Sicilia Camacho, A. (2012). Educación física y transformación social: Implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos*, 38, 47-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400004>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign. Human Kinetics.
- *Souza, J. D. (2023). Movimiento: un elogio para la Educación Física y el Deporte. *Movimento*, 29, e29004. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.121546>
- Tinning, R. (1997). *Physical education and the cult of slenderness: A critique*. SUNY Press.
- *Toconás, S.G. (2010). Contribuciones para una epistemología de la Educación Física. *Diálogos Pedagógicos*, 8(15), 85-101. DOI: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/148>

Capítulo 2

Habilidades comunicativas: núcleo transversal de la práctica profesional (Soft Skill: comunicación)

OLALLA GARCÍA-TAIBO

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS,
UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES, PALMA DE MALLORCA

(CORRESPONDENCIA: OLALLA.GARCIA@UIB.ES)

Resumen

La comunicación es una de las *Soft Skills* más valoradas por los empleadores en el siglo XXI y, en Educación Física y Deporte, adquiere una relevancia particular porque la intervención docente y el entrenamiento se construyen a través de interacciones cara a cara en contextos de movimiento, ruido y activación. Este capítulo aborda la comunicación como competencia profesional clave para el futuro de los educadores físico-deportivos, prestando atención a la integración del lenguaje verbal, paraverbal y no verbal y a la importancia de la coherencia entre lo que se dice y lo que se expresa corporalmente. Se describen los principales componentes del lenguaje no verbal aplicados a la práctica y se revisa la evidencia que indica que muchos profesionales tienden a sobreestimar la calidad de su comunicación, especialmente en lo relativo al uso del *feedback*. Asimismo, se analizan los estilos comunicativos pasivo, agresivo y asertivo y sus implicaciones en el clima relacional y motivacional. Como cierre, se propone un decálogo de claves comunicativas —claridad, escucha, empatía, *feedback* constructivo, verificación, autorregulación, adaptabilidad, apoyo a la autonomía, congruencia verbal/no verbal y asertividad— y se subraya la necesidad de hacer la comunicación observable y entrenable mediante reflexión sistemática sobre la práctica.

Palabras clave: Soft Skills; comunicación; educación física; deporte; empleabilidad.

1. *Soft skills*, empleabilidad y comunicación en Educación Física y Deporte

La noción de *Soft Skills* ha cobrado un protagonismo creciente en los discursos sobre empleabilidad y desarrollo profesional en el ámbito de la formación universitaria (Hussein, 2024). Estudios recientes (Tushar, 2023) señalan que, más allá de los conocimientos técnicos, las organizaciones demandan competencias como la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la capacidad de organización y la adaptabilidad. Estas habilidades se consideran críticas para desenvolverse en entornos laborales complejos, cambiantes y altamente interdependientes.

En el caso de los graduados y graduadas en titulaciones relacionadas con la Educación Física y el deporte, la inserción laboral suele producirse en contextos profundamente relacionales: centros educativos, clubes deportivos, entidades de ocio y tiempo libre, programas de salud, etc. (ANECA, 2005). En todos ellos, la calidad de la intervención profesional depende en gran medida de cómo se comunican objetivos, instrucciones, normas, *feedback*, apoyo emocional o límites. La comunicación no es un “añadido” al conocimiento técnico, sino el vehículo a través del cual ese conocimiento llega de manera significativa a escolares, deportistas o usuarios (Ojeda-Nahuelcura et al., 2023; Molina-García et al., 2024).

La literatura sobre comunicación interpersonal ha mostrado que las habilidades comunicativas atraviesan prácticamente todas las dimensiones del desempeño profesional: liderazgo, gestión de conflictos, creación de climas de confianza, motivación, negociación o trabajo en equipo (Hargie, 2021). Desde este marco, parece razonable considerar la comunicación —y, dentro de ella, el lenguaje no verbal— como una *Soft Skill* que debe formar parte explícita de la formación inicial en Educación Física y deporte.

2. ¿Qué entendemos por habilidades comunicativas?

Cuando hablamos de comunicación nos referimos a una competencia compleja que integra (Hargie, 2021):

- *Lenguaje verbal*: contenido de los mensajes, claridad, estructura, adecuación al nivel del interlocutor.

- *Lenguaje paraverbal*: entonación, volumen, ritmo, pausas.
- *Lenguaje no verbal*: postura, gestos, mirada, uso del espacio, distancia interpersonal, contacto físico, apariencia, etc.

En la práctica, estas dimensiones actúan de forma integrada: el impacto de un mensaje no depende solo de “qué” se dice, sino también de “cómo” y “desde dónde” se dice. De ahí que se haya popularizado la famosa afirmación de que “el 93 % de la comunicación es no verbal” (Mehrabian, 1971). Sin embargo, trabajos como el de Lapakko (2007) han demostrado que este dato, repetido con frecuencia en manuales y cursos, es en realidad una simplificación excesiva basada en estudios muy específicos y con importantes limitaciones metodológicas.

Más que quedarnos con una cifra concreta, lo relevante es reconocer que el lenguaje no verbal aporta una parte sustantiva del significado, especialmente en lo relativo a emociones, actitudes y calidad de la relación. Cuando existe incoherencia entre lo que decimos (lenguaje verbal) y lo que mostramos (lenguaje no verbal), las personas tienden a otorgar más credibilidad a los indicios corporales y paraverbales (Burgoon et al., 2016). En Educación Física y deporte, esta idea es especialmente pertinente, porque la interacción suele producirse en movimiento, en espacios amplios, con ruido ambiental, y bajo cierto grado de activación fisiológica o estrés. En estas condiciones, el lenguaje verbal pierde parte de su protagonismo y aumenta el peso de gestos, miradas, tono de voz, posición corporal o desplazamientos en el espacio.

3. Elementos del lenguaje no verbal.

Pueden identificarse varios componentes del lenguaje no verbal especialmente relevantes en la práctica profesional (Hargie, 2021):

- **Actitud corporal**: postura global del cuerpo (expansión/contracción, apertura/cierre), que comunica seguridad, disponibilidad o distancia.
- **Gestos**: movimientos de manos, brazos, cabeza u otras partes del cuerpo cargados de significado que acompañan o sustituyen al mensaje verbal.

- **Apariencia corporal:** vestimenta, peinado, complementos; contribuyen a construir una “fachada personal” que transmite profesionalidad, cercanía o informalidad.
- **Distancia interpersonal:** uso de distancias íntima, personal, social y pública; muy relevante cuando se corrigen gestos técnicos o se interviene sobre el error.
- **Contacto físico:** recurso potente que puede expresar apoyo, corrección o afecto, pero que requiere una gestión ética y contextualizada.
- **Orientación espacial interpersonal:** posición del cuerpo respecto al grupo o a cada sujeto (frente, lado, espalda), que indica inclusión, escucha o desatención.
- **Contacto ocular:** elemento central para centrar la atención, validar la presencia del otro y construir confianza.
- **Componentes sonoros comunicativos:** entonación, intensidad, pausas y velocidad del habla, que modulan el significado de las palabras.
- **Ritmo comunicativo:** gestión de los turnos de palabra, interrupciones y silencios.

Estos elementos suelen adquirirse de forma culturalmente aprendida y, en gran medida, inconsciente. Por ello, una de las claves para mejorar la comunicación consiste en hacerlos visibles y objeto de reflexión (Burgoon et al., 2016): ¿cómo es mi postura habitual al dar consignas?, ¿uso siempre el mismo tono de voz?, ¿a qué distancia me sitúo cuando corrijo a un/a alumno/a?, ¿muevo mi posición para “tocar” con la mirada a todo el grupo?

4. Estilos de comunicación: pasivo, agresivo y asertivo

Una forma útil de traducir todo lo anterior a la práctica docente y de entrenamiento es a través de la noción de estilos de comunicación. La literatura sobre habilidades sociales distingue habitualmente tres estilos básicos: pasivo, agresivo y asertivo (Sherman, 1999).

4.1. Estilo pasivo

Quien se comunica desde un estilo pasivo tiende a:

- evitar el conflicto,
- minimizar sus propias necesidades o criterios,
- usar un tono de voz inseguro o poco audible,
- evitar el contacto ocular,
- adoptar posturas contraídas o de retirada.

En Educación Física o en entrenamiento, este estilo puede generar ambigüedad sobre las expectativas del rol y, si no se acompaña de reglas y rutinas explícitas, derivar en normas poco claras y desorganización del grupo (Beauchamp et al., 2005).

4.2. Estilo agresivo

El estilo agresivo se caracteriza por:

- imponer el propio punto de vista,
- utilizar críticas o descalificaciones,
- elevar excesivamente el tono de voz,
- invadir la distancia interpersonal,
- emplear gestos amenazantes o intimidatorios.

Aunque en algunos contextos deportivos se haya normalizado una comunicación agresiva en nombre de la “exigencia” (p. ej., intimidación, presión coercitiva o desvalorización), la evidencia muestra que este estilo controlador/intimidante se asocia con mayor ansiedad competitiva en deportistas jóvenes (Ramis et al., 2017) y con factores vinculados al abandono en infancia y adolescencia, donde destacan la presión social y la pérdida de disfrute como motivos recurrentes (Crane & Temple, 2015).

4.3. Estilo asertivo

La comunicación asertiva se sitúa en un punto intermedio: permite expresar opiniones, expectativas y límites de manera clara y firme, respetando al mismo tiempo los derechos y la dignidad de las otras personas. En el plano no verbal se suele asociar con:

- postura erguida y abierta,
- contacto ocular equilibrado,
- voz clara y modulada,
- gestos que acompañan, sin invadir ni dramatizar.

En Educación Física y en el entrenamiento deportivo, la comunicación asertiva ayuda a construir un contexto relacional seguro, claro y respetuoso, porque combina dirección pedagógica con cuidado del vínculo. En este sentido, favorecer que el alumnado o los/las deportistas tengan voz —esto es, que puedan expresar inquietudes, opiniones o desacuerdos sin temor— contribuye a la seguridad psicológica, asociada a relaciones entrenador-deportista de mayor calidad, en las que las personas se sienten escuchadas, valoradas y conectadas (Jowett et al., 2023). En la práctica, este estilo se concreta en enunciar normas y criterios con claridad, corregir conductas o gestos técnicos sin intimidación ni humillación, ofrecer *feedback* específico (correctivo y de refuerzo) y escuchar activamente propuestas del grupo. Estas conductas son coherentes con el modelo motivacional de la relación entrenador-deportista, que subraya la importancia de integrar estructura e implicación con apoyo a la autonomía (por ejemplo, dar razones para tareas y reglas, reconocer la perspectiva/sentimientos y evitar un estilo controlador), favoreciendo la satisfacción de necesidades psicológicas y, en consecuencia, una motivación y persistencia de mayor calidad (Mageau & Vallerand, 2003).

5. ¿Cómo son las habilidades comunicativas de los profesionales de la Educación Física y Deportiva (EFD)?

La investigación sobre comunicación en el ámbito de la EFD entiende la retroalimentación o *feedback* como una herramienta pedagógica fundamental. Una de las conclusiones más consistentes en los estudios es que muchos profesionales tienden a sobreestimar la calidad y la cantidad de su comunicación. Millar et al. (2011) analizaron la autopercepción y la conducta real de entrenadores de remo respecto a sus instrucciones verbales. Encontraron discrepancias de hasta un 36–40 % entre lo que creían hacer y lo que realmente hacían: los entrenadores sobreestimaban la frecuencia de patrones de *feedback* considerados deseables y subestimaban el peso de instrucciones prescriptivas muy directivas.

En una línea complementaria, Mason et al. (2020) estudiaron el conocimiento y las creencias de entrenadores de deportes de equipo sobre la provisión, recepción y evaluación del *feedback*.

Aunque los entrenadores manifestaban valorar el *feedback* como herramienta clave, los datos mostraban lagunas importantes en la comprensión de cómo lo utilizaban en la práctica, así como en la consideración de la perspectiva del deportista. Más recientemente, la revisión sistemática de Corbett et al. (2024) en deportes de equipo ha sintetizado evidencia acumulada durante décadas. Esta revisión muestra que el *feedback* constituye un componente central de la comunicación entrenador-deportista, que su uso es muy variable según contexto y nivel, y que persiste una brecha entre las recomendaciones teóricas y las conductas observadas.

Por lo tanto, estos trabajos apuntan a una idea muy relevante para la formación de educadores físico-deportivos: No basta con “creer” que nos comunicamos bien; es necesario observar, registrar y analizar nuestra comunicación real para poder mejorarla.

6. Claves para una comunicación eficaz en Educación Física y Deporte

A partir de la literatura mencionada y de la sistematización de experiencias formativas, pueden destacarse varias claves prácticas para mejorar la comunicación en la profesión físico-deportiva (Corbett et al., 2024; Hargie, 2021):

1. *Claridad y precisión*: Formular consignas breves, concretas y observables (qué-cómo-cuándo), ajustadas al contexto de movimiento y al nivel del grupo.
2. *Escucha activa*: Escuchar para comprender (no solo para responder), atendiendo al contenido verbal y también a las señales del grupo.
3. *Empatía*: Reconocer emociones y perspectivas del alumnado/deportistas sin renunciar a la exigencia pedagógica; esto favorece la receptividad y el vínculo.
4. *Retroalimentación constructiva*: Combinar *feedback* correctivo y de refuerzo, priorizando lo específico y accionable (p. ej., “mantén la mirada al frente en la recepción” frente a “muy bien”).
5. *Clarificación y verificación*: No asumir que “se entendió”: pedir una reformulación breve, plantear preguntas de

comprobación o usar “instrucciones en eco” para reducir ambigüedades.

6. *Control emocional*: Regular tono, ritmo y reacción ante la activación (propia y del grupo) para que el mensaje no quede condicionado por el estrés o la frustración.
7. *Adaptabilidad*: Ajustar el mensaje a edad, fatiga, clima del grupo y situación (instrucción, práctica, competición o conflicto), manteniendo la intención pedagógica.
8. *Pro-autonomía*: Comunicar ofreciendo sentido (por qué), opciones reales cuando sea posible y un lenguaje no controlador, promoviendo responsabilidad y compromiso.
9. *Congruencia verbal y no verbal*: Alinear palabras con tono, mirada, postura, gestos y distancia interpersonal; el grupo interpreta el “cómo” tanto como el “qué”.
10. *Asertividad*. Expresar límites, expectativas y correcciones con firmeza y respeto, evitando tanto la pasividad como la agresividad.

Como estrategia transversal de mejora, resulta especialmente útil la reflexión sistemática sobre la propia comunicación: grabar sesiones, utilizar rúbricas de observación entre iguales y analizar ejemplos permite reducir la brecha entre lo que creemos comunicar y lo que realmente percibe el grupo.

7. Conclusiones

En el ámbito de la Educación Física y el deporte, la comunicación debe entenderse como una *Soft Skill* central para la empleabilidad y para la calidad de la intervención profesional. No es un elemento accesorio del conocimiento técnico, sino el medio a través del cual se transmiten consignas, normas, *feedback*, apoyo emocional y límites, especialmente en contextos caracterizados por el movimiento, el ruido y la activación fisiológica. En este marco, cobra especial relevancia el lenguaje no verbal (y paraverbal) por su peso en la construcción de significado, la credibilidad y la calidad de la relación.

El análisis de los estilos comunicativos (pasivo, agresivo y asertivo) aporta una traducción práctica de estos principios: mientras el

estilo pasivo puede favorecer ambigüedad y falta de estructura, y el agresivo se asocia a consecuencias psicológicas y motivacionales no deseables (p. ej., ansiedad o abandono), la comunicación asertiva permite combinar dirección pedagógica con respeto, generando relaciones más seguras y funcionales. A su vez, la evidencia sobre *feedback* en entrenamiento sugiere que muchos profesionales sobrestiman la calidad de su comunicación, lo que refuerza la necesidad de incorporar estrategias de mejora basadas en observación, registro y análisis sistemático de la práctica real.

Finalmente, el capítulo culmina con un decálogo de competencias comunicativas —claridad, escucha, empatía, *feedback* constructivo, verificación, autorregulación, adaptabilidad, apoyo a la autonomía, congruencia verbal-no verbal y asertividad— que ofrece un marco operativo para la intervención. Mejorar la comunicación exige convertirla en objeto de trabajo, observarla, evaluarla y entrenarla de forma deliberada en la formación y en la práctica profesional.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro blanco: Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. ANECA.
- Beauchamp, M. R., Bray, S. R., Eys, M. A., & Carron, A. V. (2005). Leadership behaviors and multidimensional role ambiguity perceptions in team sports. *Small Group Research*, 36(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1046496404266684>
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2016). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Corbett, R., Partington, M., Ryan, L., & Cope, E. (2024). A systematic review of coach augmented verbal feedback during practice and competition in team sports. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 19(2), 864–881. <https://doi.org/10.1177/17479541231218665>
- Crane, J., & Temple, V. (2015). A systematic review of dropouts from organized sports among children and youth. *European Physical Education Review*, 21(1), 114–131. <https://doi.org/10.1177/1356336X14555294>
- Hargie, O. (2021). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (7th ed.). Routledge.

- Hussein, M. G. (2024). Exploring the significance of soft skills in enhancing employability of Taif University postgraduates: An analysis of relevant variables. *SAGE Open*, 14(3), 1–17. <https://doi.org/10.1177/21582440241271941>
- Jowett, S., Andrade Do Nascimento-Júnior, J. R., Zhao, C., & Gosai, J. (2023). Creating the conditions for psychological safety and its impact on quality coach-athlete relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 65, 102363. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102363>
- Lapakko, D. (2007). Communication is 93% nonverbal: An urban legend proliferates. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*, 34(1), 7-19
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883–904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Mason, R. J., Farrow, D., & Hattie, J. A. C. (2020). Sports coaches' knowledge and beliefs about the provision, reception, and evaluation of verbal feedback. *Frontiers in Psychology*, 11, 571552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.571552>
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth Publishing Company.
- Millar, S.-K., Oldham, A. R. H., & Donovan, M. (2011). Coaches' self-awareness of timing, nature and intent of verbal instructions to athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(4), 503–513. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.4.503>
- Molina-García, N., González-Serrano, M. H., Ordiñana-Bellver, D., & Baena-Morales, S. (2024). Redefining education in sports sciences: A theoretical study for integrating competency-based learning for sustainable employment in Spain. *Social Sciences*, 13(5), 242. <https://doi.org/10.3390/socsci13050242>
- Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Fuentes-Nieto, T. (2023). Impact of generic or transversal competences on the performance of specialists in physical education and sports sciences: A systematic review. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100418. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100418>
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2017). The effect of coaches' controlling style on the competitive anxiety of young athletes. *Frontiers in Psychology*, 8, 572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00572>
- Sherman, R. (1999). Understanding your communication style. Air University.
- Tushar, H., & Sooraksa, N. (2023). Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review. *Heliyon*, 9(11), e21023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21023>

Capítulo 3

El juego de roles como aprendizaje activo: la dinámica “Ángeles y Demonios” en la formación del futuro profesorado de educación física

(Soft Skills: Empatía, gestión de conflictos, toma de decisiones)

SAMUEL LÓPEZ-CARRIL

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

CRISTIAN GREGORI-FAUS

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ELENA HIERRO-CILLER

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ALEJANDRO LARA-BOCANEGRA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE, UNIVERSIDAD DE SEVILLA

(CORRESPONDENCIA: SAMUEL.LOPEZ@UV.ES)

Resumen

La incorporación de metodologías activas en la educación superior resulta clave para el desarrollo de habilidades blandas y competencias profesionales en la formación del profesorado. Entre estas metodologías, el juego de roles se presenta como una estrategia eficaz para fomentar el pensamiento crítico, la comunicación y la toma de decisiones en contextos educativos complejos. Este capítulo presenta una experiencia de enseñanza-aprendizaje basada en la dinámica “Ángeles y Demonios”, aplicada a estudiantes del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria. A partir de un dilema pedagógico vinculado al uso de la Inteligencia Artificial en la enseñanza, el alumnado asume roles contrapuestos que le permiten analizar de manera crítica las oportunidades y los riesgos asociados a esta tecnología digital. El capítulo describe de forma detallada las fases y elementos clave de la experiencia pedagógica, con el objetivo de facilitar su replicabilidad por parte del profesorado universitario y de otros contextos educativos, así como su adaptación a distintas áreas de conocimiento.

Palabras clave: Aprendizaje activo, juego de roles, habilidades blandas, formación del profesorado, educación superior.

1. Introducción

La formación del profesorado en la educación superior se enfrenta actualmente a retos crecientes derivados de un contexto social, profesional y tecnológico cada vez más complejo y digitalizado. En este escenario, no resulta suficiente centrar la formación docente exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que se hace necesario promover el desarrollo de habilidades blandas y competencias profesionales transversales que permitan al futuro profesorado interactuar de manera eficaz con su entorno educativo, personal y laboral (Molina-García et al., 2024; Molina-García et al., 2025). En un entorno social y profesional global, complejo y digitalizado (Rayner & Webb, 2021), la formación debe apostar por metodologías activas e innovadoras que generen experiencias significativas y desarrollen competencias transversales como la comunicación, la empatía o la toma de decisiones (Glebova & López-Carril, 2023).

Dentro del contexto de la formación en la educación superior, el aprendizaje activo, que se sustenta en los principios de la teoría del aprendizaje constructivista (Palincsar, 1998), se consolida como un enfoque pedagógico especialmente adecuado para dar respuesta a los desafíos formativos derivados de los cambios que se están produciendo en la sociedad (López-Carril et al., 2025). Desde esta perspectiva, el alumnado deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un agente activo que construye conocimiento a partir de la experiencia, la reflexión y la interacción con otros (Anthony, 1996; Kolb, 1984; Ruey, 2010). Diversos estudios han señalado que las metodologías basadas en el aprendizaje activo favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la transferencia de aprendizajes a contextos profesionales reales (Driscoll, 2020). Además, las metodologías activas ofrecen al profesorado oportunidades para incrementar el compromiso, la motivación y la interacción del alumnado con los contenidos de la asignatura (Prince, 2004), aspectos clave en la formación inicial del profesorado.

Entre las metodologías activas, el juego de roles y la dramatización destacan por su potencial para situar al alumnado en contextos realistas que simulan situaciones propias del ejercicio

profesional (Pierce & Middendorf, 2008), como, por ejemplo, aquellas que el futuro docente de Educación Física puede encontrarse en el aula. El juego de roles permite al alumnado asumir perspectivas diversas, argumentar posiciones contrapuestas y enfrentarse a dilemas complejos en un entorno seguro y controlado (Crow & Nelson, 2015). Investigaciones previas evidencian que este tipo de estrategias contribuyen al desarrollo de habilidades blandas como la comunicación oral, la empatía, la negociación, la capacidad de improvisación y la toma de decisiones, además de incrementar la motivación y la implicación del alumnado (Rao & Stupans, 2012; Stevens, 2015).

En el ámbito específico de la formación docente, el juego de roles adquiere una relevancia particular al permitir recrear situaciones habituales de la práctica profesional, tales como el debate de posturas pedagógicas enfrentadas, la gestión de conflictos o la toma de decisiones en contextos de incertidumbre. La asunción de roles obliga al alumnado a defender posiciones que no siempre coinciden con sus creencias personales, lo que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y una comprensión más profunda de la complejidad inherente a la labor docente (López-Carril et al., 2025).

En este marco pedagógico se sitúa la dinámica de enseñanza-aprendizaje “Ángeles y Demonios”. El presente capítulo tiene como objetivo describir en qué consiste y compartir sus pasos metodológicos a partir de un caso diseñado para ser aplicado en el contexto del Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria (MAES). Dicho caso se articula en torno a un dilema pedagógico centrado en el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza, con el fin de facilitar la replicabilidad de la experiencia y su adaptación a otros contextos educativos y áreas de conocimiento.

2. Descripción de la dinámica de enseñanza-aprendizaje “Ángeles y Demonios”

La dinámica de enseñanza-aprendizaje “Ángeles y Demonios” (ver López-Carril et al., 2025) es una propuesta pedagógica basada en el juego de roles y el aprendizaje activo, diseñada para promover la reflexión crítica, el debate argumentado y el desarrollo de habilidades blandas en contextos educativos y profesionales. A partir de

un dilema previamente definido, el alumnado asume roles deliberadamente contrapuestos, lo que le obliga a analizar una misma situación desde perspectivas divergentes y, en muchos casos, alejadas de sus creencias personales. La dinámica se estructura a través de una secuencia de fases claramente definidas (ver Figura 1), cuyo objetivo es guiar al alumnado desde un primer acercamiento al dilema planteado hasta una reflexión final crítica y descontextualizada de los roles asumidos, permitiendo además al docente adaptar la propuesta a distintos contextos educativos, niveles formativos y tiempos disponibles sin perder coherencia metodológica.

Figura 1

Fases de la dinámica “Ángeles y Demonios”



Nota. Figura elaborada con Napkin AI.

En una primera fase, se presenta al alumnado el dilema educativo o profesional que servirá de eje vertebrador de la dinámica, junto con la asignación de los roles de “ángeles” y “demonios”. Cada rol representa una postura deliberadamente contrapuesta respecto al dilema planteado, lo que obliga al alumnado a posicionarse y a preparar líneas argumentales coherentes con el rol asignado. Esta fase inicial incluye un tiempo de reflexión individual y/o colectiva, en el que el alumnado analiza el caso, identifica argumentos clave y anticipa posibles contraargumentos.

La segunda fase corresponde a la dramatización propiamente dicha, en la que el alumnado interpreta los roles asignados a través de distintos intercambios comunicativos. Estos intercambios pueden desarrollarse de forma individual, en pequeños grupos o de

manera colectiva, en función del diseño concreto de la sesión. Durante esta fase, el alumnado pone en práctica habilidades como la comunicación oral, la capacidad de persuasión, la escucha activa y la adaptación a las respuestas del interlocutor, en un contexto que simula situaciones reales del ámbito educativo o profesional.

Una vez finalizada la dramatización, la dinámica incorpora una fase de deconstrucción de lo ocurrido, en la que el alumnado abandona los roles asignados y reflexiona de manera conjunta sobre la experiencia vivida. En este momento, se analizan los argumentos utilizados, las estrategias comunicativas empleadas, las emociones experimentadas y las dificultades encontradas durante el desarrollo de la actividad. Esta fase resulta clave para transformar la experiencia vivencial en aprendizaje significativo, al favorecer la reflexión crítica.

Finalmente, “Ángeles y Demonios” concluye con una fase de reflexión y toma de decisiones sin roles, en la que el alumnado debate el dilema desde su posicionamiento personal y profesional. En esta etapa, se promueve la integración de los aprendizajes adquiridos durante la dinámica y se fomenta la conexión entre el caso trabajado y el contenido de la asignatura en la que se ha desarrollado la experiencia educativa. De este modo, la secuencia de fases de “Ángeles y Demonios” permite articular un proceso completo de aprendizaje activo que combina experiencia, reflexión y aplicación a contextos reales.

A continuación, se describen de manera detallada los pasos necesarios para la implementación de la dinámica “Ángeles y Demonios”, utilizando como ejemplo un dilema moral contextualizado en el uso de la IA en el ámbito de la educación superior.

2.1. Número de participantes, tiempo de ejecución, espacio y material

La dinámica “Ángeles y Demonios” está diseñada para ser aplicada con grupos de tamaño medio, siendo especialmente adecuada para grupos de entre 15 y 25 participantes, lo que permite un equilibrio entre la diversidad de puntos de vista y una gestión eficaz de la interacción durante las distintas fases de la actividad. En la experiencia descrita en este capítulo, la dinámica se implementó con un grupo de estudiantes del MAES, especialidad de Educación Física y

Deportiva, así como con alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Alicante.

En cuanto al tiempo de ejecución, la propuesta se desarrolló a lo largo de una sesión de aproximadamente 90 minutos, lo que permitió abordar de manera completa las fases de presentación del caso, preparación de los roles, dramatización, deconstrucción de lo ocurrido y reflexión final sin roles.

Respecto al espacio y al material necesario, “Ángeles y Demonios” puede desarrollarse en un aula convencional siempre que esta permita una organización flexible del mobiliario, facilitando el trabajo individual, en pequeños grupos y en gran grupo. Resulta recomendable contar con un espacio amplio que favorezca la movilidad y la interacción entre los participantes durante las fases de dramatización. En cuanto al material, la propuesta no requiere recursos específicos más allá del propio caso a debatir, hojas para la toma de notas y, en su caso, pegatinas identificativas de “ángel” y “demonio”, que el alumnado puede colocarse sobre su vestimenta para facilitar la identificación de los roles a lo largo de la dinámica.

En relación con el número de docentes implicados en “Ángeles y Demonios”, se recomienda contar con al menos un docente cada de 25 estudiantes, aproximadamente. No obstante, disponer de más de un docente como facilitador puede contribuir a un seguimiento más eficaz del desarrollo de la actividad, permitiendo que cada docente supervise de manera específica uno de los dos roles de la dinámica.

En términos generales, la sencillez logística de la propuesta contribuye a su facilidad de implementación y a su adaptabilidad a distintos contextos educativos y niveles formativos.

2.2. Contextualización del caso y asignación de roles

“Ángeles y Demonios” se inicia con la presentación de un caso que actúa como eje vertebrador de toda la experiencia de aprendizaje. A efectos ilustrativos, en este capítulo se comparte el caso titulado: “IA en el aula: ¿oportunidad o amenaza?”, situando al alumnado en un contexto verosímil de toma de decisiones en el ámbito universitario. El planteamiento del caso se introduce al alumnado mediante la siguiente narrativa:

“Eres docente en un máster universitario. La institución está debatiendo si autorizar o prohibir el uso de herramientas de IA generativa (como ChatGPT, Gemini o Copilot) en la elaboración de trabajos académicos (p. ej., Trabajos de Fin de Máster) y actividades de clase. Se acerca la reunión del departamento donde tomaréis una decisión. Esta es muy importante, porque impactará en la calidad del aprendizaje, en el desarrollo de competencias en el alumnado y en la reputación académica de la universidad”.

Este encuadre permite que el alumnado perciba el dilema como cercano, relevante y directamente vinculado a su futura práctica profesional como docente.

Una vez presentado el caso, se procede a la asignación de roles, distribuyendo de forma equitativa al alumnado en dos grupos claramente diferenciados: “Ángeles” y “Demonios”. Cada grupo asume un posicionamiento deliberadamente contrapuesto respecto al dilema planteado, siguiendo unas consignas explícitas.

Al grupo de “ángeles” se le asigna la siguiente misión:

“Junto con el resto de docentes-ángeles, vuestra misión es defender ante los docentes-demonio una visión crítica o restrictiva para prohibir oficialmente el uso de la IA en vuestra universidad para fines académicos. Buscad y desarrollad todas las líneas argumentales que se os ocurran para defender vuestra postura”.

Por su parte, el grupo de “demonios” asume el siguiente rol:

“Junto con el resto de docentes-demonios, vuestra misión es defender ante los docentes-ángeles una visión favorable o aperturista para permitir oficialmente el uso de la IA en vuestra universidad para fines académicos. Buscad y desarrollad todas las líneas argumentales para defender vuestra postura”.

Esta polarización intencional de posturas constituye un elemento central de la dinámica, ya que obliga al alumnado a analizar el problema desde perspectivas divergentes, incluso cuando estas no coinciden con sus opiniones.

Tras la asignación de roles, se establece una breve fase de preparación inicial del caso. El alumnado dispone de un tiempo limitado para reflexionar sobre el dilema desde el rol asignado de forma individual, y para identificar las principales líneas argumentales que

defenderá posteriormente durante la dramatización. Esta fase se introduce con las siguientes indicaciones:

“Tenéis cinco minutos para reflexionar sobre el caso. Podéis tomar notas, pero solo para enunciar líneas argumentales (palabras clave). Las notas no las podréis consultar durante la dramatización”.

Esta restricción metodológica busca fomentar la improvisación, la comunicación oral y la capacidad de adaptación del alumnado, reforzando el carácter vivencial de la dinámica y preparando el terreno para el desarrollo posterior de los distintos intercambios de la dramatización.

2.3. Desarrollo del caso y fase de dramatización

Una vez finalizada la fase de preparación, se da paso a la dramatización del caso, núcleo central de la dinámica “Ángeles y Demonios”. En esta fase, el alumnado interpreta los roles asignados y defiende públicamente las posturas correspondientes mediante distintos intercambios comunicativos. El desarrollo de la dramatización se articula a través de intervenciones orales estructuradas, que pueden alternar formatos en parejas (un “ángel” frente a un “demonio”), en pequeños grupos (dos “ángeles” frente a dos “demonios”) o mediante la agrupación de todos los “ángeles” y todos los “demonios” en espacios separados para realizar puestas en común y trazar estrategias conjuntas. La elección de cada formato depende del tiempo disponible y del tamaño del grupo. Durante estos intercambios, el alumnado debe argumentar, contraargumentar y reaccionar a las aportaciones del grupo contrario, lo que favorece la puesta en práctica de habilidades como la comunicación oral, la escucha activa, la persuasión y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes.

Para facilitar la transición entre los distintos encuentros, el docente actúa como facilitador introduciendo elementos narrativos que dotan de coherencia y realismo al desarrollo de la dinámica. A continuación, se presentan algunas de las transiciones utilizadas en el caso abordado en este capítulo:

- Introducción al primer intercambio (individual, un “ángel” frente a un “demonio”):

“Acabas de llegar a la facultad y, antes de dirigirte a tu despacho, vas a por un café de máquina. Mientras se prepara, llega un compañero para pedirse otro. Aprovechas ese momento informal para contarle cómo ves la situación respecto a la decisión que vais a tener que tomar en la reunión del departamento que se celebrará en unas horas. Tu objetivo es convencerle de tu postura”.

- **Introducción al segundo intercambio (individual, un “ángel” frente a un “demonio”):**

“Te despidas de tu compañero porque quieres tomarte el café en tu despacho con tranquilidad, aunque ya se haya enfriado un poco. Justo antes de entrar, te cruzas con otra compañera que te pregunta tu opinión sobre el punto estrella del orden del día de la reunión del departamento. Como sabes que es importante convencerla de tu posicionamiento, dejas a un lado el café y despliegas tus mejores dotes persuasivas”.

- **Introducción al primer ‘concilio’ por roles (“ángeles” y “demonios” en grupos separados):**

“Entras a tu despacho y te pones a trabajar, pero recuerdas que justo ahora tienes una reunión programada con tu grupo de investigación. La persona que coordina el grupo quiere reuniros para que repaséis todas las líneas argumentales que refuercen vuestro posicionamiento de cara a la reunión del departamento, donde la votación parece que va a estar muy ajustada”.

- **Introducción al tercer intercambio (individual, un “ángel” frente a un “demonio”):**

“Sales de la reunión de tu grupo de investigación y, de camino a la cantina (ya es la hora de comer), te encuentras con un compañero del grupo de investigación rival. Él ya conoce la postura de tu grupo, claramente alejada de la suya. Aun así, decides intentarlo y tratas de convencerlo para que cambie de bando en la votación del departamento, utilizando tus mejores argumentos”.

- **Introducción al cuarto intercambio (en parejas, dos “ángeles” frente a dos “demonios”):**

“Mientras discutes con tu compañero, de manera casual os encontráis con otra compañera de tu grupo y otra del grupo rival. Los cuatro comenzáis a debatir, apoyándoos en el refuerzo que acaba de llegar”.

- **Introducción al segundo ‘concilio’ por roles:**

“En media hora dará comienzo la reunión del departamento y los grupos de WhatsApp. Tanto el de tu grupo de investigación como los de otros echan humo. Os jugáis mucho con esta votación. Por ello, decidís reuniros de urgencia para repasar todas las líneas argumentales y contraargumentos en apenas cinco minutos. Nombrad a un portavoz que represente al grupo al inicio del debate”.

Además de facilitar las transiciones entre las distintas fases de la dinámica “Ángeles y Demonios”, el docente debe velar por el respeto de los turnos de palabra, el equilibrio entre las intervenciones de ambos grupos y el mantenimiento de un clima de respeto y seguridad. Asimismo, a lo largo de los distintos encuentros entre “ángeles” y “demonios”, el docente puede introducir preguntas o comentarios estratégicos para profundizar en determinados aspectos del dilema o para reconducir el debate cuando sea necesario, sin interferir directamente en los argumentos defendidos por el alumnado. A modo de ejemplo, para el caso recogido en este capítulo, el docente podría plantear las siguientes preguntas a los participantes:

- ¿Cómo influye la IA en el desarrollo de competencias como la creatividad, la comunicación o la toma de decisiones?
- ¿La IA obstaculiza el aprendizaje de habilidades blandas o puede constituir una oportunidad para potenciarlas?
- ¿Qué responsabilidades tiene el profesorado a la hora de equilibrar la innovación tecnológica y la formación de competencias profesionales?
- ¿Qué modelo educativo prepara mejor al alumnado para un futuro en el que la IA tendrá un papel relevante?
- ¿Qué papel debe asumir el profesorado para guiar un uso crítico y ético de la IA en el aula?

Esta fase culmina con el cierre de la dramatización y prepara el terreno para la posterior deconstrucción y reflexión final sin roles, en la que el alumnado analiza críticamente la experiencia vivida y conecta los aprendizajes adquiridos con su futura práctica docente.

2.4. Fase de deconstrucción y reflexión final sin roles

Una vez finalizada la fase de dramatización, la dinámica “Ángeles y Demonios” incorpora una fase de deconstrucción de lo

ocurrido, en la que el alumnado abandona explícitamente los roles asumidos y reflexiona de manera conjunta sobre la experiencia vivida. En este momento, se invita a los participantes a analizar críticamente los argumentos defendidos, las estrategias comunicativas empleadas y las dificultades encontradas durante el debate. Asimismo, se fomenta la identificación de las emociones experimentadas al defender posturas impuestas, especialmente cuando estas no coinciden con las creencias personales del alumnado, favoreciendo una mayor conciencia sobre la complejidad de los procesos de toma de decisiones en contextos educativos reales.

La dinámica concluye con una fase de reflexión final orientada a la toma de decisiones desde un posicionamiento personal y profesional, ya sin la mediación de los roles. En esta etapa, el alumnado debate el dilema planteado integrando los aprendizajes adquiridos durante la experiencia y reflexiona, en este caso, sobre las implicaciones pedagógicas, éticas y profesionales del uso de la IA en la enseñanza. Esta reflexión final permite conectar el caso trabajado con la futura práctica docente del alumnado, consolidando el desarrollo de habilidades blandas como el pensamiento crítico, la empatía, la argumentación razonada y la toma de decisiones informadas, elementos clave en la formación inicial del profesorado.

3. Recomendaciones para la implementación en contextos educativos

A partir de la experiencia descrita, se recomienda que la implementación de la dinámica “Ángeles y Demonios” se realice en contextos formativos que apuesten por metodologías activas y participativas, garantizando un clima de confianza que favorezca la expresión de ideas y el respeto a la diversidad de opiniones. Resulta fundamental que el docente asuma un rol de facilitador, preparando cuidadosamente el caso, gestionando los tiempos y promoviendo intervenciones que estimulen la reflexión sin condicionar el debate. Asimismo, la adaptación del nivel de complejidad del dilema y de las fases de la dinámica debe realizarse en función del perfil del alumnado y de los objetivos formativos perseguidos.

Desde un punto de vista pedagógico, resulta igualmente relevante hacer explícito al alumnado que la propia asignación de roles

conlleva prejuicios implícitos asociados a la dicotomía entre lo que socialmente se interpreta como “el bien” (ángeles) y “el mal” (demonios). Visibilizar esta carga simbólica permite problematizar la idea de que las decisiones educativas y profesionales pueden abordarse desde posicionamientos simplistas o binarios. En este sentido, la dinámica ofrece una oportunidad valiosa para trabajar la empatía como habilidad blanda, al invitar al alumnado a comprender y defender posturas que no siempre coinciden con sus valores personales, favoreciendo una comprensión más profunda de la complejidad de las interacciones humanas en contextos profesionales y personales.

Finalmente, se sugiere integrar este tipo de dinámicas dentro de una planificación docente más amplia, combinándolas con actividades de reflexión posterior que permitan consolidar los aprendizajes adquiridos. La flexibilidad de la propuesta facilita su adaptación a distintos niveles educativos, áreas de conocimiento y temáticas, lo que refuerza su valor como herramienta pedagógica transferible. En este sentido, “Ángeles y Demonios” se presenta como una estrategia eficaz para preparar al profesorado del futuro ante los desafíos pedagógicos, éticos y profesionales de un entorno educativo cada vez más complejo y mediáticamente condicionado.

4. Agradecimientos

Este trabajo ha contado con el apoyo del Vicerectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació de la Universitat de València, a través del proyecto de innovación docente: “Querido alumno, te estamos engañando: aprendizaje activo a través del juego de roles para reflexionar sobre el proceso de planificación y evaluación en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte” seleccionado en el marco de la convocatoria de proyectos de innovación educativa emergente (PIEE) de la Universitat de València para el curso 2025-2026. Código del proyecto: UV-SFPIE_PIEE-3900391.

Referencias

Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational Studies in Mathematics*, 31(4), 349-369.
<https://doi.org/10.1007/BF00369153>

- Crow, M. L., & Nelson, L. P. (2015). The effects of using academic role-playing in a teacher education service-learning course. *International Journal of Role-Playing*, 5, 26–34. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi5.234>
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Allyn & Bacon.
- Glebova, E., López-Carril, S. (2023). 'Zero gravity': Impact of COVID-19 pandemic on the professional intentions and career pathway vision of sport management students. *Education Sciences*, 13(8), Artículo 807. <https://doi.org/10.3390/educsci13080807>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- López-Carril, S., Cavan, S. A., Lara-Bocanegra, A., & Manzano-Carrasco, S. (2025). Teaching cases in sport management education through role-play: The "Angels & Demons" learning dynamic. *Sport Management Education Journal*, 19(2), 140–153. <https://doi.org/10.1123/smej.2024-0025>
- Molina-García, N., Ávalos-Ramos, M. A., & Vega Ramírez, L. (2024). Competencias profesionales en estudiantes universitarios de educación física. desarrollo, evaluación y transferencia (Professional competences in university students of physical education. Development, evaluation and transfer). *Retos*, 55, 603-612. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104143>
- Molina-García, N., González-Serrano, M. H., & López-Carril, S. (2025). Perceptions of physical activity and sport science students on professional competences for labor practice. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 14, Artículo 67. <https://doi.org/10.6018/sportk.584621>
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review Psychology*, 49, 345–375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Pierce, D., & Middendorf, J. (2008). Evaluating the effectiveness of role playing in the sport management curriculum. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 4(2-3), 277–294. <https://doi.org/10.1504/IJSM.2008.018652>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rao, D., & Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427–436. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728879>
- Rayner, M., & Webb, T. (2021). Implications and opportunities for sport management education in the COVID-19 era. *Sport Management Education Journal*, 15(1), 49–53. <https://doi.org/10.1123/smej.2020-0013>

- Ruey, S. (2010). A case study of constructivist instructional strategies for adult online learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 706–720. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00965.x>
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481–492. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>

Capítulo 4

Gestión del Talento y Competencia Directiva en los Servicios Deportivos: Estrategia, Personas y Valor Organizacional

(Soft Skill: Pensamiento Crítico, Estrategia y Planificación)

DAVID BLANCO-LUENGO^{1,2,3}

¹FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE, DEPARTAMENTO DE DEPORTE E INFORMÁTICA
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA

²GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SEJ-046
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA

³CENTRO UNIVERSITARIO SAN ISIDORO, SEVILLA

ÁNGELA PERIÁÑEZ-PICÓN^{4,5}

⁴ESTUDIANTE DE DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS,
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA

⁵PIENSA EN COMPETENCIAS

[HTTPS://WWW.PIENSAENCOMPETENCIAS.COM](https://www.piensaencompetencias.com)

(CORRESPONDENCIA: DBLALUE@UPO.ES)

Resumen

La gestión de personas constituye el principal factor estratégico en los servicios deportivos, tanto en organizaciones públicas como privadas. La evidencia presentada en las I Jornadas Soft Skills In Action (SSIA) destaca que los empleados son un elemento decisivo para la calidad percibida, la eficiencia operativa y la sostenibilidad del servicio, coincidiendo con modelos de gestión contemporáneos orientados al talento. Sin embargo, el diagnóstico del sector revela estructuras reducidas, dependencia del voluntariado, limitaciones presupuestarias y escasa planificación estratégica, lo que demanda un enfoque renovado en el liderazgo y la profesionalización del recurso humano. Este capítulo propone un modelo integral de gestión basado en competencias, articulado en cuatro ejes: cultura organizacional, selección por competencias, formación continua y programas de motivación y pertenencia. Se presentan herramientas operativas como el *onboarding* estructurado, el diseño de puestos, la evaluación del desempeño y la implantación de indicadores de seguimiento. Asimismo, se subraya el papel del director deportivo como agente de cambio, responsable de movilizar equipos, gestionar el clima laboral y alinear a la plantilla con la misión del servicio. El objetivo final es ofrecer un marco práctico para fortalecer la competencia profesional de gestión del talento en entidades deportivas.

Palabras Clave: Gestión de personas, Competencias profesionales, Servicios deportivos, Cultura organizacional y Dirección deportiva

1. Introducción: El Factor Humano Como Eje Estratégico

Los servicios deportivos contemporáneos han experimentado una evolución notable durante las últimas décadas, marcada por el crecimiento de la práctica deportiva, la diversificación de modalidades y la aparición de nuevas formas de consumo deportivo. Paralelamente, las expectativas de los usuarios han aumentado significativamente, demandando servicios personalizados, de calidad y con una atención profesionalizada. Este contexto ha incrementado la complejidad de la gestión, exigiendo de los directores deportivos una mayor capacidad para coordinar equipos, planificar actividades, gestionar instalaciones y resolver problemas cotidianos. El Estudio Nacional del perfil del/la Gestor/a Deportivo/a en España (Valcarce-Torrente et al., 2023) confirma esta tendencia, señalando que el 82 % de las personas gestoras consideran que sus funciones se han ampliado en los últimos años y que el 70 % percibe un incremento de la exigencia competencial.

Bajo este escenario, la figura del director deportivo adquiere una relevancia creciente. La literatura científica respalda esta afirmación. Chelladurai y Kerwin (2017) destacan que el capital humano constituye la base del rendimiento en las organizaciones deportivas, siendo la calidad del servicio fuertemente dependiente de la actuación del personal. De manera similar, Doherty (1998) subraya que la gestión estratégica de recursos humanos es esencial para lograr coherencia entre las prácticas internas y los objetivos organizacionales. Los datos expuestos muestran que un gestor deportivo dedica más del 60 % de su tiempo a tareas directamente relacionadas con la gestión de personas: dirección, administración, planificación, coordinación de actividades o gestión económica.

La mejora de la calidad del servicio depende de la capacidad de la organización para atraer, desarrollar y retener talento. En la misma línea, investigaciones de Nuviala et al. (2013) evidencian que la satisfacción y fidelidad de los usuarios están estrechamente vinculadas con la interacción que mantienen con los profesionales del servicio deportivo. Sin embargo, la ponencia identifica una problemática extendida: la ausencia de planificación estratégica real, particularmente en materia de recursos humanos. Esta carencia

conduce a dinámicas reactivas, decisiones cortoplacistas y dificultades para consolidar equipos estables y motivados.

En respuesta, este capítulo propone un marco competencial mixto que integra modelos de gestión contemporáneos con prácticas operativas adaptadas al sector deportivo. El objetivo es ofrecer una herramienta útil tanto para profesionales en activo como para estudiantes que se preparan para asumir responsabilidades directivas.

2. Diagnóstico De La Realidad Organizativa En Los Servicios Deportivos

El análisis de la situación actual de los servicios deportivos revela un conjunto de características que condicionan la gestión de personas y, por extensión, las competencias directivas requeridas. La ponencia de las I Jornadas SSIA recogía los principales retos, los cuales coinciden con los señalados en la literatura.

2.1. Estructuras reducidas y multitarea

En numerosas instalaciones deportivas, especialmente en el ámbito municipal, el número de trabajadores es limitado y la diversidad de tareas elevada. Según Valcarce-Torrente et al., (2023), el 48 % de las personas gestoras deportivas trabaja en organizaciones con plantillas de menos de 10 empleados, y un 32 % asume simultáneamente responsabilidades operativas y directivas. Esta característica obliga a disponer de perfiles polivalentes que asumen simultáneamente tareas de atención al usuario, supervisión técnica, administración básica y coordinación de actividades.

Aunque la polivalencia aporta flexibilidad, también comporta riesgos: sobrecarga, dispersión de funciones, falta de especialización y menor capacidad para desarrollos avanzados en planificación o liderazgo. De ahí que la competencia directiva en la distribución y organización del trabajo sea fundamental.

2.2. Contratos temporales y estacionales

La temporalidad es un rasgo distintivo del empleo deportivo. Contratos estacionales vinculados a escuelas deportivas, campañas o programas específicos generan inestabilidad y dificultan la

consolidación de equipos. MacIntosh y Doherty (2010) advierten que esta precariedad puede afectar negativamente la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y la calidad del servicio. La estacionalidad ligada a programas deportivos, escuelas o eventos genera contratos de corta duración. Esto dificulta la continuidad del servicio, limita la formación del personal y afecta al clima laboral.

2.3. Dependencia del voluntariado

Muchos clubes y entidades deportivas se apoyan en figuras voluntarias para funciones esenciales. Aunque su aportación es de gran valor, la irregularidad en la disponibilidad y en la capacitación genera inestabilidad operativa.

2.4. Limitaciones presupuestarias

La escasez de recursos económicos condiciona decisiones clave como la inversión en formación, en herramientas de comunicación o en incorporación de perfiles especializados. Sin una estrategia de recursos humanos bien definida, estas limitaciones pueden derivar en decisiones reactivas que comprometen el rendimiento global. Este diagnóstico evidencia la necesidad de desarrollar un modelo de gestión de personas adaptado a la realidad del sector deportivo y fundamentado en competencias profesionales avanzadas. Se enfatiza la necesidad de optimizar recursos como obligación estratégica.

2.5. Especialización limitada

A pesar de la profesionalización creciente, Valcarce-Torrente et al., (2023), señala que un 37 % de gestores no posee formación específica en gestión deportiva, lo que afecta directamente a la capacidad de desarrollar acciones estratégicas en recursos humanos, planificación o evaluación. Esta brecha evidencia la necesidad de reforzar la formación en competencias directivas.

3. Cultura Organizacional: Fundamento Para La Dirección De Personas

La cultura organizacional constituye el marco simbólico y normativo que orienta las decisiones, comportamientos y relaciones

internas. En las organizaciones deportivas, esta cultura condiciona la forma en que los profesionales interactúan entre sí, cómo abordan la resolución de problemas y cómo se relacionan con los usuarios. El estudio de Valcarce-Torrente et al., (2023), subraya que el 73 % de los gestores considera la cultura organizacional un elemento clave para el rendimiento de los equipos, pero solo el 29 % afirma trabajar con modelos estructurados de comunicación interna y valores compartidos. Esta incoherencia entre importancia percibida y práctica real dificulta la alineación estratégica del personal.

3.1. Misión, visión y valores

Definir y comunicar estos elementos es imprescindible para enlazar la estrategia de recursos humanos con el proyecto deportivo global. La misión orienta el propósito del servicio, la visión proyecta su desarrollo futuro y los valores guían la actuación del personal. Sin estos pilares es difícil generar sentido de pertenencia. En el contexto deportivo, estos elementos adquieren un peso adicional al estar vinculados a conceptos como salud, educación, comunidad y práctica deportiva. Un director deportivo que articula una misión clara y la comunica de manera efectiva favorece la cohesión interna y promueve decisiones alineadas con los objetivos de la organización.

Una estructura clara, con roles bien definidos y líneas de comunicación formalizadas, mejora la coordinación y reduce conflictos. En muchas entidades deportivas, sin embargo, la estructura se basa en prácticas históricas o relaciones personales, lo que limita la eficiencia operativa.

3.3. Comunicación interna

Una comunicación adecuada es esencial para la coordinación y el buen funcionamiento del equipo. Chelladurai y Kerwin (2017) destacan que la comunicación influye directamente en el liderazgo, en la motivación y en la satisfacción laboral.

El uso de herramientas digitales, como Trello, Google Workspace o sistemas específicos de gestión deportiva, permite mejorar la transparencia, reducir errores y agilizar la toma de decisiones.

3.4. Gestión del cambio

El cambio es inherente al deporte: nuevas tendencias, innovación tecnológica, rediseño de programas, reorganización de espacios, etc. Según Kotter (2012), un proceso de cambio efectivo requiere participación, comunicación clara y apoyo directivo continuo.

En instalaciones deportivas, ello implica anticipar cómo las modificaciones afectarán al personal, preparar formaciones específicas y realizar evaluaciones posteriores para identificar oportunidades de mejora. Una cultura sólida no solo favorece la motivación y el clima laboral; también potencia la competencia profesional del director deportivo para liderar equipos en entornos dinámicos.

4. Selección y adecuación Del Talento: Enfoque Por Competencias

La selección por competencias es esencial para incorporar perfiles alineados con la cultura organizacional y con las necesidades del puesto.

4.1. Definición del puesto y competencias requeridas

Para Chelladurai y Kerwin (2017), la claridad en la definición del puesto es fundamental para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias. En el sector deportivo, donde los roles suelen ser híbridos, la descripción del puesto debe contemplar tanto aspectos técnicos (formación deportiva, gestión de instalaciones, dominio de herramientas tecnológicas) como relacionales (comunicación, liderazgo, resolución de conflictos).

4.2. Evaluación de competencias sociales

El material enfatiza su importancia en el sector deportivo, donde el contacto con usuarios y la resolución de problemas son constantes. Competencias como comunicación, empatía, iniciativa, trabajo en equipo y liderazgo deben ser evaluadas mediante metodologías específicas.

4.3. Incorporación estratégica del personal directivo

El caso del director técnico, presentado en la ponencia original, refleja la necesidad de perfiles cualificados capaces de gestionar equipos, coordinar áreas, representar a la entidad y tomar decisiones estratégicas. Estas responsabilidades coinciden con las competencias identificadas por Slack y Parent (2006) para los directivos de organizaciones deportivas.

5. Onboarding Y Formación Continua: Consolidación Del Talento Interno

5.1. Proceso de acogida

El onboarding facilita la integración del nuevo empleado y la transmisión de la cultura organizacional. El modelo propuesto incluye:

- Preparación previa del puesto
- Información inicial
- Seguimiento en la primera semana
- Evaluación del ajuste

Una acogida estructurada reduce la curva de aprendizaje y mejora la permanencia del personal.

5.2. Formación continua y desarrollo profesional

El sector deportivo demanda actualización permanente debido a cambios tecnológicos, nuevos modelos de programación, tendencias de consumo y normativa específica. Nuviala et al. (2013) sostienen que la formación del personal es un predictor significativo de la calidad percibida por los usuarios. El 64 % de las personas gestoras afirma no disponer de un plan formal de acogida, lo que dificulta la integración del personal y aumenta la rotación (Valcarce-Torrente et al., 2023). Además, aunque el 87 % considera la formación continua esencial, solo el 38 % dispone de un presupuesto estable para este fin.

Un plan formativo eficaz debe contemplar:

- Detección de necesidades formativas
- Formación técnica y Soft Skills
- Evaluación del impacto en el desempeño
- Itinerarios personalizados según área profesional

6. Motivación, Pertenencia Y Liderazgo: Claves Para Un Clima Laboral Sostenible

La motivación es un motor fundamental para el rendimiento y la calidad del servicio. Podemos las siguientes áreas clave:

6.1. Reconocimiento

El reconocimiento individual y colectivo refuerza el compromiso. No requiere necesariamente incentivos económicos: *feedback* frecuente, visibilidad del trabajo bien hecho y oportunidades de participación son estrategias efectivas.

6.2. Gestión del clima laboral

Un clima positivo fomenta la colaboración y facilita la implementación de cambios. El director deportivo debe actuar como facilitador, mediador y referente.

6.3. Sentido de pertenencia

Inspirado en los valores del deporte: esfuerzo, disciplina, mejora continua. El desarrollo profesional puede diseñarse siguiendo una progresión similar a la del entrenamiento deportivo.

6.4. Liderazgo

Un liderazgo basado en la comunicación, la empatía y la coherencia favorece relaciones laborales saludables y potencia el rendimiento colectivo. El modelo propuesto se fundamenta en el acompañamiento continuo y en la creación de oportunidades de desarrollo.

7. Indicadores de seguimiento y evaluación del plan de RRHH.

Para garantizar la efectividad del plan de gestión de personas, se requiere un sistema de evaluación que permita medir evolución y detectar áreas de mejora. Se distinguen cuatro tipos:

7.1. Indicadores de estructura

Miden la capacidad organizativa: número de empleados por área, ratio monitor/usuario, grado de cobertura de puestos.

7.2. Indicadores de proceso

Evalúan prácticas aplicadas: cumplimiento del *onboarding*, asistencia a formación, número de reuniones de equipo.

7.3. Indicadores de resultados

Relacionan la gestión de personas con resultados del servicio: absentismo, rotación, cumplimiento de objetivos, productividad.

7.4. Indicadores de percepción

Evalúan satisfacción laboral, compromiso, clima organizacional y percepción de los usuarios, siguiendo marcos como SERVQUAL adaptados al deporte (Nuviala et al., 2013). El establecimiento de un cuadro de mando integral facilita la toma de decisiones y contribuye a la transparencia de la gestión.

8. Conclusiones

El Estudio Nacional del Perfil de la Persona Gestora Deportiva en España (Valcarce-Torrente et al., 2023) confirma de manera empírica que el director deportivo del siglo XXI debe poseer un perfil claramente estratégico, sustentado en competencias avanzadas de liderazgo, comunicación, gestión de personas y planificación. Estos resultados coinciden plenamente con la literatura especializada y evidencian que las demandas del sector han evolucionado hacia funciones de alta responsabilidad, en las que la capacidad de dirigir equipos y gestionar talento constituye un determinante esencial del rendimiento organizacional.

La falta de estructuras adecuadas, la temporalidad del empleo deportivo y la ausencia de sistemas sistemáticos de evaluación continúan siendo retos persistentes que limitan la profesionalización del sector. Superarlos requiere adoptar una perspectiva de gestión basada en evidencias, donde la planificación estratégica de los recursos humanos se convierta en un eje central de la práctica directiva.

El análisis desarrollado a lo largo del capítulo muestra que la eficacia de los servicios deportivos depende, en gran medida, de la solidez de su cultura organizacional, de la coherencia en los procesos de selección y desarrollo del personal, de la calidad del acompañamiento en el desempeño y del liderazgo ejercido por quienes dirigen las entidades. Tanto la literatura científica como los datos del estudio nacional convergen en una misma conclusión: el factor humano es el principal activo de los servicios deportivos y su adecuada gestión representa una competencia profesional indispensable para asegurar calidad, fidelidad del usuario y sostenibilidad organizativa.

En este sentido, el director deportivo debe consolidarse como un verdadero agente de cambio, capaz de integrar visión estratégica y acción operativa, movilizar equipos, anticipar necesidades, impulsar la innovación y promover la mejora continua. Solo desde este enfoque será posible avanzar hacia organizaciones deportivas más sólidas, eficientes y orientadas a las personas, donde la gestión del talento se configure como una ventaja competitiva decisiva para el futuro del sector.

Referencias

- Chelladurai, P., & Kerwin, S. (2017). *Human Resource Management in Sport and Recreation* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Doherty, A. (1998). Managing people in sport organizations: A strategic human resource management perspective. *Sport Management Review*, 1(1), 1–21.
- Doherty, A. (2013). Investing in people: Human resource management in sport organizations. In P. Chelladurai & S. Kerwin (Eds.), *Human Resource Management in Sport and Recreation* (pp. 367–392). Human Kinetics.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Review Press.
- MacIntosh, E., & Doherty, A. (2010). The influence of organizational culture on job satisfaction and intention to leave. *Sport Management Review*, 13(2), 106–117.
- Nuviala, A., Grao-Cruces, A., Fernández-Martínez, A., & Pérez-Turpin, J. (2013). Perceived quality, satisfaction and intention to continue in sports services. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 10–14.
- Slack, T., & Parent, M. (2006). *Understanding Sport Organizations: The Application of Organization Theory*. Human Kinetics.
- Valcarce-Torrente, M., García-Fernández, J., Serrano-Gómez, V., Gálvez-Ruiz, P., Grimaldi-Puyana, M., y Muñoz-Llerena, A. (2023). *Estudio Nacional del perfil del/la gestor/a deportivo/a en España*. Madrid: FAGDE-CSD.

Inteligencia Artificial en Educación Física: Gestión del tiempo y responsabilidad profesional como ejes de transformación.

(Soft Skills: Gestión del Tiempo y Responsabilidad)

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

(CORRESPONDENCIA: JUANFRAN.ALVAREZ@UA.ES)

Resumen

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito de la educación física y las ciencias del deporte está transformando no solo las metodologías de la enseñanza, sino también las competencias profesionales necesarias para ejercer en este sector. Este capítulo examina cómo la IA se convierte en una excelente herramienta de optimización del tiempo docente mientras amplifica, paradójicamente, la necesidad de una responsabilidad profesional. A través de la exploración de aplicaciones prácticas en diversos perfiles profesionales (profesorado de educación física, entrenadores personales, gestores deportivos y deportistas de alto rendimiento), se analizan tanto las oportunidades que ofrece esta tecnología como los dilemas éticos que plantea su implementación. Se evidencia que hay herramientas especializadas que permiten ahorrar entre 7 y 8 horas semanales de trabajo administrativo, liberando tiempo para la dimensión relacional y pedagógica. El texto propone que el verdadero valor de la IA radica en su capacidad para liberar tiempo que puede dedicarse a lo esencialmente humano, siempre que se ejerza un criterio profesional riguroso y éticamente fundamentado que garantice la protección de datos, la transparencia en su uso y la supervisión crítica de sus recomendaciones.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación física, gestión del tiempo, responsabilidad profesional, ética educativa

Introducción

Hay algo paradójico en el momento actual que vivimos los profesionales de la educación física y el deporte. Nunca habíamos tenido acceso a tantas herramientas tecnológicas capaces de agilizar nuestro trabajo y, sin embargo, nunca nos habíamos sentido tan desbordados. La inteligencia artificial (IA) emerge en este contexto no como una panacea, sino como una realidad ineludible que nos obliga a repensar no solo qué hacemos, sino cómo lo hacemos y, más importante aún, por qué lo hacemos (Cui et al., 2025).

Cuando hablamos de IA en educación física, no nos referimos a robots que sustituyan al entrenador en el gimnasio ni a algoritmos que eliminen la necesidad del profesor en la cancha. La investigación reciente es clara al respecto: la IA proporciona herramientas para ayudar a los formadores en su trabajo, pero no puede sustituir lo esencial de nuestra profesión (Wang y Wang, 2024). Hablamos, más bien, de sistemas que analizan datos de rendimiento, personalizan programaciones, automatizan tareas administrativas, generan contenido educativo o predicen lesiones (Hu et al., 2024). En definitiva, hablamos de tecnología que puede gestionar datos mientras nosotros nos ocupamos de gestionar personas.

El presente capítulo pretende contribuir a esta reflexión necesaria explorando dos competencias profesionales que, lejos de volverse obsoletas con la IA, se revelan más importantes y necesarias que nunca: la gestión del tiempo y la responsabilidad profesional. Ambas soft skills constituyen los ejes sobre los que debe pivotar una integración efectiva y ética de la IA en nuestra práctica profesional.

El panorama actual de la IA en educación física y deporte

Los datos del sector son elocuentes. Se espera que el mercado de la IA en fitness alcance los 2.600 millones de dólares en 2027, mientras que el 73% de los gimnasios ya utiliza alguna forma de tecnología inteligente. Las aplicaciones de entrenamiento personal potenciadas por IA han experimentado un crecimiento del 156% en los últimos tres años. Estos números no son mera estadística; representan un cambio profundo en cómo se concibe y se practica la actividad física.

Pero conviene matizar qué entendemos exactamente por IA aplicada a nuestro sector. Investigaciones recientes revelan que la implementación de tecnologías como Kinect para el análisis de movimiento, combinada con IA, puede ofrecer un enfoque más preciso del rendimiento físico y la actividad deportiva (Lee & Lee, 2021). La capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata y personalizada basada en el análisis detallado de los movimientos de los estudiantes está transformando la enseñanza de la educación física, permitiendo una evaluación más objetiva y adaptada a cada individuo. Sin embargo, esta transformación tecnológica no es uniforme ni está exenta de desafíos. Una revisión sistemática reciente sobre el uso de IA en educación física señala la incipiente etapa de desarrollo académico de este campo, con una base de literatura previa relativamente escasa, lo que limita la capacidad de llevar a cabo análisis exhaustivos con amplia base empírica (Zhou et al., 2024). Esta laguna en la investigación supone tanto un desafío como una oportunidad significativa para enriquecer el campo mediante la incorporación responsable de estas tecnologías.

La gestión del tiempo como competencia estratégica

Quien trabaja en educación física conoce bien la fragmentación del tiempo. Nuestras jornadas se dividen entre clases presenciales, entrenamientos, tutorías, reuniones de departamento, atención a familias, elaboración de programaciones, diseño de situaciones de aprendizaje, evaluación del alumnado, gestión administrativa y, por supuesto, la formación continua que exige una profesión en constante evolución (Blegur et al., 2019). Esta realidad hace que la gestión eficaz del tiempo no sea un lujo, sino una necesidad existencial.

La IA interviene aquí de forma decisiva en tres ámbitos fundamentales. Primero, mediante la automatización de tareas repetitivas: generación de programaciones didácticas, diseño de sesiones de entrenamiento, elaboración de rúbricas de evaluación, creación de materiales didácticos. Herramientas como ChatGPT, Perplexity, Schemely o Megaprofe pueden generar en minutos borradores que tradicionalmente requerían horas de trabajo. Estudios recientes sugieren que plataformas y aplicaciones especializadas pueden

ahorrar aproximadamente entre 6 y 7.5 horas semanales a un profesor, lo que equivale a más de 360 horas al año (Anthropic, 2025). Estas cifras representan una mejora significativa en la gestión del tiempo de los docentes.

Segundo, a través de la planificación y programación inteligente. La IA puede analizar el rendimiento histórico de nuestro alumnado o clientes, identificar patrones, sugerir progresiones adaptadas y anticipar necesidades de modificación en las planificaciones (Ryskaliyev et al., 2024). Esto no significa delegar el criterio pedagógico en un algoritmo, sino disponer de información procesada que facilite la toma de decisiones fundamentadas.

Tercero, en la gestión de comunicaciones. Los chatbots pueden resolver dudas frecuentes de alumnado o clientes, los sistemas de IA pueden ayudar a redactar correos electrónicos o informes personalizados para familias, las plataformas inteligentes pueden organizar recordatorios y seguimientos (Cui et al., 2025). Todo ello libera tiempo mental y emocional que podemos invertir en lo verdaderamente importante: la relación educativa, el diseño de experiencias significativas de aprendizaje, la atención individualizada que ningún algoritmo puede proporcionar.

La responsabilidad profesional amplificada

Aquí reside la paradoja central de nuestra relación con la IA: cuanto más la usamos, mayor es nuestra responsabilidad profesional. La tecnología no nos exime de responsabilidad; la amplifica. Un estudio sobre ética en IA aplicada a la educación física es concluyente: con la aplicación generalizada de esta tecnología, cuestiones como la ética y la seguridad de los datos se vuelven cada vez más importantes, y el fortalecer la conciencia ética y de seguridad es parte fundamental para garantizar una aplicación efectiva y responsable (Wang y Wang, 2024).

Esta responsabilidad se despliega en varios niveles. El primero es la supervisión y validación crítica de todo contenido generado por IA. Una programación didáctica creada por ChatGPT puede ser excelente como borrador, pero requiere nuestra revisión experta para asegurar coherencia pedagógica, adecuación al contexto

específico, alineación con el currículo oficial y, sobre todo, pertinencia para nuestro alumnado concreto. La IA puede generar, nosotros debemos validar.

El segundo nivel atañe a la comprensión de las limitaciones inherentes a estas herramientas. La investigación ha identificado diversos problemas éticos en el uso de IA en educación: sesgos algorítmicos que pueden reproducir desigualdades de género, edad o capacidad física; riesgos de homogeneización del aprendizaje que ignoran la diversidad del alumnado; posibles efectos negativos en el bienestar psicológico de los estudiantes cuando la personalización se centra exclusivamente en el rendimiento académico (Holmes et al., 2022; Vasco Delgado et al., 2025). Conocer estas limitaciones no es opcional; es parte de nuestra responsabilidad profesional.

El tercer nivel se refiere a la protección de datos personales. Los datos de rendimiento físico, salud, características antropométricas o hábitos deportivos de nuestro alumnado o clientes son información sensible. El Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) nos obliga a garantizar consentimiento informado, anonimización cuando corresponda y transparencia absoluta sobre el uso que hacemos de la IA con sus datos (Unión Europea, 2016). No se trata solo de cumplir normativa; se trata de respetar la confianza que depositan en nosotros.

Finalmente, está la responsabilidad de mantener el juicio profesional como elemento central e irrenunciable. La IA puede sugerir, calcular, predecir, generar. Pero no puede, por ahora, comprender a una adolescente que llega desmotivada a clase de educación física, empatizar con un deportista lesionado que teme no recuperar su nivel, o percibir que un ejercicio técnicamente correcto resulta inadecuado para un grupo concreto en un momento específico. Esa percepción, ese criterio situado, esa sabiduría práctica sigue siendo territorio exclusivamente humano.

Aplicaciones prácticas según perfiles profesionales

La utilidad de la IA varía según el perfil profesional, aunque en todos los casos las *Soft Skills* de gestión del tiempo y responsabilidad resultan transversales. Para el profesorado de educación física,

las herramientas especializadas como Schemely, Eduaide o Rubrik facilitan el diseño curricular, la evaluación mediante rúbricas personalizadas y la creación de materiales didácticos adaptados. La clave está en usar estas herramientas como punto de partida, no como producto final: la IA proporciona estructura y ahorra tiempo, el docente aporta conocimiento pedagógico y sensibilidad contextual.

Los entrenadores personales pueden beneficiarse especialmente de la IA en la programación de entrenamientos, el seguimiento automatizado del progreso de clientes y la generación de contenido para marketing personal. Aplicaciones como Freeletics o Fitbod emplean algoritmos que adaptan rutinas según los datos de cada persona. Sin embargo, como señala la investigación sobre formación de educadores físicos en IA, aunque estas herramientas son facilitadoras y eficientes, se reconoce la necesidad de mantener criterio profesional para interpretar datos y ajustar recomendaciones según circunstancias individuales que ningún algoritmo puede captar plenamente (Bofill-Herrero et al., 2025; Wang & Wang, 2024).

Para gestores de gimnasios y centros deportivos, la IA ofrece capacidades de análisis de negocio, predicción de bajas de socios, optimización de horarios y automatización de atención al cliente mediante chatbots. Estas aplicaciones pueden mejorar significativamente la eficiencia operativa, pero requieren supervisión constante para evitar que la búsqueda de eficiencia comprometa la calidad del servicio o la atención humana que diferencia a una instalación deportiva de otra.

En el ámbito del deporte profesional, la IA se utiliza intensivamente para análisis de rendimiento mediante visión por ordenador, predicción de lesiones basada en patrones biométricos y optimización de recuperación. Aquí la responsabilidad se acentúa dramáticamente: un error en la interpretación de datos puede derivar en lesiones graves o decisiones erróneas sobre el estado de forma de un deportista. La investigación sobre sistemas de prevención de lesiones mediante *deep learning* subraya la importancia de establecer mecanismos claros de atribución de responsabilidad cuando las recomendaciones de la IA tienen impacto directo en la salud de los deportistas (Wang & Wang, 2024).

Consideraciones éticas para una implementación responsable

La literatura científica sobre ética en IA educativa ha identificado riesgos que debemos tomar muy en serio. El primero es el sesgo algorítmico. Los sistemas de IA aprenden de datos históricos que pueden contener prejuicios sobre género, capacidades físicas, edad o procedencia sociocultural. Si no revisamos críticamente las recomendaciones que nos ofrecen, podemos perpetuar inadvertidamente desigualdades que creíamos superadas. La inclusividad no es negociable, y ninguna ganancia en eficiencia justifica comprometer este valor fundamental de la educación física.

El segundo riesgo es la dependencia tecnológica acrítica. La IA debe ser herramienta, nunca sustituto del criterio profesional. Necesitamos mantener actualizados nuestros conocimientos fundamentales de fisiología, pedagogía, biomecánica, psicología del deporte. Necesitamos, además, tener siempre un plan B para cuando la tecnología falle, como inevitablemente lo hará en algún momento. La capacidad de adaptación, improvisación y resolución creativa de problemas que caracteriza a los buenos profesionales de la educación física no puede atrofiarse por exceso de confianza en los algoritmos.

El tercer aspecto crítico es la transparencia. Cuando utilizamos IA en nuestras programaciones, evaluaciones o entrenamientos, tenemos obligación ética de informar de ello. El alumnado, las familias, los clientes tienen derecho a saber qué herramientas empleamos y con qué finalidad. Esta transparencia genera confianza y permite un diálogo honesto sobre las posibilidades y límites de la tecnología.

Finalmente, debemos considerar el riesgo de deshumanización de la relación educativa. Como advierte la investigación sobre IA y educación de la Oficina C, existe el peligro de que la individualización algorítmica del aprendizaje ignore su componente social y centre el objetivo exclusivamente en el rendimiento académico, con consecuencias potencialmente negativas para el bienestar psicológico del estudiante (Oficina C, 2024). En educación física, donde el cuerpo, la emoción y la relación interpersonal son dimensiones constitutivas de la experiencia educativa, este riesgo se amplifica.

La IA debe ayudarnos a ser más humanos en nuestra práctica, no menos.

Hacia un modelo integrado: tecnología con propósito humano

La cuestión no es si debemos integrar la IA en nuestra práctica profesional. La pregunta pertinente es cómo hacerlo de manera que potencie lo mejor de nuestra profesión sin comprometer sus valores fundamentales. La respuesta pasa necesariamente por fortalecer las dos *soft skills* que articulan este capítulo: gestión del tiempo y responsabilidad profesional.

La gestión eficaz del tiempo mediante la IA no consiste simplemente en hacer las cosas más rápido. Consiste en redistribuir nuestro tiempo hacia lo que verdaderamente importa. Si gracias a la IA ahorramos horas en tareas administrativas y de generación de contenido, ese tiempo debe invertirse en observar más atentamente a nuestro alumnado, diseñar experiencias educativas más ricas, formarnos mejor, investigar sobre nuestra propia práctica, cuidar nuestro bienestar profesional. La tecnología eficiente sin propósito humano es solo velocidad vacía.

La responsabilidad profesional ampliada, por su parte, requiere formación continua específica en IA. No basta con saber usar las herramientas; necesitamos comprender sus fundamentos, sus sesgos, sus límites epistemológicos. Necesitamos desarrollar lo que algunos autores llaman alfabetización crítica en IA: la capacidad de usar estas tecnologías de forma informada, reflexiva y éticamente fundamentada (Veldhuis et al., 2025). Las instituciones de formación del profesorado y los colegios profesionales tienen aquí una responsabilidad ineludible.

El perfil profesional del futuro en educación física será, necesariamente, híbrido. Combinará conocimiento técnico sólido en fisiología, pedagogía y biomecánica con competencia digital en el uso fluido de la IA y otras tecnologías. Desarrollará *soft skills* como gestión del tiempo, responsabilidad profesional, pensamiento crítico y capacidad de aprendizaje continuo. Y mantendrá en el centro valores humanistas: empatía, ética, servicio, respeto por la dignidad y singularidad de cada persona. Este equilibrio entre competencia

técnica, habilidad digital y sensibilidad humana no es fácil de lograr, pero es absolutamente necesario.

Conclusiones y líneas de acción

La integración de la IA en educación física y ciencias del deporte es inevitable y, bien gestionada, profundamente beneficiosa. Puede liberarnos de la carga de tareas repetitivas, proporcionarnos datos valiosos para la toma de decisiones, personalizar intervenciones de forma antes impensable y permitirnos dedicar más tiempo a lo esencial: la relación educativa, el acompañamiento personalizado, y el diseño de experiencias significativas de movimiento.

Pero esta integración solo será exitosa si la abordamos con las competencias adecuadas. La gestión estratégica del tiempo nos permite usar la IA para ganar libertad profesional, no para acelerar sin sentido. La responsabilidad profesional amplificada nos obliga a supervisar críticamente la tecnología, comprender sus límites, proteger los datos de quienes confían en nosotros y mantener el criterio humano como elemento central e irrenunciable.

Para avanzar en esta dirección, se proponen algunas líneas de acción concretas. Primero, experimentación guiada: los profesionales del sector deberíamos empezar a explorar herramientas de la IA de forma sistemática, documentando resultados, compartiendo aprendizajes, identificando buenas prácticas. Segundo, formación específica: necesitamos programas de formación continua que aborden no solo el uso técnico de herramientas, sino también sus implicaciones éticas, pedagógicas y epistemológicas. Tercero, investigación aplicada: urge desarrollar estudios empíricos sobre el impacto real de la IA en nuestros contextos específicos de trabajo, superando la actual escasez de evidencia científica en el campo.

La IA está transformando radicalmente el panorama profesional de la educación física y el deporte. Quienes la integren con criterio, responsabilidad y propósito humano estarán mejor preparados para afrontar los desafíos del futuro. Quienes la ignoren o la adopten acríticamente se encontrarán cada vez más desfasados. Pero, sobre todo, quienes olvidemos que detrás de cada dato hay una persona, detrás de cada algoritmo debe haber un juicio

profesional, y detrás de cada innovación tecnológica debe latir un propósito educativo, habremos perdido lo esencial de nuestra profesión. La IA gestiona datos. Nosotros gestionamos personas. Y esa diferencia lo cambia todo.

Referencias

- Anthropic (2025). *Anthropic Education Report: How educators use Claude*. Anthropic. <https://www.anthropic.com/news/anthropic-education-report-how-educators-use-claude>
- Blegur, J., Wasak, M. R. P., & Souisa, M. (2019). The correlation between time management and student learning outcomes in physical education. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 17(2), 289-298. <https://doi.org/10.22190/FUPES190702027B>
- Bofill-Herrero, A., García-Taibo, O., Ferriz-Valero, A., & Baena-Morales, S. (2025). Exploring the role and challenges of AI tools in physical education: qualitative insights from in-service, trainee, and future teachers. *Sport, Education and Society*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2547869>
- Cui, B., Jiao, W., Gui, S., Li, Y., & Fang, Q. (2025). Innovating physical education with artificial intelligence: a potential approach. *Frontiers in Psychology*, 16, 1490966. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1490966>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., ... & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504-526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Hu, Z., Liu, Z., & Su, Y. (2024). AI-Driven Smart Transformation in Physical Education: Current Trends and Future Research Directions. *Applied Sciences*, 14(22), 10616. <https://doi.org/10.3390/app142210616>
- Lee, H. S., & Lee, J. (2021). Applying Artificial Intelligence in Physical Education and Future Perspectives. *Sustainability*, 13(1), 351. <https://doi.org/10.3390/su13010351>
- Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados. (2024). *Inteligencia artificial y educación*. Oficina C. <https://doi.org/10.57952/hqct-6d69>
- Rodríguez-Torres, Á. F., Orozco, K. E., García, J. A., Rodríguez, S. D., & Barros, H. A. (2023). La implementación de la inteligencia artificial en la educación: Análisis sistemático. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 2162-2178. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3548>

- Ryskaliyev, S., Tuyakbayeva, M., Kokebayeva, R., Kazakhbayeva, G., Gabitov, A., & Kuderiev, J. (2024). Managerial activity of future physical education teachers aimed at building a positive image using visual technologies. *Frontiers in Education*, 9, 1367530. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367530>
- Unión Europea. (2016). Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 119, 1-88. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>
- Vasco Delgado, J. C., Macas Padilla, B. A., Vasco Delgado, L. A., & Vasco Delgado, L. J. (2025). Diseño y validación de un modelo evaluativo de Educación Física mediado por inteligencia artificial. *Retos*, 70, 1446-1460. <https://doi.org/10.47197/retos.v70.116530>
- Veldhuis, A., Lo, P. Y., Kenny, S., & Antle, A. N. (2025). Critical Artificial Intelligence literacy: A scoping review and framework synthesis. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 43, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100708>
- Wang, Y., & Wang, Y. (2024). Artificial intelligence in physical education: Comprehensive review and future teacher training strategies. *Frontiers in Public Health*, 12, 1484848. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1484848>
- Zhou, T., Wu, X., Wang, Y., Wang, Y., & Zhang, S. (2024). Application of artificial intelligence in physical education: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8203-8220. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12128-2>

Capítulo 6

La gestión del tiempo y la planificación estratégica como *Soft Skills* clave en la preparación de oposiciones de Educación Física

(Soft Skills: Gestión del Tiempo y Planificación Estratégica)

ESTHER BLASCO HERRAIZ

UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA

(CORRESPONDENCIA: ESTHER.BLASCO@UNIVERSIDADEUROPEA.ES)

Resumen

La preparación de oposiciones en la especialidad de Educación Física constituye un proceso prolongado, exigente y altamente competitivo, que va más allá del dominio de contenidos técnicos o normativos. En este contexto, las denominadas *Soft Skills*, y en particular la gestión del tiempo y la planificación estratégica, emergen como competencias determinantes para el rendimiento, el bienestar y la persistencia del opositor. El presente artículo analiza el papel de estas habilidades en el proceso de oposición en la Comunidad Valenciana, integrando evidencias científicas recientes y propuestas prácticas aplicadas a la Educación Física. A partir de una revisión de la literatura y de ejemplos contextualizados, se defiende que la oposición no se supera por acumulación de esfuerzo episódico, sino mediante la construcción de un sistema sostenible basado en hábitos, autorregulación y cuidado integral de la salud.

Palabras clave: Soft Skills, Gestión del tiempo, Planificación Estratégica, Oposiciones y Educación Física.

1. Introducción

Aunque a lo largo de los últimos años se ha insistido reiteradamente en la importancia de las *soft skills* en contextos educativos, empresariales y deportivos, su relevancia en la preparación de oposiciones sigue siendo, en muchos casos, infravalorada. Sin embargo, la experiencia acumulada, como opositores, docentes o profesionales del ámbito de la Educación Física, demuestra que la épica del

esfuerzo puntual tiene un recorrido corto, mientras que el método y la constancia sostienen los procesos de largo plazo. Aprobar una oposición no es una cuestión de suerte ni de memoria prodigiosa. Es, fundamentalmente, un proyecto personal que exige planificación estratégica, gestión eficiente del tiempo y capacidad de autorregulación emocional. Estas competencias, comúnmente etiquetadas como *soft skills*, no son “blandas” por su facilidad, sino por su carácter transversal y transferible a cualquier ámbito profesional. Complementan, y en muchos casos potencian, las denominadas *hard skills*, entendidas como los conocimientos técnicos, normativos y didácticos propios de la especialidad. En el caso concreto de las oposiciones de Educación Física en Secundaria en la Comunidad Valenciana, el proceso combina pruebas teóricas, defensa didáctica y valoración de méritos, configurando un escenario complejo que requiere algo más que saber estudiar: exige saber gestionarse.

2. Soft skills y oposiciones: marco conceptual

Las *Soft Skills* pueden definirse como el conjunto de competencias personales, sociales y cognitivas que influyen en la forma en que una persona organiza su trabajo, toma decisiones, se relaciona con otros y responde ante situaciones de presión. A diferencia de las *Hard Skills*, que responden al “qué se sabe hacer”, las *Soft Skills* se centran en el “cómo se hace”. En el ámbito de la oposición docente, esta distinción resulta especialmente relevante. Saber diseñar una situación de aprendizaje alineada con la LOMLOE o citar correctamente la normativa autonómica es imprescindible; no obstante, organizar el tiempo de estudio, comunicar con claridad ante un tribunal, tolerar la frustración o aprender del *feedback* recibido es lo que permite convertir ese conocimiento en resultados evaluables.

Desde una perspectiva educativa, las *Soft Skills* se relacionan directamente con los procesos de aprendizaje autorregulado. Zimmerman (2022) define este tipo de aprendizaje como la capacidad del individuo para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso formativo, competencias que resultan imprescindibles en contextos de alta autonomía como las oposiciones. En ausencia de horarios impuestos o evaluaciones continuas, el opositor debe convertirse

en su propio regulador, evaluador y motivador, lo que incrementa la relevancia de habilidades como la planificación estratégica, la gestión emocional y la tolerancia a la frustración. Asimismo, la literatura reciente advierte de que la falta de desarrollo de estas competencias no solo afecta al rendimiento académico, sino que incrementa el riesgo de abandono del proceso opositor. El denominado “burnout del opositor”, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y sensación de ineficacia, se asocia con déficits en la planificación temporal y en la autorregulación emocional (Cano-García et al., 2024). Por tanto, entrenar *Soft Skills* no constituye un complemento opcional, sino una condición de sostenibilidad del proceso.

Diversos autores han propuesto clasificaciones funcionales de las *Soft Skills*. En el contexto que nos ocupa, destacan cinco grandes familias: la gestión personal (autogestión del tiempo, planificación, constancia y autocuidado), el pensamiento estratégico y crítico, las habilidades relacionales, la autorregulación emocional y la adaptabilidad, incluida la competencia digital. Estas competencias no solo facilitan el estudio, sino que sostienen el proceso en momentos de incertidumbre y desgaste.

3. El contexto de las oposiciones de Educación Física en la Comunidad Valenciana

Opositar en la Comunidad Valenciana implica enfrentarse a un proceso largo y cambiante, que suele iniciarse con el sorteo de tribunales y culmina meses después con la defensa de la programación didáctica y la situación de aprendizaje. A ello se suma la fase de concurso, en la que los méritos adquieren un peso decisivo. Desde el punto de vista temporal, el opositor debe distribuir sus esfuerzos entre tres grandes bloques: el dominio del temario y las pruebas teóricas, la elaboración y defensa didáctica, y la gestión de los méritos. La primera clave de una planificación eficaz reside en diferenciar claramente qué tareas puntúan y cuáles no.

La especificidad normativa y organizativa de la Comunidad Valenciana añade una capa adicional de complejidad al proceso. La coexistencia de normativa estatal y autonómica, junto con la exigencia de competencia lingüística en valenciano, obliga al opositor a

diversificar su atención y a distribuir el tiempo de estudio entre múltiples frentes. Esta fragmentación incrementa la carga cognitiva y refuerza la necesidad de una planificación estratégica que evite la dispersión y el sobreesfuerzo improductivo.

Además, la variabilidad temporal del proceso, con cambios en fechas, criterios o sedes, introduce un componente de incertidumbre que exige flexibilidad psicológica y resiliencia temporal. En este contexto, la planificación deja de ser un documento cerrado para convertirse en un sistema dinámico de toma de decisiones, donde el ajuste periódico resulta tan importante como el plan inicial. Como señalan Gandrita et al. (2023), los planes eficaces no son los más detallados, sino los que admiten revisión y adaptación sin perder coherencia. No es infrecuente que aspirantes dediquen semanas a anexos estéticos o materiales secundarios que apenas influyen en la calificación final.

En este sentido, la habilidad de priorización se convierte en un factor crítico. Tal como señalan Patzak et al. (2025), una gestión eficaz del tiempo no solo mejora el rendimiento académico, sino que reduce la ansiedad y aumenta la sensación de control, un aspecto especialmente valioso en procesos de alta exigencia evaluativa.

4. Evidencia científica sobre gestión del tiempo y planificación estratégica

La investigación reciente respalda de forma consistente la relación entre gestión del tiempo, rendimiento y bienestar. Fu et al. (2025) observaron que los estudiantes que planifican sus bloques de estudio priorizan tareas y evalúan su progreso muestran mayor compromiso y menores niveles de ansiedad. De forma complementaria, Patzak et al. (2025) demostraron que la formación explícita en *time management* incrementa la productividad y reduce el agotamiento emocional.

Estos hallazgos refuerzan una idea clave: no se trata de trabajar más horas, sino de trabajar mejor. Sin embargo, las *soft skills* no se desarrollan de manera espontánea. Como indican Orih et al. (2024), los programas exitosos de entrenamiento en habilidades

blandas son explícitos, estructurados y guiados, lo que implica método, acompañamiento y revisión sistemática.

En cuanto a la planificación estratégica, estudios como los de Johnsen (2023) y Gandrita et al. (2023) subrayan su utilidad incluso en contextos cambiantes, siempre que combine dirección y flexibilidad. En este sentido, la estrategia no debe entenderse como rigidez, sino como la capacidad de mantener una brújula clara mientras se recalcula la ruta cuando las circunstancias lo exigen.

Un elemento común a todas las estrategias descritas es su carácter medible. La medición del proceso permite transformar sensaciones difusas (“he estudiado mucho”) en indicadores objetivos (“he realizado tres simulacros con nota superior a 7”). Esta orientación hacia métricas funcionales favorece la toma de decisiones basada en datos y reduce la influencia de sesgos emocionales, como la percepción de ineficacia o la falsa productividad.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental distinguir entre métricas que reflejan progreso real y aquellas que solo generan una ilusión de avance. El número de páginas escritas, la extensión de los anexos o la estética de los materiales carecen de valor si no se traducen en una mejora de los criterios evaluados por el tribunal. Por el contrario, indicadores como la evolución de la rúbrica, la claridad expositiva o la capacidad de ajuste tras el feedback constituyen señales fiables de competencia profesional en desarrollo.

5. De la teoría a la práctica: estrategias operativas para opositores

La preparación de una oposición puede conceptualizarse como una brújula en tres niveles: el resultado final (obtener plaza), las palancas intermedias (simulacros, situaciones de aprendizaje, estudio de legislación) y los hábitos diarios que sostienen el proceso. Bajo esta lógica, cobra sentido el principio de que “lo que no está en el calendario, no existe”.

Herramientas como el sistema OKR (Objectives and Key Results) permiten traducir objetivos generales en indicadores medibles, facilitando el seguimiento del progreso real. Del mismo modo, técnicas como el *time-blocking* adaptado a los niveles de energía, la

matriz de Eisenhower o el método 1-3-5 ayudan a priorizar sin saturar.

Especial mención merece la planificación inversa, que parte de la fecha del examen y retrocede asignando metas intermedias. Este enfoque, alineado con el diseño inverso propuesto por Biggs y Tang (2023), favorece la autorregulación y la percepción de autoeficacia, al convertir un objetivo lejano en micro-metas semanales alcanzables.

6. Salud, autocuidado y sostenibilidad del rendimiento

En la preparación de oposiciones, y de forma particularmente evidente en Educación Física, el cuerpo y la mente constituyen herramientas de estudio. La evidencia científica es clara al respecto: el ejercicio físico regular mejora la concentración, la plasticidad cerebral y el control ejecutivo (Stillman et al., 2022; WHO, 2023). Asimismo, el descanso adecuado y una nutrición equilibrada inciden directamente en la memoria, la atención y la regulación emocional (Walker & Stickgold, 2023; Hernández & Serra-Majem, 2023).

La gestión del tiempo, por tanto, no consiste únicamente en distribuir horas, sino en regular la energía a lo largo del día. Un opositor agotado puede disponer de un plan impecable, pero carecer de la energía necesaria para ejecutarlo. De ahí que la planificación estratégica deba integrar el autocuidado como un componente central y no accesorio.

Además, la gestión emocional y la autocompasión desempeñan un papel relevante en la prevención del burnout opositor. Como señalan Neff y Germer (2023), tratar los errores como oportunidades de aprendizaje y no como juicios personales favorece la perseverancia y reduce el perfeccionismo paralizante.

La integración del autocuidado en la planificación estratégica requiere un cambio de mentalidad frecuente entre opositores: entender el descanso, el movimiento y la desconexión como inversiones y no como pérdidas de tiempo. La evidencia sugiere que los periodos de recuperación bien planificados mejoran la consolidación de la memoria y previenen el deterioro del rendimiento cognitivo asociado a la fatiga prolongada (Walker & Stickgold, 2023).

En este sentido, la Educación Física ofrece una ventaja comparativa: el conocimiento del cuerpo y del entrenamiento puede transferirse directamente a la organización del estudio. Conceptos como la periodización, la carga y la descarga, o la supercompensación encuentran un paralelismo claro en la planificación del esfuerzo intelectual. Aplicar una lógica de entrenamiento al estudio permite sostener el rendimiento sin caer en picos de sobreesfuerzo seguidos de abandono, un patrón frecuente en procesos opositores largos.

7. Discusión

Los datos analizados permiten afirmar que las *Soft Skills* de gestión del tiempo y planificación estratégica actúan como un auténtico sistema operativo de la preparación de oposiciones. Sin ellas, los conocimientos técnicos quedan infrutilizados; con ellas, se transforman en resultados sostenidos.

Desde una perspectiva profesional, estas competencias no solo resultan útiles para aprobar una oposición, sino que constituyen la base de una práctica docente eficaz, capaz de gestionar el aula, los proyectos de centro y el propio bienestar profesional. Desde una mirada sistémica, la preparación de oposiciones puede entenderse como un entorno de aprendizaje complejo donde interactúan variables cognitivas, emocionales y contextuales. Las *Soft Skills* actúan como elementos mediadores entre el conocimiento técnico y su aplicación efectiva, permitiendo que el opositor mantenga la dirección incluso en escenarios adversos.

Además, el desarrollo de estas competencias durante la oposición tiene un claro valor transferencial. Las habilidades de planificación, autorregulación y gestión emocional entrenadas en este proceso se trasladan posteriormente al ejercicio docente, facilitando la gestión del aula, la coordinación de proyectos y la prevención del desgaste profesional. En consecuencia, invertir en *Soft Skills* durante la oposición no solo aumenta las probabilidades de éxito inmediato, sino que contribuye a la construcción de una identidad docente más sólida y sostenible.

8. Conclusiones

La oposición no se gana por épica, sino por sistema. El heroísmo sostenido en el tiempo no solo es improbable, sino insostenible. En cambio, la construcción de un sistema personal basado en hábitos, planificación estratégica y gestión consciente del tiempo permite transformar un objetivo incierto en un proceso estructurado, evaluable y psicológicamente sostenible.

A lo largo de este artículo se ha argumentado que la gestión del tiempo y la planificación estratégica no constituyen habilidades accesorias, sino competencias nucleares en la preparación de oposiciones de Educación Física. Su función no se limita a optimizar el estudio, sino que actúan como elementos vertebradores que conectan el conocimiento técnico, la regulación emocional y el cuidado de la salud en un único sistema de rendimiento sostenido. Los datos revisados muestran que los opositores que desarrollan estas *soft skills* no solo obtienen mejores resultados académicos, sino que afrontan el proceso con mayores niveles de bienestar, sensación de control y persistencia. En un contexto caracterizado por la incertidumbre, los cambios normativos y la evaluación pública, estas competencias permiten reducir la ansiedad, prevenir el agotamiento emocional y mantener la motivación a medio y largo plazo.

Asimismo, en la especialidad de Educación Física, la planificación estratégica adquiere un significado aún más profundo. El cuerpo, la energía y la salud del opositor se convierten en recursos pedagógicos y profesionales que deben ser gestionados con la misma intencionalidad que el temario o la programación didáctica. Integrar el movimiento, el descanso y la nutrición en la agenda de estudio no es una concesión, sino una condición necesaria para sostener la calidad del aprendizaje y la claridad expositiva. Desde una perspectiva formativa, la oposición puede entenderse como un laboratorio de desarrollo profesional. Las habilidades de autorregulación, planificación, resiliencia y aprendizaje a partir del error entrenadas durante este proceso trascienden el objetivo inmediato de obtener una plaza y se proyectan en la futura práctica docente. En este sentido, opositar no solo selecciona conocimientos, sino también formas de trabajar, de cuidarse y de relacionarse con la exigencia profesional.

Por todo ello, resulta pertinente reivindicar una visión más amplia y humanizada de la preparación de oposiciones. No se trata únicamente de llegar al día del examen con un buen tema o una defensa sólida, sino de haber construido un sistema que permita sostener el esfuerzo sin deteriorar la salud ni la identidad profesional. Quien aprende a planificar conscientemente su tiempo y a regular su energía aprende, en realidad, a ejercer su profesión con mayor coherencia y sentido. Como señalan Patzak et al. (2025), el opositor que domina estas competencias se convierte en un “profesional del tiempo y del sentido”. Si este ciclo de planificación, ejecución, revisión y ajuste se mantiene durante doce semanas consecutivas, no solo se incrementan de forma significativa las probabilidades de éxito en la oposición, sino que se consolida un modelo de trabajo transferible a cualquier contexto educativo futuro.

En definitiva, la gestión del tiempo y la planificación estratégica no son herramientas frías ni técnicas aisladas; son expresiones de una ética del cuidado aplicada al rendimiento. Cuidarse mientras se lucha por una plaza no es una debilidad, sino una estrategia inteligente. Y, como recuerda la literatura reciente sobre educación y desempeño, quien planifica con conciencia no solo rinde más, sino que aprende más y sufre menos (Dekker et al., 2023; Van Jaarsveld et al., 2025).

Referencias Bibliográficas

- Biggs, J., & Tang, C. (2023). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2024). Academic burnout in competitive examination contexts: Predictors and consequences. *Studies in Educational Evaluation*, 80, 101274. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101274>
- Dekker, S., van den Akker, M., & Groenendijk, T. (2023). Goal setting, feedback and self-regulated learning: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45–62. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09687-4>
- Gandrita, L., Popescu, E., & Ionescu, M. (2023). Strategic planning under uncertainty in educational settings. *Higher Education Studies*, 13(4), 89–102. <https://doi.org/10.5539/hes.v13n4p89>
- Hernández, A., & Serra-Majem, L. (2023). Diet quality and cognitive performance in adults. *Nutrients*, 15(4), 912. <https://doi.org/10.3390/nu15040912>

- Johnsen, R. (2023). Adaptive strategic planning in complex educational environments. *Management in Education*, 37(1), 14–21. <https://doi.org/10.1177/08920206221123456>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2023). *The mindful self-compassion workbook*. Guilford Press.
- Orih, P., Mensah, J., & Boateng, S. (2024). Structured soft skills training and academic persistence. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
- Patzak, A., Keller, S., & Fischer, M. (2025). Time management training, productivity and emotional exhaustion. *Learning and Individual Differences*, 103, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102115>
- Stillman, C. M., Esteban-Cornejo, I., Brown, B., Bender, C. M., & Erickson, K. I. (2022). Effects of physical activity on brain and cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 136, 104620. <https://doi.org/10.1016/j.neubio-rev.2022.104620>
- Van Jaarsveld, S., De Backer, F., & Van Keer, H. (2025). Planning, self-efficacy and persistence in long-term learning goals. *Educational Studies*, 51(1), 66–81. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2309987>
- Walker, M. P., & Stickgold, R. (2023). Sleep-dependent memory consolidation. *Annual Review of Psychology*, 74, 87–115. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-042834>
- World Health Organization. (2023). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. WHO Press.
- Zimmerman, B. J. (2022). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 61(2), 101–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.2019620>

Capítulo 7

Ser maestr@ es mágico y hacer magia es de maestr@s (Soft Skill: Creatividad)

LORENZO CARRIÓN CAMPOS

MAESTRO DE PT Y PREPARADOR DE OPOSICIONES

(CORRESPONDENCIA: PT@OPOSPILLS.COM)

Resumen

El uso de la magia es un potente recurso educativo capaz de transformar el aula en un espacio motivador donde nada parece imposible. La magia, entendida como un puente entre lo visible y lo invisible, actúa como un motor de motivación que ayuda a prevenir el fracaso escolar y favorece un aprendizaje significativo. Al convertir al alumnado en aprendices de magos y magas, se desarrollan numerosas habilidades y *Soft Skills* como la creatividad, el pensamiento crítico, la expresión oral, el lenguaje no verbal, la psicomotricidad, la atención y la autoestima, entre otras. Además, la magia se vincula estrechamente con la neurociencia y la neuroeducación, ya que genera emoción, elemento clave para consolidar los recuerdos y combatir el olvido. Además, existe una gran importancia de la implicación del docente y la colaboración con las familias para crear una experiencia educativa compartida, motivadora y de calidad, donde aprender y divertirse van de la mano.

Palabras Clave: Magia educativa, Motivación, Emoción y Aprendizaje significativo

“La magia es un puente que te permite ir del mundo visible hacia el invisible y aprender las lecciones de ambos mundos” (Paulo Coelho)

Gracias a este puente, gracias a la magia educativa, podrás convertir tu aula en un único y fascinante súper mundo conformado por todo lo visible y por todo lo invisible, donde, y esto es lo importante, nada es imposible. Y es que es muy valioso, a nivel motivacional, que tus alumnas y alumnos vayan a un lugar, cinco días a la

semana, en el que sientan que todo puede suceder y que, en consecuencia, son capaces de todo.

Acostumbro a decir que la magia, en mi programación, está dentro de un imaginario barco salvavidas, que llamo motivación. En él hay, además, otros muchos recursos innovadores, lúdicos y motivadores, que ayudan a evitar que el alumnado naufrague en su travesía (que se produzca el fracaso escolar). Para optimizar el potencial de la magia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que, tanto los docentes como los discentes, se sumerjan en este fascinante y cautivador mundo.

Si convertimos a nuestro alumnado en aprendices de magos y aprendices de magos, desarrollarán, con total seguridad y de la forma en la que paso a explicar, habilidades tan importantes, algunas *Soft Skills*, como las que muestro a continuación.

- **La creatividad:** dando vida, u otra vida, a través de historias originales y divertidas, al mal llamado “truco”. Y es que, en palabras de Angelou (s.f.), “la creatividad no se gasta, sino que cuanto más la usas más tienes”. No buscaremos que el alumnado haga magia “sin más”, sino que haga su magia.
- **El pensamiento crítico:** conociendo las “puertas traseras del cerebro”. Ellos y ellas, con ese conocimiento, podrán tener una comprensión más profunda del entorno, lo que mejorará su autonomía y autoestima. En la vida, como en la magia, siempre hay capas de información escondidas “detrás”. Es importante desplazar el foco hacia la comprensión profunda, la interpretación y la aplicación del conocimiento. “Ser capaz de aplicar el pensamiento crítico es necesario para detectar y superar los sesgos cognitivos que pueden limitar el razonamiento” (Guillén, 2024)
- **La expresión oral:** aderezando el juego de magia con una impactante vida externa. Los y las discentes, de forma divertida y natural, desarrollarán las habilidades comunicativas, determinantes para el desarrollo académico y personal. Y mejorar la comunicación mejora la vida (Ovejero, 2023)

- **El lenguaje no verbal:** aprendiendo formas secretas y mágicas de decir cosas sin decir ni una sola palabra (sin “delatarse”). Usar adecuadamente los gestos, la expresión facial, el ritmo, el tono, el uso del espacio... cambia la magia, cambia la vida (influye en la credibilidad, en la confianza, en la capacidad de liderazgo...). Un porcentaje muy alto de lo que comunicamos nada tiene que ver con las palabras.
- **La psicomotricidad:** trabajando los movimientos de las manos y dedos, la postura, los desplazamientos que, entre otras cosas, requieren numerosos juegos de magia. El cuerpo, base del desarrollo integral, se convierte en un gran protagonista del aprendizaje.
- **La atención:** estando pendiente a muchos elementos y variables, durante la ejecución de la rutina, de manera simultánea. La atención, a su vez, es un constructo multidimensional estrechamente vinculada con las tres funciones ejecutivas básicas (memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva).
- **La matemática:** jugueteando con los números y las peculiaridades de los mismos. Hay una gran cantidad de juegos que se fundamentan en propiedades aritméticas sencillas, en la geometría, en la probabilidad... en definitiva, en la magia de las matemáticas. Y, en palabras de Blasco (2016), “en el gusto por las matemáticas influye el modo en el que nos hayamos acercado a ellas”.
- **La conducta:** mejorando las habilidades sociales y la autoestima. Las conductas disruptivas se deben, en gran medida, a dificultades en ambas cosas.
- **La autoestima:** convirtiéndose en los magos o las magas del cole. Hacer magia genera admiración, lo que aumenta, sin duda, la autoestima. Y la autoestima, además de una necesidad vital, protege frente a problemas emocionales graves que pueden derivar en conductas suicidas, *bullying*...

Enorme cantidad de cosas (aprendizajes) que la magia (la diversión) nos regala y, especialmente, le regala a nuestro alumnado.

Y es que, en palabras de Sánchez (2021), “los niños y niñas aprenden porque se divierten y emocionan. Para ellos no hay diferencia entre jugar y aprender”. A esto se ha de sumar, como ya anticipé, y sobre lo que a partir del próximo párrafo profundizaré, la importancia de que el docente también haga magia en clase.

Hart (s.f.) expuso, de manera muy acertada, que “enseñar sin saber neurociencia es como querer diseñar un guante sin saber la forma de la mano y cómo se mueve esta”. Pues bien, la magia y la neurociencia son dos disciplinas hermanadas por la historia, y por el presente. Y es que, los magos y las magas han sido pioneros en el estudio de la percepción humana, ya sea para engañar, para entretener o simplemente para ponerse a prueba. Esta fusión (la neuro-magia) es, a su vez, una estrecha aliada de la neuroeducación, puesto que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo los anclajes (el recuerdo) y debilitando al “gran enemigo” (el olvido), al impregnar de emoción al proceso.

El citado vínculo entre aprendizaje y emoción no lo he establecido yo ni es algo nuevo. Hay mucho escrito, investigado y demostrado en este sentido. Hace ya casi 150 años que Herman Ebbinghaus desarrolla y comparte la “curva del olvido”, que vincula dicho olvido con una constante y dos variables: el tiempo transcurrido y la intensidad del recuerdo. Y la emoción, sin duda, genera intensidad en el recuerdo. Y hace bastante menos, y notablemente relacionado con lo anterior, Mora (2017) popularizó lo de “solo se aprende si hay emoción” y Luengo (2018), entre otros muchos ejemplos en esta línea, indicó que “las emociones son la tinta con la que se graban los recuerdos”. Por tanto, magia sí y sin duda.

No obstante, para que todo funcione lo mejor posible, es necesario ir más allá de docente-discente, es necesario formar equipo, también, con las familias. Les explicaremos todo esto, igual que otras muchas cosas, de manera pausada y confiada y, probablemente, en tutoría. En palabras de Nogales (2020), “es el profesorado quien debe ser valiente y atreverse a permitir que los padres, abuelos y familia en general formen parte de la vida del aula”. Tras ello, se iniciará el despegue de una aventura compartida y colaborativa. La adecuada colaboración y coordinación entre familias y escuela será, sin duda, un indicador fantástico de la calidad educativa. Si

este vínculo es estrecho y apropiado, va a posibilitar logros como: generalización de los aprendizajes, experiencias más motivadoras, sensación de pertenencia a un equipo...

Andadura conjunta (docentes-discentes-familias) con la que puede que los niños y las niñas “sorprendan” pidiendo para Reyes, Papa Noel, cumple... libros o juegos de magia. Fascinante “nuevo” mundo en el que haciendo lo que siempre soñaron, hacer magia, superarán muchos miedos y dificultades y desarrollarán, como se indicó hace poco, numerosas habilidades (lectoescritura, matemática, motricidad, creatividad...). Bellísima y mágica transformación que, en gran medida, depende de ti.

¿Te animas a usar la magia en clase? Tus peques lo merecen.

Y no olvides que “ser maestr@ es mágico y que hacer magia es de maestr@s” (Loren - @lamagiadesermestro en Instagram-)

Referencias

- Blasco, F. (2016). *Matemagia. Los mejores trucos para entender los números*. Ariel.
- Cami, J. y Martínez, L.M. (2020). *El cerebro ilusionista. La neurociencia detrás de la magia*. RBA.
- De Lucas, M. (2024). *Neuromagia para docentes. Una pedagogía emocionante*. Educa.
- De Lucas, M. (2020). *Hay un mago en ti. Descubre tu magia interior*. Diéresis.
- Guillén, J.C. (2025). *Funciones ejecutivas en el aula y en la vida*. Autoedición.
- Luengo, J. (2018). *Super trucos mentales para la vida diaria. Descubre de lo que eres capaz*. Ediciones Martínez Roca.
- Macknik, S.L., Martínez-Conde, S. y Blakeslee, S. (2013). *Los engaños de la mente. Como los trucos de magia desvelan el funcionamiento del cerebro*. Booket.
- Martín Ovejero, J.L. (2023). *Deja que se salgan con... la tuya*. Aguilar.
- Montón, B. (2021). *Magia para padres*. Anaya.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza.
- Ruiz, X. (2013). *Educando con magia. El ilusionismo como recurso didáctico*. Narcea.
- Sánchez, A. (2024). *Ilusiones matemáticas. Páginas libros de magia*.
- Sánchez, M (2021). *En clase sí se juega*. Paidós Educación.

Capítulo 8

La importancia de las *Soft Skills* en la preparación de oposiciones docentes: implicaciones para el bienestar y el desempeño profesional

(Soft Skills: Resiliencia y Gestión Socioemocional)

ANA ÁLVAREZ DÍAZ

(DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
UNIVERSIDAD DE ALICANTE.

(CORRESPONDENCIA: ANA.ALVAREZ@UA.ES)

Resumen

La preparación de oposiciones docentes constituye un proceso complejo que trasciende la mera adquisición de conocimientos teóricos, implicando una elevada exigencia cognitiva, emocional y organizativa. Este capítulo analiza el papel de las *Soft Skills* o habilidades socioemocionales como factores clave en el éxito del proceso selectivo y en el desarrollo profesional posterior. Competencias como la autorregulación emocional, la resiliencia, la planificación del tiempo, la comunicación eficaz y la autoconfianza actúan como elementos protectores frente al estrés y la presión evaluativa, además de influir directamente en el desempeño de las pruebas escritas y orales. Asimismo, se presenta un decálogo de buenas prácticas orientado a la optimización del proceso de preparación, entendiendo las oposiciones como una oportunidad de crecimiento personal y profesional. Se concluye que la integración de las *Soft Skills* en la preparación de oposiciones no solo mejora los resultados académicos, sino que también favorece una docencia más reflexiva, sostenible y centrada en el bienestar.

Palabras clave: Oposiciones, resiliencia, autorregulación, bienestar y preparación académica.

He acabado los estudios universitarios, ¡Bien, objetivo conseguido!... Pero ¿ahora qué?... ¿Me voy al extranjero a aprender idiomas?, ¿me matriculo en un máster o curso de postgrado?, ¿busco trabajo?, ¿y si me preparo unas oposiciones e intento resolver mi futuro personal y profesional contando con un trabajo estable, bien remunerado y con períodos amplios de vacaciones? Si te has decantado por prepararte las oposiciones, sigue leyendo porque nos gustaría aportarte una serie de ideas y consejos que pueden guiarte en este apasionante desafío.

Decisión tomada, quiero prepararme unas oposiciones, ¿cómo me las preparo?”

Bienvenido al apasionante mundo de las oposiciones docentes, un camino exigente pero profundamente transformador que va mucho más allá del estudio de contenidos teóricos y la memorización de temarios. Preparar unas oposiciones supone enfrentarse a un proceso prolongado que pone a prueba no solo los conocimientos académicos, sino también las habilidades personales, emocionales y organizativas de quien decide recorrerlo.

En este capítulo nos adentraremos en la relevancia de las *Soft Skills* como elemento clave para el desarrollo integral del futuro docente y para el éxito en la preparación de las oposiciones. Habilidades como la gestión del tiempo, la planificación eficaz de las tareas, la comunicación, la resiliencia, el autocontrol emocional o la capacidad de adaptación se convierten en herramientas imprescindibles para afrontar con éxito las distintas fases del proceso selectivo.

A lo largo de estas páginas analizaremos cómo trabajar y fortalecer estas competencias, entendiendo que no solo influyen en el rendimiento durante la preparación de las oposiciones, sino que también repercuten directamente en la calidad de la práctica docente y en el bienestar personal y profesional. Aprender a organizar el estudio, establecer prioridades, mantener la motivación y comunicarse de forma clara y segura son aspectos fundamentales que marcan la diferencia entre un proceso vivido con estrés constante y uno afrontado con equilibrio, confianza y eficacia.

Este capítulo pretende ofrecer una mirada práctica y reflexiva, invitando al opositor a concebir la preparación de las oposiciones como una oportunidad de crecimiento personal y profesional,

sentando las bases de una docencia más consciente, competente y saludable.

La profesión docente se ha configurado en las últimas décadas como una de las más complejas y exigentes a nivel personal, emocional y social. Más allá del dominio de los contenidos curriculares y de la legislación educativa, el profesorado se enfrenta a contextos educativos cambiantes, aulas cada vez más diversas y situaciones de elevada carga emocional. En este sentido, la preparación de oposiciones para el acceso a la función docente no puede limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que debe incorporar el desarrollo de las denominadas *Soft Skills* o habilidades socioemocionales.

Las *Soft Skills* constituyen un conjunto de competencias transversales relacionadas con la gestión emocional, la comunicación, la resiliencia, la resolución de conflictos y la adaptación al cambio. Estas habilidades no solo influyen directamente en el desempeño profesional del docente, sino que desempeñan un papel fundamental en el propio proceso de preparación de las oposiciones, caracterizado por altos niveles de estrés, presión evaluativa y exigencia cognitiva. El proceso de oposición docente como contexto de alta exigencia emocional.

La preparación de oposiciones para el acceso a los cuerpos docentes de Primaria y Secundaria constituye un proceso prolongado en el tiempo, marcado por la incertidumbre, la competitividad y la evaluación constante. Diversos estudios señalan que los opositores experimentan elevados niveles de ansiedad, fatiga mental y desmotivación, especialmente en fases avanzadas del proceso (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En este contexto, las *Soft Skills* actúan como factores protectores frente al desgaste emocional. La adecuada gestión del tiempo permite organizar el estudio de manera realista y sostenible; la resiliencia facilita la continuidad del esfuerzo ante resultados negativos; y la autorregulación emocional contribuye a mantener la concentración y el rendimiento cognitivo.

Asimismo, la comunicación oral y la seguridad personal adquieren especial relevancia en las pruebas de carácter expositivo,

como la defensa de la programación didáctica y de la unidad didáctica, donde el tribunal no solo evalúa el contenido, sino también la claridad, coherencia y convicción del discurso.

Influencia de las *Soft Skills* en las pruebas de oposición

Aunque las *Soft Skills* no aparecen explícitamente recogidas en los criterios de evaluación de las oposiciones, su influencia es claramente perceptible en el desarrollo de las diferentes pruebas. La capacidad de expresión oral, el control del lenguaje no verbal y la gestión de la presión son elementos que condicionan la percepción del tribunal sobre la competencia profesional del aspirante.

Según Perrenoud (2004), el docente competente no es únicamente aquel que domina los contenidos, sino quien sabe movilizar sus conocimientos en situaciones reales y complejas. En este sentido, las *Soft Skills* permiten al opositor proyectar una imagen de profesional reflexivo, seguro y preparado para afrontar la realidad del aula.

Las *Soft Skills* influyen de forma en la comunicación oral y escrita en las diferentes pruebas.

- **Comunicación y gestión emocional** → te ayudan a hablar con seguridad, controlar los nervios y modular la voz.
- **Autoconfianza** → hace que tu discurso sea claro, firme y convincente.
- **Empatía** → te permite adaptar tu lenguaje al tribunal, conectar con quien te escucha y transmitir cercanía.
- **Pensamiento estructurado** → gracias a la planificación mental, no te dispersas y vas al grano, no divagas.

No es solo escribir bien, es pensar bien antes de escribir, facilitan:

- **Organización y gestión del tiempo** → estructuras mejor tus respuestas.
- **Pensamiento crítico** → argumentas, justificas y relacionas ideas.
- **Claridad mental** → evitas rodeos, errores y textos confusos.
- **Autodisciplina** → mantienes un estilo constante y cuidado incluso bajo presión.

Además, en la resolución de supuestos prácticos, habilidades como el pensamiento crítico, la empatía y la resolución de conflictos resultan esenciales para ofrecer respuestas pedagógicas realistas, ajustadas al contexto y centradas en el bienestar del alumnado.

Las *Soft Skills* constituyen un pilar fundamental en la formación y preparación del profesorado, tanto en el acceso a la función docente como en el desempeño profesional posterior. Integrar el desarrollo de estas competencias en la preparación de oposiciones no solo mejora los resultados evaluativos, sino que favorece el bienestar emocional del opositor y sienta las bases de una práctica docente más humana, reflexiva y sostenible.

En un contexto educativo marcado por el cambio constante y la complejidad, apostar por el desarrollo de las *Soft Skills* supone una inversión imprescindible en la calidad de la educación y en la salud profesional del docente.

Si se ha decidido emprender el apasionante camino de las oposiciones, es importante tener presente un decálogo fundamental que conviene conocer antes de enfrentarse al proceso. Entre ellos destacan la planificación eficaz del tiempo de estudio, la preparación emocional para afrontar los retos de la oposición lo que incluye rodearse de personas que aporten apoyo y motivación, así como evitar entornos negativos, la aplicación de técnicas de estudio adecuadas, especialmente para quienes llevan tiempo sin estudiar, y la realización de pruebas y simulacros específicos. Estos aspectos constituyen la base sobre la que se desarrollará una preparación sólida y efectiva, tal como se expondrá a continuación.

CÓMO PREPARAR UNA OPOSICIÓN: DECÁLOGO DEL BUEN OPOSITOR.

1.- Preparación mental y emocional:

Dicha preparación emocional implica reflexionar de manera consciente sobre el objetivo final del proceso, ya sea la superación de las oposiciones con el fin de mejorar la calidad de vida o la consecución del acceso a la función docente como expresión de una vocación profesional, en este caso, la docencia en Educación Física. Resulta fundamental que, a lo largo de la preparación, el opositor

se recuerde de forma constante cuál es el motor que impulsa su esfuerzo diario, manteniendo presente dicho objetivo como elemento clave de motivación y perseverancia durante todo el proceso.

2.- Aislarse de personas tóxicas y solicitar empatía a las personas más cercanas.

Si se opta por la preparación de oposiciones, es necesario asumir que se trata de un proceso prolongado que exige una adecuada preparación tanto a nivel mental como emocional. A lo largo de este camino surgirán distracciones y será necesario, en determinados momentos, mantener un cierto grado de aislamiento para favorecer la concentración y la constancia en el estudio. En este sentido, resulta fundamental rodearse de un entorno positivo, formado por personas que comprendan y apoyen esta elección. La preparación de oposiciones implica un trabajo diario sostenido en el tiempo, basado en horas de estudio constantes, que permite avanzar de manera progresiva hasta la consecución del objetivo final.

3.- Estudiar el baremo para obtener el mayor número de puntos en el concurso

En la preparación de oposiciones resulta fundamental, como primer paso, analizar de manera detallada el baremo oficial que rige la fase de concurso del proceso selectivo. Este análisis permite identificar los méritos que son objeto de puntuación, tales como la formación complementaria, el conocimiento de idiomas u otros aspectos susceptibles de ser acreditados. De este modo, el opositor puede valorar qué acciones están a su alcance —como la realización de cursos homologados o estudios de posgrado— con el objetivo de optimizar su baremo y maximizar la puntuación obtenida en la fase de concurso-oposición.

4.- Planificación integrada:

En el contexto de la preparación de oposiciones, una planificación eficaz del tiempo de estudio, sustentada en un horario realista que tenga en cuenta las horas de estudio realmente productivas, favorece el avance progresivo en las tareas programadas y en la consecución de los objetivos semanales. Esta organización del trabajo no solo permite un seguimiento adecuado del progreso a corto

plazo, sino que también contribuye de manera significativa al logro de los objetivos planteados a medio y largo plazo, optimizando el rendimiento y reduciendo la sensación de sobrecarga.

5.- Rutina de estudio y optimización del tiempo de estudio

Dentro de las rutinas de estudio existen diversas técnicas que favorecen la eficacia del aprendizaje, como la técnica Pomodoro, el subrayado o la planificación por tareas, las cuales serán desarrolladas en capítulos posteriores. La aplicación adecuada de estas estrategias contribuye a una mejor organización del estudio, facilita una planificación más eficiente y permite otorgar mayor relevancia a las tareas que deben realizarse diariamente a lo largo del proceso de preparación

6.- Realización de pruebas específicas

Para optimizar la preparación de oposiciones, resulta fundamental someterse a la realización de pruebas específicas y simulacros, tales como la elaboración de temas escritos, la resolución de supuestos prácticos, la exposición oral de unidades didácticas o situaciones de aprendizaje, así como la presentación de la programación didáctica. La práctica constante de estas actividades permite al opositor familiarizarse con las exigencias del proceso, desarrollar seguridad y confianza, y aumentar significativamente sus posibilidades de desempeño exitoso el día de la oposición.

7.- Innovación realista

Otro aspecto fundamental es que, el día de la exposición, la propuesta presentada sea auténtica y aplicable, reflejando una innovación docente realista en el contexto de la Educación Física. La elaboración de planteamientos poco realistas o que “vendan humo” resulta contraproducente, ya que la calidad no se mide por la espectacularidad de la propuesta, sino por su coherencia, viabilidad y adecuación a la realidad educativa actual. De este modo, el opositor demuestra conocimiento, criterio profesional y capacidad de adaptación al entorno escolar, elementos esenciales para destacar en el proceso selectivo.

Referencias

- Çakır, T., M.K., K., Asghar, S., Rajput, A., & M. Ahmed, S. (2025). Evaluación de la eficacia de la gamificación en la educación física: potenciar la participación a través del juego y el movimiento. *Retos*, 64, 925-935. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.112788>
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. WK Educación.
- Navarro-Patón R y cols. (2025). Modelos pedagógicos y situaciones de aprendizaje en EF. INDE
- Rübben, R. (2025). Emotion Management as Key to Mental Health? Teachers' Emotions and Support Systems. *Education Sciences*, 15(7), 886.

Capítulo 9

El rol de las Habilidades Interpersonales en la Empleabilidad: Soft Skill clave en el ámbito profesional actual

(Soft Skills: Autoconocimiento y Trabajo en Equipo)

ÁNGELA PERIÁÑEZ-PICÓN^{1, 2}

¹ESTUDIANTE DE DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA

²PIENSA EN COMPETENCIAS

[HTTPS://WWW.PIENSAENCOMPETENCIAS.COM](https://www.piensaencompetencias.com)

DAVID BLANCO-LUENGO^{3,4,5}

³FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE, DEPARTAMENTO DE DEPORTE E INFORMÁTICA
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA

⁴GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SEJ-046
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA

⁵CENTRO UNIVERSITARIO SAN ISIDORO, SEVILLA

(CORRESPONDENCIA: hola@piensaencompetencias.com)

Resumen

En las I Jornadas Soft Skills In Action (SSIA) se subrayó la relevancia de las soft skills como eje central para potenciar la empleabilidad de estudiantes y egresados del sector educativo y deportivo. Bajo esta premisa, el presente capítulo analiza la dinámica entre habilidades interpersonales y empleabilidad en la educación superior, contextualizando las demandas de un mercado laboral marcado por la digitalización, la automatización y una evolución constante.

Esta realidad sitúa a las soft skills como una oportunidad estratégica para la inserción laboral, exigiendo que la formación continua responda a las necesidades cambiantes de las empresas y a las nuevas tendencias de empleo. No obstante, se evidencia una brecha significativa entre las competencias demandadas por los empleadores y las desarrolladas en los currículos actuales.

En conclusión, las habilidades blandas resultan cruciales para la empleabilidad al converger con la hard skills. Habilidades como la empatía, el trabajo en equipo o la comunicación efectiva, no solo optimizan la productividad, sino que actúan como un factor diferenciador en los procesos de selección. Al facilitar la integración en equipos diversos y la resolución de desafíos complejos, estas competencias transversales aseguran un desarrollo profesional continuo y una adaptación eficaz al entorno laboral.

Palabras Clave: Habilidades Interpersonales, Competencia, Soft Skills, Empleabilidad, Desarrollo Profesional

1. Introducción: Evolución Del Concepto De Empleabilidad

La revolución tecnológica, impulsada por avances rápidos e innovaciones disruptivas, se ha consolidado como un motor principal de transformación en el mercado laboral global. De hecho, el informe *Future of Jobs Report 2023* del World Economic Forum destaca que las organizaciones mundiales perciben la adopción de nuevas tecnologías, las emergentes y la expansión del acceso digital, como las macrotendencias clave que liderarán la reconfiguración de sus negocios en los próximos cinco años (Di Battista et al., 2023). Tecnologías como la automatización, el Blockchain y la inteligencia artificial (IA) son particularmente transformadoras, y se espera que moldeen tanto el volumen de empleos disponibles como la calidad y diversidad de las oportunidades laborales (Cedefop, 2023).

En paralelo, la literatura ha abordado el concepto de empleabilidad desde múltiples perspectivas, señalando que el término, proveniente del inglés *employability*, ha adoptado una amplia gama de significados en diversos contextos (Gamboa et al., 2007). No obstante, existe un consenso mayoritario entre autores (Weinberg, 2004; Alles, 2007; Moreno, 2012) que vincula estrechamente la empleabilidad con la posesión de habilidades, destrezas o competencias por parte del empleado, facilitando así su acceso al mercado laboral. Drucker (1999) define la empleabilidad como una combinación de aptitudes, conocimientos y competencias emocionales. Por su parte, Hillage y Pollard (1998) la describen como la capacidad para obtener, mantener, cambiar de rol o de empleo, y asegurar un trabajo adecuado. Por ende, se entiende como un proceso continuo de adaptación a nuevas situaciones y de búsqueda de crecimiento profesional (Sarassa et al., 2019).

Esta perspectiva ha llevado a que, a lo largo de las últimas décadas, el concepto de “empleabilidad” experimente una notable transformación debido a los cambios que han afectado al mercado laboral y al aumento de las demandas de competencias tanto técnicas como sociales. Ha evolucionado desde un enfoque exclusivo en la adquisición de conocimientos técnicos hacia uno que abarca un conjunto integral de habilidades y competencias, permitiendo a las personas adaptarse de manera proactiva a las transformaciones del entorno laboral.

Adicionalmente, se evidencia que las empresas demandan cada vez más habilidades que tradicionalmente no han formado parte del currículo académico, tales como las soft skills, donde adquieren relevancia las habilidades interpersonales. En consecuencia, los jóvenes universitarios deben complementar sus conocimientos teóricos con habilidades blandas —entendidas como competencias transversales de empleabilidad—, considerándose éstas esenciales para obtener un empleo y progresar en el mercado laboral (Cimatti, 2016).

2. El Marco Teórico De Las Competencias

Para abordar este análisis, es fundamental partir de la naturaleza polisémica del concepto de competencia (Cornelio-Ramos, 2022). Esta pluralidad de significados permite situar el término específicamente en los campos de acción profesional, donde se exige que los empleados respondan con éxito y pertinencia a situaciones y problemáticas marcadas por diversas condiciones, escenarios y circunstancias dentro de sus contextos de actuación. Bajo esta perspectiva, definimos las competencias como un conjunto interdisciplinar de conocimientos, saberes, cualidades, habilidades, destrezas, sentimientos y valores; elementos que, en su conjunto, posibilitan y potencian el desempeño apropiado de los profesionales, y de las personas en general, en cualquier labor o tarea que emprendan (Acosta, 2023).

2.1. De las Hard Skills a las Soft Skills: un cambio de paradigma

Mientras que las habilidades técnicas o hard skills constituyen el conocimiento específico y especializado necesario para ejecutar tareas concretas, las habilidades blandas o soft skills se centran en la interacción intrapersonal e interpersonal, y en la capacidad de afrontar desafíos en entornos laborales y sociales. Si bien las competencias técnicas operan como un requisito de acceso esencial para ciertos roles, son las habilidades blandas las que distinguen a los profesionales excelentes, pues estas facultades sociales y emocionales facilitan la conexión con los demás, la resolución de conflictos y la adaptabilidad. En este sentido, se ha observado que dichas capacidades suelen ser ignoradas en las evaluaciones

tradicionales que priorizan el cociente intelectual o los títulos académicos, a pesar de ser determinantes para el éxito laboral (Goleman, 1995).

Esta relevancia ha sido confirmada por investigaciones posteriores que subrayan un cambio de paradigma en la formación profesional (Robles, 2012), lo que justifica la urgencia de priorizar estas competencias en los currículos educativos. En consecuencia, facultades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía y el liderazgo se han vuelto pilares indispensables en cualquier entorno de trabajo moderno (Pallares et al., 2024).

Bajo esta premisa, informes internacionales como PISA 2021 de la OCDE resaltan que ya no basta con adquirir conocimientos académicos básicos, sino que es imperativo desarrollar destrezas como la resolución colaborativa de problemas. Por tanto, resulta esencial que los sistemas educativos respalden a los jóvenes en el desarrollo de estas soft skills, herramientas críticas para enfrentar los retos laborales actuales. Sin embargo, aunque los empleadores valoran cada vez más este perfil competencial, la integración efectiva de estas habilidades en los programas de estudio oficiales sigue representando uno de los mayores desafíos para el sistema educativo actual.

2.2. Taxonomía de las competencias transversales en el siglo XXI

Las competencias profesionales transversales, también conocidas como genéricas o transferibles, resultan determinantes para la consecución de un empleo (Gargallo et al., 2020; Siddiqi et al., 2025). Estas competencias, al no ser específicas de una profesión, adquieren una importancia creciente tanto en el ámbito educativo como en el laboral, dada su relevancia para el desempeño profesional. Este grupo abarca comportamientos, habilidades, conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes, que han sido caracterizadas desde distintos ámbitos y valoradas de manera diferencial, tomando como referencia el campo de acción específico de cada profesión.

En el contexto laboral contemporáneo, las normas tradicionales que ligaban el éxito profesional exclusivamente a habilidades técnicas y académicas han evolucionado hacia un nuevo paradigma. En este sentido, las habilidades interpersonales, siguiendo el

enfoque ampliamente desarrollado por Goleman en 1995, desempeñan un papel crucial. Este autor destaca que las habilidades blandas, son determinantes tanto para la eficacia individual como para la excelencia organizacional. Estas habilidades permiten a los profesionales adaptarse a entornos complejos y fomentar relaciones interpersonales positivas, influyendo directamente en el rendimiento y la satisfacción laboral.

Según Goleman (1995), las habilidades blandas constituyen un conjunto de competencias emocionales y sociales que incluyen la capacidad de manejar las propias emociones, empatizar con los demás, comunicarse eficazmente y trabajar en equipo. Estas habilidades trascienden el conocimiento técnico y representan una forma distinta de inteligencia que abarca tanto el autoconocimiento como la interacción efectiva con otros.

3. El Impacto De Las Habilidades Interpersonales En La Empleabilidad

En el escenario actual, la carencia en el desarrollo de las habilidades interpersonales provoca que la interacción dentro de las organizaciones sea deficiente, lo cual deriva en conflictos en el clima laboral y, en última instancia, en una reducción directa de la productividad de los empleados.

La capacidad de dos o más individuos para interactuar en la ejecución de cualquier actividad depende intrínsecamente de sus habilidades interpersonales, pues estas constituyen un proceso esencial para la base de la vida en comunidad (Bolgeri et al., 2022). En sintonía con esta idea, la función primordial de estas habilidades es fortalecer los vínculos humanos a través de la optimización de la comprensión mutua (Flores et al., 2016).

3.1. Habilidades interpersonales: núcleo de la interacción profesional

Bajo la anterior perspectiva, las habilidades interpersonales se adquieren de forma natural mediante el contacto con entornos sociales propicios que faciliten su ejercicio periódico, permitiendo así que las personas se desenvuelvan con efectividad (Bolgeri et al., 2022). No obstante, cuando el entorno resulta inapropiado, se produce un déficit en el desarrollo de estas capacidades, lo que

dificulta significativamente el establecimiento de una interacción humana adecuada.

Como consecuencia de lo anterior, el dominio de las habilidades interpersonales guarda una relación positiva directa con la efectividad profesional. De este modo, se tiende a percibir como más competentes a aquellos profesionales que poseen estas destrezas (Colliver et al., 2003). Este impacto en el rendimiento conecta directamente con las dimensiones de la empleabilidad. Al respecto, McClelland (1973) ya advertía que la simple evaluación y medición de aptitudes y conocimientos técnicos resultan insuficientes para predecir el éxito laboral. En última instancia, la falta de estas competencias transversales supone un riesgo crítico, pues si los empleados carecen de las facultades demandadas por las organizaciones, la productividad se verá inevitablemente reducida (Das y Velmurgan, 2019).

3.2. Correlación entre habilidades blandas y desarrollo profesional

En la actualidad, el vínculo entre las habilidades blandas y el éxito profesional constituye un eje central de debate en los ámbitos académico y laboral. En un mercado caracterizado por una alta competitividad y transformaciones tecnológicas y organizacionales permanentes, se vuelve imperativo analizar cómo las competencias interpersonales y socioemocionales impulsan el desempeño y la empleabilidad. Si bien los conocimientos técnicos resultan fundamentales, la evidencia científica demuestra que las habilidades blandas son factores determinantes para la adaptación a los entornos de trabajo, el ejercicio de un liderazgo efectivo y la resolución de problemas complejos en equipos de carácter multidisciplinar (Spencer y Spencer, 1993; Goleman, 1995).

Así, las soft skills no solo se revelan como un componente esencial para incrementar la empleabilidad, sino también como un catalizador para la progresión en la carrera profesional (Goleman, 1995). Este argumento encuentra respaldo en investigaciones que destacan su impacto positivo tanto en el desempeño como en la calidad de las interacciones sociales en el puesto de trabajo (Abouhasera et al., 2023), y se sustenta en tres pilares teóricos sólidos: la Inteligencia Emocional como capacidad de gestión emocional

propia y ajena (Goleman, 1995), el modelo de competencias que identifica estas facultades como requisitos para un desempeño superior (Spencer y Spencer, 1993), y la teoría de la empleabilidad, que enfatiza la necesidad de adaptabilidad en mercados laborales dinámicos (Fugate et al., 2004).

En este contexto cambiante, estudios contemporáneos subrayan que las instituciones de educación superior deben priorizar el desarrollo de estas competencias mediante metodologías activas de trabajo individual y grupal (Álvarez-Armas, 2024). Resulta crucial poner el foco en habilidades interpersonales, ya que no solo facilitan la inserción laboral, sino que fortalecen el rendimiento de las organizaciones al alinear la formación académica con las exigencias reales del sector productivo.

Como consecuencia, las instituciones educativas enfrentan el desafío de reconfigurar sus currículos para responder a las demandas de un mercado laboral que exige profesionales integrales. El éxito en este entorno depende de la capacidad de los graduados para combinar las habilidades técnicas con competencias interpersonales que promuevan la comunicación y la colaboración, garantizando así su contribución al desarrollo organizacional frente a los retos de un entorno laboral en constante evolución.

4. Conclusiones

La relevancia de las habilidades interpersonales en el ámbito laboral es indiscutible, pues en este sentido, ninguna entidad puede prosperar sin una interacción eficaz (Kumar, 2010). Así, facultades como la comunicación, el liderazgo, la empatía y el trabajo en equipo resultan pilares esenciales para garantizar el éxito y la sostenibilidad en un entorno de mercado cambiante y altamente competitivo (Lazariuc, 2022).

Dado que el capital humano representa el recurso más valioso de cualquier organización, todos los elementos operativos necesarios para su funcionamiento encuentran su base en las habilidades interpersonales (Paus, 2006), siendo la interacción entre individuos y grupos un factor vital para la supervivencia institucional (Griffin et al., 2012). Al respecto, el Future of Jobs Report 2025 subraya la

necesidad de que los trabajadores logren un equilibrio entre la competencia técnica, las sólidas habilidades interpersonales, la inteligencia emocional y el compromiso con el aprendizaje continuo, respondiendo a la expectativa de un entorno laboral que demanda perfiles híbridos y adaptables.

En este contexto de rápida evolución tecnológica y globalización, las habilidades blandas han pasado de ser un complemento a convertirse en una condición fundamental para asegurar el empleo y contribuir al manejo del conocimiento. No obstante, la falta de formación específica en habilidades blandas entre los estudiantes universitarios representa un desafío crítico, ya que a menudo se subestima su importancia en el desarrollo integral. Ante esto, las instituciones educativas deben priorizarlas, dado que su misión principal es capacitar a los estudiantes para una inserción laboral exitosa. El propósito de este artículo es, precisamente, resaltar el impacto de las habilidades blandas en la empleabilidad y la retención del talento, defendiendo que estas deben cultivarse de manera simultánea a la formación técnica.

En definitiva, se observa que las organizaciones contemporáneas ya no se limitan a buscar expertos técnicos, sino individuos con una alta capacidad de ajuste a las necesidades organizacionales, lo que incluye destrezas o habilidades interpersonales. Por lo tanto, resulta imprescindible que los programas académicos integren las habilidades blandas en sus currículos. Solo mediante esta formación integral se garantizará el egreso de profesionales capaces de sobresalir en un mercado dinámico, aumentando así sus oportunidades laborales.

Referencias

- Abouhasera, S., Abu-Madi, M., Al-Hamdani, M., & Abdallah, A. (2023). Exploring Emotional Intelligence and Sociodemographics in Higher Education; the Imperative for Skills and Curriculum Development. *Behavioral Sciences. Behavioral Sciences*.
- Acosta, S. F. (2023). Competencias de los profesores de Biología en formación. *Transformación*, 19 (1), 53-69.
- Alles, M. A. (2007). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Ediciones Granica SA.

- Álvarez-Armas, R. A. (2024). Development of labor competencies in university students. *EPISTEME KOINONIA*, 7(13), 205–221.
- Bolgeri, P., González, M., Da Silva, G., Oróstigue, I., Rojas, I., & Santelices, N. (2022). Habilidades de comunicación interpersonal en estudiantes de psicología. *Bajo la Palabra. Revista de Filosofía*, (17), 2-19.
- Cedefop (2023). *Skills in transition: the way to 2035*. Luxemburg: Publications Office.
- Cimatti, B. (2016). Definición, desarrollo, evaluación de las habilidades blandas y su papel para la calidad de las organizaciones y empresas. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97-130.
- Colliver, J. A. (2003). Educational innovations in academic medicine and environmental health: Core competencies. *Journal of General Internal Medicine*, 18(6), 493.
- Cornelio-Ramos, J. M. (2022). Uso pedagógico del blog en el componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19.
- Das, S. K. M. & Velmurugan, R. (2019). Skill for employability among MBA students, the gap between skill and employability: A study conducted among MBA students and employers. *Journal of Advanced Research in Dynamical & Control Systems*, 11(7), 1-7.
- Di Battista, A., Grayling, S., Hasselaar, E., Leopold, T., Li, R., Rayner, M., & Zahidi, S. (2023). *Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum, Ginebra.
- Drucker, P. F. (1999). Knowledgeworker productivity: The biggest challenge. *California Management Review*, 41(2), 79-94.
- Flores, E., García, M., Calsina, W., & Yapichura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 7(2), 5-14.
- Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2006). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503–527.
- Gamboa, J.P., Gracia, F.J., Ripoll, P., & Peiró, J.M. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F. J., Giménez, J. A., & Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la Universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books. New York: Batam Books New York.
- Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht (Países Bajos). Springer.

- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis* (Vol. 107). DfEE.
- Kumar, R. (2010). *Basic business communication*. Excel Books.
- Lazariuc, C. (2022). *Relatia mentalitate colectivă—Responsabilitate socială în condit, iile noilor provocări societale, Cercetarea, inovarea s, l dezvoltarea din perspectiva eticii globale* (3rd ed., pp. 183–196).
- Moreno, A. (2012). La empleabilidad de los/las jóvenes en España: el desajuste entre educación y empleo. *Revista Jóvenes y más*, (2), 1-15.
- OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): Learning During Turbulence*.
- Pallares, J., Pérez, M., & Pallares, E. (2024). Habilidades blandas: pilares fundamentales para la empleabilidad en el siglo XXI. *Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 6(58), 65-76.
- Păus, V. A. (2006). *Comunicare si resurse umane*. Editura Polirom.
- Sarassa, J. B., & Pérez, E. R. (2019). Empleabilidad y trabajo del profesorado universitario: Una revisión del campo. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 19(3), 1-27.
- Siddiqi, A., Beikzad, J., Nejadhaji Ali Irani, F. y Vedadi, A. (2025). Designing a professional competence model for emergency medical technicians of the National Emergency Management Organization. *Health in Emergencies and Disasters Quarterly*, 10(2), 143-152.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Weinberg, P. (2004). *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación, celebrado en Porto Alegre en 2004.
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*.
- World Economic Forum (2025). *The Future of Jobs Report 2025*.

Alfabetización motriz como competencia profesional en CAFyD: comunicación, juicio y liderazgo para intervenir con sentido

(Soft Skill: Alfabetización Motriz)

SALVADOR BAENA MORALES

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICA
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

(CORRESPONDENCIA: SALVADOR.BAENA@UA.ES)

1. Por qué la alfabetización motriz es una “Soft Skill” clave en CAFyD

En una sociedad marcada por cambios rápidos en las rutinas, mayor incertidumbre y estilos de vida cada vez más sedentarios, la intervención físico-deportiva se ha convertido en una cuestión de salud, cultura y justicia educativa. Bauman (2000) describió este contexto como una modernidad “líquida”: hábitos frágiles, agendas inestables y decisiones constantes. En ese escenario, el reto para quienes se forman en Ciencias del Deporte (CAFyD) no es solo “saber mucho” o “hacer mucho”, sino ser capaces de diseñar experiencias de movimiento que dejen recursos duraderos en las personas con las que trabajarán.

Esto obliga a revisar una idea muy habitual en la práctica profesional: que una sesión es buena si el grupo estuvo activo, motivado y sin conflictos. En Educación Física se popularizó como el criterio de “busy, happy and good” (Placek, 1983). El problema no es el disfrute; el problema es confundir disfrute con aprendizaje. Una intervención puede ser dinámica y, aun así, generar un aprendizaje superficial si no construye capacidades transferibles (Kirk, 2010). Este capítulo propone un marco sencillo, pero exigente, para pensar tu futura competencia profesional: ¿qué debe aprender una persona (y qué debes saber enseñar tú) para sostener una vida activa

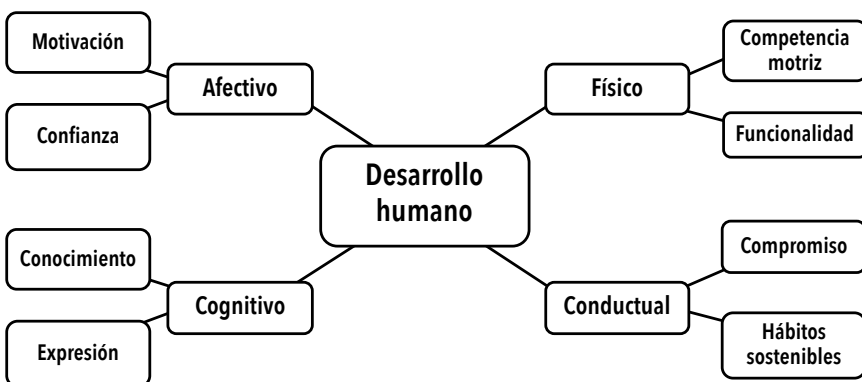
con autonomía y seguridad? La respuesta se articula con dos ideas complementarias: (1) la alfabetización motriz, como horizonte educativo (el “para qué”), y (2) el dominio motriz, como motor operativo (el “cómo”). Ambas encajan muy bien con la educación por competencias: demostrar competencia significa resolver tareas contextualizadas movilizando conocimientos, habilidades y actitudes (Zabala & Arnau, 2007).

2. Pensar antes de intervenir: juicio pedagógico y lectura del contexto

En la literatura internacional el concepto se conoce como physical literacy. En este capítulo utilizamos “alfabetización motriz” como traducción funcional: no alude a ser “bueno en deportes”, sino a aprender a moverse con sentido, confianza y continuidad (International Physical Literacy Association, 2017; Whitehead, 2010). Su valor es doble: orienta qué aprendizaje mínimo y transferible debe garantizar cualquier intervención (educativa, deportiva o de salud), y te ayuda a evaluar si tu práctica profesional está dejando capacidades reales o solo experiencias puntuales. El marco suele organizarse en cuatro dominios que no se pueden separar en la práctica (Figura 1).

Figura 1.

Dimensiones del desarrollo humano



Fuente: Elaboración propia

Desde un enfoque holístico, el movimiento no es solo técnica: incluye emoción, percepción, pensamiento y acción. Una persona puede ejecutar una tarea y, aun así, aprender poco si la vive con vergüenza, miedo al error o dependencia total del profesional (Whitehead, 2010). Además, la alfabetización es continua: no es un nivel que se “aprueba”, sino un proceso con trayectorias distintas. Y, sobre todo, es inclusiva: si hablamos de alfabetización, hablamos de un derecho a aprender a moverse, no de un filtro que solo valida a quien ya destaca (UNESCO, 2015).

3. Del marco a la práctica: competencias profesionales asociadas a cada dominio

Para el estudiantado de CAFyD, la pregunta práctica es inmediata: ¿cómo se traduce cada dominio en decisiones de diseño, intervención y evaluación? Las tablas siguientes no pretenden ser una “receta”, sino un mapa de competencias profesionales observables: lo que deberías ser capaz de planificar, hacer y justificar en contextos reales (centro educativo, club, gimnasio, entorno comunitario).

- Tabla 1. Competencias profesionales vinculadas al dominio **cognitivo** (*conocimiento y comprensión*).
- Tabla 2. Competencias profesionales vinculadas al dominio **físico** (*competencia motriz funcional*).
- Tabla 3. Competencias profesionales vinculadas al dominio **afectivo** (*motivación y confianza*).
- Tabla 4. Competencias profesionales vinculadas al dominio **conductual** (*hábitos y continuidad*).

Tabla 1.

Competencias profesionales vinculadas al dominio cognitivo (conocimiento y comprensión).

Competencia profesional (CAFyD)	Qué se busca en la intervención	Estrategias didácticas concretas	Evidencia rápida
Definir con precisión el “problema motor” y el criterio de éxito.	Que la persona sepa qué está intentando mejorar y por qué.	Objetivo formulado como decisión (p. ej., regular intensidad, crear apoyos, reducir riesgo) + 1-2 criterios visibles.	El participante puede verbalizar el foco de la tarea.
Diagnosticar punto de partida y ajustar la progresión.	Evitar tareas fuera de nivel (aburrimiento o fracaso).	Mini-tarea inicial (2-3 min) + pregunta guía: “¿qué te cuesta aquí?”. Niveles A/B/C por criterios, no por edad.	Ajustes coherentes sin estigmatizar.
Provocar comprensión situada durante la práctica.	Que se piense “en movimiento”, no en charlas largas.	Micro-pausas (30-60 s) con preguntas: “¿qué viste?”, “¿qué elegiste?”, “¿qué cambiarías?”.	El segundo intento mejora por decisión, no por azar.
Modificar reglas/espacio para enfocar la atención.	Que la información relevante “salte a la vista”.	Cambios pequeños: zonas de apoyo, limitaciones de contacto, obligación de dos apoyos antes de progresar.	Mejora observable del patrón buscado.
Integrar evaluación formativa en el ciclo de práctica.	Aprender-probar-ajustar como rutina profesional.	Secuencias cortas: práctica 3-4 min + pausa + reintento; feedback breve y accionable.	El participante ajusta en el momento.

Esta lógica conecta con la evaluación formativa: mejora cuando la información para progresar está integrada en la enseñanza y no aparece solo al final (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011).

Tabla 2.

Competencias profesionales vinculadas al dominio físico (competencia motriz funcional).

Competencia profesional (CAFyD)	Qué se busca en la intervención	Estrategias didácticas concretas	Evidencia rápida
Asegurar tiempo real de práctica y participación alta.	Que la sesión ofrezca suficientes intentos con sentido.	Evitar colas: estaciones, parejas, grupos pequeños, tareas en paralelo.	Alta tasa de participación y pocos tiempos muertos.
Diseñar retos ajustados (ni triviales ni imposibles).	Progreso sin frustración.	Niveles A/B/C de la misma tarea; progresión por criterios observables.	Más intentos exitosos y menos evitación.
Usar el material como regulador didáctico de dificultad.	Adaptación natural sin “bajar el nivel”.	Material graduado (tamaño/peso/altura), metas móviles, zonas de apoyo.	Más aciertos funcionales y participación equitativa.
Dar feedback dosificado y útil.	Mejora en el siguiente intento.	Una consigna accionable; feedback breve y específico (20 s).	Cambio observable en el intento posterior.
Introducir variabilidad controlada para favorecer transferencia.	Solvencia cuando cambia el contexto.	Pequeñas variaciones de espacio/reglas sin convertir la tarea en caos.	Mantiene eficacia adaptándose a nuevas condiciones.

Desde modelos de desarrollo, la competencia motriz real y la competencia percibida tienden a reforzarse con el tiempo: sentirse capaz ayuda a participar, y participar con experiencias progresivas ayuda a ser más capaz (Stodden et al., 2008). En términos profesionales, tu responsabilidad es diseñar esa espiral en positivo.

Tabla 3.

Competencias profesionales vinculadas al dominio afectivo (motivación y confianza).

Competencia profesional (CAFyD)	Qué se busca en la intervención	Estrategias didácticas concretas	Evidencia rápida
Crear seguridad psicológica y normas de respeto.	Que se atrevan a intentar sin miedo al ridículo.	Normas explícitas; “error = información”; tolerancia cero a burlas.	Más intentos, menos ocultación.
Comunicar centrando el foco en el proceso, no en la comparación.	Confianza realista y motivación de calidad.	Mensajes de progreso: “ajuste”, “mejora”, “estrategia”; feedback que reconoce evidencia.	Menos evitación y más persistencia.
Organizar el grupo para pertenencia y equidad.	Distribuir protagonismo y evitar jerarquías fijas.	Roles rotativos, tareas cooperativas, reglas de participación mínima.	Participación más repartida.
Apoyar autonomía con elecciones equivalentes.	Que elijan con criterio un desafío justo.	Opciones A/B/C con el mismo objetivo y criterios claros; elección justificada en una frase.	Autonomía percibida y compromiso.
Diseñar retos justos que construyan competencia.	Éxito posible, pero no trivial.	Ajuste fino de dificultad: tiempo, espacio, oposición, ayudas.	Progreso visible sin “rebajar” expectativas.

La teoría de la autodeterminación recuerda que apoyar autonomía, competencia y relación favorece implicación y persistencia (Ryan & Deci, 2000). En la práctica profesional, esto no “aparece solo”: se diseña.

Tabla 4.

Competencias profesionales vinculadas al dominio conductual (hábitos y continuidad).

Competencia profesional (CAFyD)	Qué se busca en la intervención	Estrategias didácticas concretas	Evidencia rápida
Conectar explícitamente la sesión con la vida real del participante.	Que identifique cómo aplicarlo fuera del contexto formal.	Cierre fijo (3-5 min): “¿cómo lo harías esta semana en tu realidad?”.	Propone una aplicación concreta.
Enseñar autorregulación longitudinal (planificar y ajustar).	Continuidad sin depender de motivación puntual.	Criterios simples de ajuste: intensidad, recuperación, frecuencia, mínimos viables.	Sabe qué hacer “si hoy no puedo”.
Detectar barreras y proponer soluciones realistas.	Planes factibles, no ideales.	Una pregunta breve: “¿qué te lo pondrá difícil?” + alternativas sin recursos especiales.	Respuestas situadas y operativas.
Hacer seguimiento con micro-registros.	Aprender a sostener y revisar hábitos.	Check-in semanal/quincenal: mínimo viable + ajuste realizado.	Evidencias de continuidad.
Evitar moralina y promover responsabilidad informada.	Autonomía con criterio, no culpa.	Mensajes: “tú decides, pero con información”; acuerdos de proceso.	Mayor adherencia a tareas breves.

En líneas generales, las guías internacionales insisten en que la promoción de actividad física y la reducción del sedentarismo requieren continuidad, seguridad y hábitos sostenibles; por tanto, el valor educativo y profesional está en las herramientas de transferencia (World Health Organization, 2020).

4. Alfabetización motriz y dominio motriz: relación operativa

Un riesgo habitual es que la alfabetización motriz se quede en un marco “bonito” pero poco accionable. El dominio motriz evita ese problema: pone el foco en la disponibilidad funcional para resolver situaciones reales movilizando saberes, habilidades y actitudes (Zabala & Arnau, 2007). Cuando el dominio crece, crece también la capacidad de participar con sentido; y cuando la participación es significativa, aumenta la probabilidad de continuidad (Kirk, 2010).

Este punto conecta con enfoques que buscan experiencias positivas y educativas a la vez. Por ejemplo, el modelo de Sport Education insiste en que la calidad de la experiencia depende del diseño: roles, pertenencia, responsabilidad y progresión, no solo “jugar partidos” (Siedentop, 1994). Y la investigación sobre experiencias significativas ha identificado factores como interacción social, desafío justo, disfrute, competencia percibida y relevancia personal como núcleos que sostienen el compromiso (Beni et al., 2017).

Conviene también aclarar qué NO es alfabetización motriz para evitar malentendidos en la formación profesional:

- No equivale a condición física como fin. El fitness puede ser contenido y medio, pero el objetivo alfabetizador es más amplio: comprender, decidir, autorregular y sostener (WHO, 2020).
- No equivale a dominar muchos deportes. Deportes y actividades son vehículos; el destino son aprendizajes transferibles (Kirk, 2010; Whitehead, 2010).
- No puede convertirse en filtro elitista. Si solo valida a quienes ya destacan, traiciona su sentido inclusivo (UNESCO, 2015).
- No es una meta cerrada. Es un desarrollo continuo con mínimos garantizados y trayectorias personales (Whitehead, 2010).

5. Diseño pedagógico en clave competencial: qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar

Qué enseñar: un patrimonio de salida para contextos diversos

En CAFyD no basta con dominar contenidos aislados; el objetivo es poder intervenir con solvencia en contextos cambiantes. Una forma operativa es organizar lo esencial en tres metas educativas/profesionales: saber y comprender, saber hacer y querer hacer. Estas metas dialogan con los dominios cognitivo, físico y afectivo-conductual.

Saber y comprender: cultura del movimiento, principios de vida activa, lectura de situaciones. Ejemplo: diseñar con un grupo un “mapa de oportunidades” realista (espacios, barreras, alternativas) y justificar decisiones.

Saber hacer: autorregulación, adaptación al entorno físico, cooperación/oposición y expresión corporal como lenguaje. Ejemplo: trabajar un rango de esfuerzo y aprender a ajustar sin abandonar (“bajo 20-30 s y vuelvo al rango”).

Querer hacer: confianza, sentido y disfrute duradero sin miedo al error. Ejemplo: menú de tareas equivalentes (A/B/C) con el mismo objetivo y criterio de éxito.

Cómo enseñar: tres principios de diseño que ordenan la intervención

Inclusión por diseño. Planificar desde el inicio para la diversidad evita “parches” posteriores. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone ofrecer múltiples formas de implicación, representación y acción/expresión (CAST, 2018). En práctica profesional, esto se traduce en tareas con niveles legítimos de participación, ayudas graduadas y roles que distribuyan la responsabilidad.

Situaciones-problema para decidir y aprender. El dominio motor crece cuando la persona actúa en problemas reales. Los enfoques inspirados en Teaching Games for Understanding (TGfU) sostienen que se aprende desde el juego mediante ajustes del contexto y preguntas guía, no solo por repetición técnica (Bunker & Thorpe, 1982; Griffin & Butler, 2005). La clave, también en el entrenamiento y el fitness, es que la tarea exija leer, decidir y ajustar.

Evaluación formativa integrada. La evaluación formativa no es un “extra”, sino un modo de enseñar. Funciona cuando ofrece información útil para mejorar y cuando el participante aprende a auto-evaluarse (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011).

Cómo evaluar: evidencias de alfabetización motriz (transferencia, no solo ejecución)

Si el objetivo es alfabetización motriz, la evaluación no puede reducirse a rendimiento o técnica “limpia”. Debe recoger evidencias de comprensión, acción funcional y disposición. En formación universitaria suelen funcionar bien tres tipos de evidencias:

- Decisiones justificadas (dominio cognitivo): explicar por qué eligió una opción y qué cambiaría.
- Desempeño adaptativo (dominio físico): actuar con solvencia cuando cambia el contexto.
- Planificación y ajuste realista (dominio conductual): proponer un mínimo viable y mostrar ajustes.

Un portafolio breve, con pocas evidencias bien alineadas, suele ser más coherente que una batería de test descontextualizados.

Como referencia, existen marcos estandarizados que ayudan a describir progresiones e indicadores de physical literacy en población infantil; no se trasladan de forma automática a la universidad, pero son un buen recordatorio de que el concepto puede y debe operacionalizarse (Sheehan et al., 2025). A nivel conceptual, los modelos integradores también refuerzan la relación entre alfabetización, actividad física y salud (Cairney et al., 2022).

6. Conclusión

Una intervención orientada a alfabetización motriz y dominio motriz no renuncia a la técnica, al deporte ni a la condición física; los reordena. La técnica se pone al servicio de decisiones; la condición física se vincula a salud y autorregulación; el juego se convierte en laboratorio de comprensión, convivencia y pensamiento táctico; y la expresión corporal aporta identidad y comunicación (Whitehead, 2010). El resultado esperado, como competencia profesional de salida, es doble: por un lado, que seas capaz de analizar,

diseñar, intervenir y evaluar con criterio; por otro, que puedas ayudar a otras personas a comprender el movimiento, actuar con solvencia y querer sostenerlo con sentido. Ese es el núcleo de una intervención con transferencia y con valor social (Kirk, 2010; UNESCO, 2015; WHO, 2020).

Referencias

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49(3), 371–383. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Griffin, L. L., & Butler, J. I. (Eds.). (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics.
- International Physical Literacy Association. (2017). *Physical literacy*. <https://www.physical-literacy.org.uk/about/>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good? In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46–56). Human Kinetics.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290–306.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for policy-makers*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://iris.who.int/handle/10665/336656>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Capítulo 11

Nuevos horizontes: implicaciones prácticas y competencias del futuro

(*Soft Skills*: Adaptabilidad, Pensamiento analítico y aprender a aprender)

NURIA MOLINA-GARCÍA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

(CORRESPONDENCIA: N.MOLINA@UA.ES)

Los desafíos educativos, sociales y laborales del siglo XXI han llevado a organismos internacionales de referencia a redefinir qué competencias son esenciales para que las personas prosperen en un mundo caracterizado por la complejidad, la transformación tecnológica y las transiciones socioambientales. Este capítulo propone el desarrollo de *Soft Skills* (habilidades humanas, transferibles y profundamente relevantes) como eje formativo para la Educación Física y la educación en general.

En definitiva, este libro no solo aborda competencias relevantes para el presente, sino que anticipa necesidades formativas clave para el futuro trabajando en cada capítulo una competencia fundamental para una educación alineada con las tendencias globales, la construcción de trayectorias profesionales y personales sostenibles, significativas y con proyección a largo plazo.

El desarrollo intencional de estas en la Educación Física no solo tiene implicaciones inmediatas en la práctica docente, sino que también abre nuevos horizontes de investigación, formación e innovación alineados con los grandes retos globales planteados por la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Desde una perspectiva práctica, integrar estas competencias supone diseñar situaciones de aprendizaje que fomenten la comunicación, el pensamiento crítico, la cooperación, la toma de

decisiones responsables y la resolución de problemas en contextos reales. La Educación Física, por su carácter experiencial y social, se presenta como un entorno privilegiado para contribuir de manera directa a objetivos como el ODS 3 (Salud y bienestar), el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 5 (Igualdad de género) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades). Cada intervención docente puede convertirse, así, en una oportunidad para desarrollar habilidades personales y sociales con impacto más allá del ámbito educativo.

En relación con la tecnología y la inteligencia artificial, se abren líneas de futuro centradas en su uso ético, inclusivo y pedagógico, en consonancia con el ODS 9 (Industria, innovación e infraestructura) y el ODS 16 (Instituciones sólidas). Investigar cómo estas herramientas pueden apoyar el desarrollo de Soft Skills, mejorar la toma de decisiones docentes o favorecer procesos de evaluación más formativos y personalizados constituye una tendencia emergente con gran potencial en la formación inicial y permanente del profesorado.

Asimismo, la dificultad para medir y evaluar este tipo de competencias plantea retos relevantes para la investigación educativa. Avanzar en modelos de evaluación cualitativa-cuantitativa, formativa y contextualizada, capaces de captar dimensiones subjetivas como la comunicación, el liderazgo o la adaptabilidad, se perfila como una línea prioritaria para los próximos años. Estas investigaciones contribuyen directamente a una educación más coherente con el enfoque competencial promovido por la Agenda 2030, donde el aprendizaje a lo largo de la vida (ODS 4) se sitúa como eje central.

En el ámbito de la formación docente, estos nuevos horizontes apuntan hacia programas que integren las Soft Skills de manera transversal, superando enfoques fragmentados y disciplinares. La formación basada en experiencias, el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica sobre la práctica y la conexión con problemas sociales reales se consolidan como tendencias clave para preparar a profesionales capaces de adaptarse y liderar en contextos complejos y cambiantes. En definitiva, las implicaciones prácticas que se derivan de este enfoque no solo fortalecen la acción educativa cotidiana, sino que proyectan a la Educación Física como un espacio estratégico para contribuir a los desafíos globales del presente y del futuro.

Apostar por el desarrollo de Soft Skills es apostar por una educación comprometida con la Agenda 2030, por profesionales capaces de perdurar con éxito en su entorno y por una formación que sitúa a la persona y a la sociedad en el centro del proceso educativo.

Desde una perspectiva práctica, la Educación Física se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias como la colaboración, el liderazgo, la gestión emocional, la creatividad y la resolución de problemas. Estas habilidades, se construyen a través de experiencias vividas, interacción social y reflexión sobre la acción, elementos inherentes a la práctica motriz y educativa. La competencia comunicativa, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, tratadas en distintos capítulos del libro, responden directamente a la necesidad de profesionales capaces de interpretar información diversa, cuestionar modelos establecidos y actuar con criterio propio. Estas competencias resultan claves en un contexto marcado por la sobreabundancia de información, la automatización y el avance de la inteligencia artificial, donde el juicio humano, la ética y la responsabilidad adquieren un valor estratégico difícilmente sustituible.

A nivel internacional, la UNESCO sostiene que “las competencias son esenciales para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, situando habilidades técnicas y blandas como elementos centrales para la educación a lo largo de toda la vida y para responder a las demandas de empleabilidad y participación social de la Agenda 2030.

Además, la iniciativa Futures of Education de UNESCO (2021), plantea que “es necesario reinventar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar el futuro de la humanidad y del planeta”, subrayando el papel de la educación para responder a desafíos globales desde una perspectiva inclusiva y sostenible.

De forma complementaria, la OCDE (2020), con el marco Learning Compass 2030, propone un enfoque de aprendizaje orientado al futuro que enfatiza la capacidad de los aprendices para “navegar contextos desconocidos y encontrar su rumbo de manera significativa y responsable” a través del desarrollo integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Este enfoque pone el foco en competencias como la resolución de problemas complejos, la

creatividad, la colaboración y la toma de decisiones responsables, competencias que constituyen ejes transversales en cada capítulo de este libro.

El World Economic Forum (WEF, 2025) en su Future of Jobs Report 2025, señala que el 39 % de las competencias básicas requeridas en los trabajos cambiarán para 2030, destacando habilidades como pensamiento analítico, resiliencia, adaptabilidad, liderazgo e inteligencia emocional como indispensables para la nueva economía del trabajo.

Las competencias que este libro aborda como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas, la toma de decisiones éticas, la alfabetización digital responsable, la gestión emocional y el trabajo en equipo se encuentran, por tanto, directamente alineadas con las tendencias y marcos internacionales de futuro.

Trabajar y desarrollar estas habilidades no solo favorecen la práctica profesional reflexiva, la innovación didáctica y la adaptabilidad en contextos diversos, sino que también contribuyen al desarrollo de ciudadanos capaces de participar de manera activa y responsable en sociedades complejas y globalizadas, objetivos que convergen con los principios de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Apostar por su desarrollo en el marco de la Educación Física es, en consecuencia, una apuesta por una formación integral, por la resiliencia profesional, por el liderazgo transformador y por una educación que prepara no solo para el trabajo, sino para la vida.

A continuación, se presenta una tabla que vincula las competencias con los marcos internacionales que lo apoyan justificando su trabajo y desarrollo.

Tabla 1.

Competencias vinculadas con Marcos Internacionales

Competencia del libro	UNESCO (Agenda 2030 / Futures of Education)	OCDE (Learning Compass 2030)	WEF (Future of Jobs Report 2025)
Comunicación efectiva	Ciudadanía global, interacción socio-cultural	Colaboración y comunicación	Comunicación y liderazgo
Pensamiento crítico	Competencias de pensamiento crítico y ético	Pensamiento crítico y creativo	Pensamiento analítico
Resolución de problemas	Aprendizaje significativo y solución de retos	Resolución de problemas complejos	Resolución de problemas
Toma de decisiones éticas	Ciudadanía responsable, ética cívica	Toma de decisiones responsables	Toma de decisiones con juicio
Colaboración y trabajo en equipo	Cooperación global, inclusión	Trabajo colaborativo	Trabajo en equipo
Alfabetización digital responsable	Tecnología con sentido ético	Ciudadanía digital	Alfabetización digital avanzada
Creatividad e innovación	Innovación para desarrollo sostenible	Creación de valor	Innovación y creatividad
Gestión emocional / resiliencia	Bienestar socioemocional	Manejo de tensiones y conflictos	Resiliencia
Adaptabilidad y aprendizaje continuo	Aprendizaje permanente	Mentalidad flexible	Adaptabilidad y aprendizaje continuo

Fuente: Elaboración propia

Referencias

- OCDE. (2020). *OECD Learning Compass 2030: A learning compass for education for the 21st century*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OCDE. (2020). *Lifelong Learning and Future Competencies*.
- OCDE. (2020). *Skills for 2030*.
- UNESCO. (2018). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373962>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2021). *Futures of education: Learning to become*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/futures-education>
- OCDE. (2021). *The future of education and skills 2030*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-for-2030.htm>
- UNESCO. (2021). *Competencias esenciales para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articulos/las-competencias-son-esenciales-para-lograr-los-objetivos-de-la-agenda-2030>
- UNESCO. (2019). *Innovating Education for Sustainable Development*.
- UNESCO. (2021). *Wellbeing Framework for Learners*.
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report*.
- World Economic Forum. (2025). *Skills Outlook 2025*.
- World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025>
- World Economic Forum. (2025). *Emerging Job Skills and Competencies*.
- World Economic Forum. (2025). *Ethics and Governance in Future Skills*.
- World Economic Forum. (2025). *Digital Skills and AI Literacy*.