

1.6. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) 2014

Alfredo Larraz Urgelés (2014)

1

Cuestiones generales.

La nueva Ley sigue apoyándose en las Competencias Básicas, que pasan a denominarse Competencias Clave. De haber 8 competencias básicas en la LOE van a considerarse 7 competencias clave. Dos de ellas son básicas (Lingüísticas/matemáticas y Ciencias/tecnología.) y 5 cinco transversales (digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativas y emprendimiento y conciencia y expresión cultural).

Se da mayor autonomía a los centros y más en concreto a las direcciones de los mismos.

En Educación Primaria la Organización de la Etapa, ahora consta de 6 cursos "independientes".

Las asignaturas se clasifican en 3 tipos: Troncales, específicas (EF) y de libre configuración por autonomías.

Se mantiene la transversalidad en aspectos tales como: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TICs, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que establece el currículo básico de primaria (BOE 1 marzo 2014) se definen (Artículo 2. Definiciones) con precisión los dos términos referentes de la evaluación:

a) Criterios de evaluación: "son el específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que pretendemos conseguir en cada asignatura"

b) Estándares de aprendizaje evaluables: "especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables"

Con esta nueva ley se pone de manifiesto el interés por evaluar dándose de forma más pormenorizada lo que los alumnos deban aprender. Aparecen los Criterios de Evaluación y determinados Estándares de aprendizaje para concretar más los resultados de los aprendizajes. El interés evaluativo también se pone de manifiesto en las pruebas que se establecen para 3º de primaria (matemáticas y lingüística.) y para 6º curso con el fin de comprobar el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los objetivos de la etapa. Así mismo se prevé evaluación al final de la ESO.

Este afán evaluativo desembocará en determinar niveles de adquisición de aprendizajes para valorar el grado de aprendizaje alcanzado. Podemos afirmar que se insta una cultura evaluadora que anteriormente no se daba con tanto énfasis.

La cara...

Para exponer lo que viví cuando salió la LOMCE he revisado lo que escribí en mi blog [educacionfisicaescolar.es] .

Recuerdo que cuando comencé a leer la introducción al nuevo currículo de EF para primaria [BOE de 1 de Marzo de 2014. CURICULO PRIMARIA .E.F. pag.19406 a 19409] me sorprendió de tal modo que parecía un sueño, no daba crédito a lo que estaba leyendo. En varias ocasiones tuve que mirar el membrete de la hoja para cerciorarme de que lo que estaba leyendo era el BOE. Pensé ¿quién había podido ser el o los artífices de ese texto? -a día de hoy aún no lo sé-. Se había producido un salto cualitativo importante en la concepción del área. Parecía que habíamos encontrado una coherencia interna. Las bases epistemológicas del área quedaban claras.

Con esa introducción se había dado un paso de gigante en la EF escolar de este país.

a. En este texto, se define con precisión el objeto de estudio de la Educación Física que no es otro que el de la conducta motriz y todo lo que implica de superación del movimiento por el movimiento, de lo corporal por lo corporal, o de la habilidad por la habilidad, etc... para entender a la persona en su globalidad actuante, considerando el comportamiento motor no de forma aislada, sino unido su intencionalidad y significado.

b. Se había resuelto positivamente el aspecto clasificatorio del currículo. En ocasiones anteriores para organizar los contenidos del área se habían dado hasta 3 criterios clasificatorios diferentes que no tenían nada que ver entre sí. En esta ocasión se ha optado por el análisis de la lógica interna de las situaciones motrices y concretamente la presencia o no de incertidumbre del medio, y la interacción o no interacción con compañeros y/o adversarios. "La lógica interna de las situaciones o actividades motrices se convierte, así, en una herramienta imprescindible para la programación de EF"

Esta clasificación determina 5 dominios de acción motriz:

- acciones motrices individuales en entornos estable
- acciones motrices en situaciones de oposición
- acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición
- acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico
- acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión

Si en las concreciones de las comunidades autónomas se respetasen estas 5 categorías para agrupar en torno a ellas los contenidos del área, iba a facilitarse la labor del profesorado a la hora de elaborar las programaciones de etapa, ciclo y aula.

Por si puede servir de consulta o ayuda en la concreción curricular me permito adjuntar dos documentos: el primer borrador (2003) por un lado y el documento definitivo del currículo aragonés de EF para primaria (2005) por otro. En ellos se agrupan los contenidos en 6 bloques correspondientes a 6 categorías de acciones

motrices diferentes. En la propuesta actual (LOMCE) se agrupan las acciones de cooperación (dominio 3 del currículo aragonés) con las acciones de cooperación oposición (dominio 4 del currículo aragonés) constituyendo las acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición

Y la cruz...

Como todo en la vida... "No hay felicidad completa". La cruz de este currículo venía determinada por los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje

Tras analizar los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que les acompañan, la decepción fue importante. Podría decirse que la introducción es "la cara", mientras que los criterios y estándares de aprendizaje son "la cruz".

Comparación entre la introducción y los criterios de evaluación junto a sus estándares de aprendizaje.

¿Cómo es posible generar dentro de la misma propuesta curricular visiones tan dispares de la EF escolar? ¿Qué ha pasado? Parece que sean dos mundos aparte, sin coherencia alguna. Da la impresión de que son ideas o personas diferentes las que han hecho cada parte. En la introducción se afirma que "la conducta motriz es el principal objeto de la asignatura y que en esa conducta motriz deben quedar aglutinados tanto las intenciones del que las realiza como los procesos que se pone en juego para realizarla". Pues bien, en los criterios de evaluación y sus correspondientes estándares a penas se habla de las conductas motrices, ni de las intenciones y procesos que subyacen en la realización de las mismas.

¿Para qué ha servido poner en la introducción cinco categorías de situaciones motrices si luego a penas tienen repercusión en tres de los trece criterios de evaluación propuestos? ¿Es que no pueden diseñarse criterios de evaluación propios de cada uno de los cinco tipos de situaciones motrices que propugna la introducción? Si como se dice en la introducción, "los elementos curriculares de la programación de la asignatura de Educación Física pueden estructurarse en torno a cinco situaciones motrices diferentes", lo pertinente hubiera sido establecer uno o dos criterios de evaluación y sus correspondientes estándares para cada tipo de situaciones.

¿De qué competencia motriz se habla en la introducción al currículo si luego escasamente se ve reflejada? No se dan pistas de cómo conjugar esa competencia motriz en cada uno de los cinco tipos de situaciones motrices diferentes. A título de ejemplo sugiero cinco competencias específicas, o propias, de la EF que emanan de la lógica interna de cada categoría de situaciones motrices y que pueden concretar la competencia motriz en cada dominio de acción motriz.

SITUACIONES MOTRICES DIFERENTES (LOMCE)

1. Acciones motrices individuales en entornos estables:

- Realizar una marca o ("performance") medida

2. Acciones motrices en situaciones de oposición.

- Enfrentarse individualmente

3a. Acciones motrices en situaciones de cooperación

- Colaborar con otros en una producción conjunta.

3b. Acciones motrices en situaciones de cooperación y oposición

- Enfrentarse colectivamente

4. Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico

- Adaptar sus desplazamientos a diferentes entornos

5. Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión

- Concebir y realizar acciones con intencionalidades artísticas, estéticas y/o expresivas.

¡Ocasión perdida!

Una pena, porque a un intento de construcción epistemológica actual y coherente del área reflejada en la introducción, le suceden unos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje deslavazados y desvinculados, en su mayoría, de la denominada “competencia motriz”. Una vez más parecía que esta asignatura está condenada a no evolucionar en el fondo. ¿Alguna vez veremos esta disciplina con una lógica, pertinencia y entidad específica, que centre su finalidad educativa más en las competencias propias y que en finalidades externas?

“En educación física es frecuente reemplazar el análisis epistemológico por argumentos de autoridad, lo que conlleva espectaculares cambios de orientación impuestos por los currículos o las modas. Siendo las influencias externas, las finalidades, las que orientan nuestras prácticas, ¿tiene nuestra materia contenidos propios, campo propio?, o nuestra área sólo está a disposición de: la salud, los valores, el deporte, la postura, la higiene, las modas, las nuevas actividades y ahora las competencias básicas...” (Larraz. A. 2008). Este tipo de finalidades están más ligadas a filosofías, ideologías y formas distintas de entender la educación que a la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices.

“La fuerza de otras disciplinas reside en la magnífica distribución de sus saberes a lo largo del continuo educativo, y su debilidad en la falta de vida y en la implicación de sus alumnos. Su debilidad es la fuerza de la educación física en cuya identificación de conocimientos y competencias a hacer adquirir reside el eslabón débil” (Delaunay, 2004: 7). “La educación física debe estructurar con coherencia sus conocimientos y competencias propias, construyendo desde la esencia motriz de la misma y no desde las finalidades externas, como en muchas ocasiones se ha venido haciendo, su identidad, su pertinencia y su estructura interna” (Larraz. A. 2009: 45)

En Currículo Aragonés de EF 2005 se afirmaba que “las diferentes finalidades del área de educación física para esta etapa son: desarrollar las conductas motrices así como las capacidades y recursos necesarios para su construcción, facilitar el descubrimiento activo del patrimonio cultural que suponen las diversas actividades corporales (físicas, deportivas y artísticas) y adquirir conocimientos necesarios para la adecuada gestión de su vida física” (BOA 5 Julio 2005)

No es que queramos negar todas las repercusiones que en el mundo de la salud y la educación en valores tiene nuestra área. Lo que sí queremos evidenciar es la escasa fuerza que se le da, en la concreción curricular que se comenta, a la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de las conductas motrices por un lado y a la falta de conexión entre la competencia motriz y las actividades físicas deportivas y artístico expresivas por otro.

Parece como si de nuevo se quisieran tocar “todos los palos” sin apostar con valentía por la competencia motriz, tal y como se atisba en la introducción. Es un “totum revolutum”, un “todo cabe”, un “todo se mezcla”, un “más de lo mismo”, en definitiva: una “EF para todo”, o lo que es lo mismo “para... poco”. Cuando creía que íbamos a dar un paso importante en esta asignatura (que buena falta le hace), finalmente no creo que cambió casi nada. Viendo los criterios de evaluación uno piensa que de nuevo falta una coherencia epistemológica que vertebralice y estructure.

Aunque me cuesta decirlo, creo que es un fiel reflejo del “despiste” que, en ocasiones, subyace en la EF de este País. La mayoría de los criterios de evaluación y sus estándares hablan de: habilidades, ejercicios, interdisciplinariedad, salud, higiene, seguridad, pruebas físicas, mejorar el nivel de capacidades físicas, hacer debates en clase, usar las TICs, y de bastantes actitudes y valores tanto personales como sociales y medio-ambientales...

Da la impresión de que nuestra área se centra más en lo colateral que en lo esencial. Sí, la especificidad de nuestra área, lo que la identifica, lo que la diferencia de las demás: la acción motriz y la educación de las conductas motrices, se difumina a favor de un conjunto de contenidos menos propios del área. De nuevo la identidad de la EF, en peligro. Con 2 horas semanales esta asignatura “sirve para todo...”

Ejercicios. Habilidades <==> Situaciones globales

Desde la práctica de actividades físicas, deportivas y/o artístico expresivas en clase, se suele plantear al alumnado situaciones “reales”, “globales”, en las que cada uno ha de utilizar habilidades motrices así como adquirir y aplicar conocimientos propios de la actividad o situación que se proponga, a fin de intentar resolver con éxito la situación planteada. Para ser competente en una situación. Lo importante no es la utilización de habilidades en sí, sino con qué finalidad se utilizan, para qué, cuándo... Ante esta premisa ¿qué evaluar: la adaptación de los desplazamientos, o de los saltos, o de la manipulación de objetos, o de los giros, en sí mismos; o sea, las formas (Crit.Ev.1)? No sería mejor ir a los aprendizajes fundamentales, o lo que es lo mismo a los conocimientos (principios y reglas de acción) que subyacen en las situaciones globales. Se trata de ir más al fondo y que a las formas.

Pongamos un ejemplo. Si proponemos a los alumnos de 4º de primaria jugar a “los 10 pases” (realizar diez pases consecutivos entre los de un equipo sin que el otro equipo se apodere del balón) en grupos de 4x4. Para resolver con eficacia esta situación habrá que utilizar habilidades que básicamente son: pasar, recibir, correr, andar, interceptar. Pero con esto no basta, el alumno tendrá que saber cuándo y por qué hacer una cosa u otra según el rol que le toque jugar en cada momento; si es portador del balón deberá pasar lo antes posible al desmarcado, si es compañero del que porta el balón tendrá

que desplazarse a los espacios libres y a distancia de pase para hacerse ver y ser susceptible de recibir el pase en buenas condiciones, si es defensor se interpondrá entre el portador del balón y su/s compañero/s para interceptar... Estos conocimientos se han de evidenciar y adquirir para luego poderlos aplicar en la práctica y así lograr la competencia de saber resolver con eficacia esta situación de juego y otras afines. Las pequeñas reglas de acción enumeradas que hacen referencia a principios operacionales más amplios de los deportes colectivos (conservación significativa individual y en grupo del balón, aplicar los algoritmos de ataque y defensa...) son un tipo de contenidos que no quedan especialmente reflejados en la concreción curricular que se analiza.

¿Por qué se plantean algunos estándares de aprendizaje desde el punto de vista de la adaptación de habilidades sin considerar a penas los conocimientos que subyacen en las situaciones en las que ellas, las habilidades, se utilizan?

Entiendo que habrá que utilizar las habilidades básicas de manipulación de objetos y ajustar su motricidad, pero con ello no basta. Para ser competente habrá que construir y aplicar los conocimientos que van a permitirle al alumno usar sus habilidades de manera apropiada para alcanzar el éxito.

En Ed. Primaria el acceso a los conocimientos y saberes cobra más importancia que el trabajo de “doma” de habilidades. Otra cuestión diferente es abordar la adquisición de una habilidad cuando desde una situación global se requiere el aprendizaje de la misma. Entonces tiene sentido para el alumno aprender una habilidad determinada. Por ejemplo para bajar en esquí de fondo habrá que dedicar un tiempo a aprender la cuña.

Nuestra área lleva coqueteando con los análisis factoriales de la motricidad desde hace mucho tiempo. Amparada en la psicomotricidad funcional se han estado realizando ejercicios tanto de ajustes motrices (posturales, temporales, coordinaciones oculo-manuales o dinámicas generales...) como de percepción (espacial, temporal, del propio cuerpo). El análisis de las habilidades (perceptivo-motrices, básicas, específicas) ha llevado, en muchas ocasiones, a diseñar trabajos y/o unidades didácticas de giros, saltos, manipulaciones de objetos, desplazamientos... descontextualizadas de cualquier realidad más amplia: actividad física, deportiva o artístico-expresiva.

Cuando otras materias curriculares plantean sus secuencias didácticas basadas en situaciones globales (enseñanza de la lecto-escritura, por ejemplo) no parece tener mucho sentido trabajar los factores de la motricidad por separado, y máxime cuando nuestra cultura motriz está formada por actividades globales (baloncesto, danza, atletismo, acrosport...). Dichas actividades son mucho más significativas para un alumno de primaria que los ejercicios descontextualizados. Además estas actividades les conectan con la cultura motriz.

Cabe preguntarse ¿para qué han servido tantas horas dedicadas a la habilidades motrices básicas si luego en las situaciones globales no juegan un papel tan determinante? Y, no nos engañemos, con el tiempo que se dedica y la calidad del trabajo que se hace en la escuela primaria en lo que se refiere a “mejorar” las habilidades básicas o la condición física, ¿verdaderamente se aprecian mejoras que tengan repercusiones en la competencia motriz para resolver situaciones y problemas motrices?

¿Se mejora la condición física, pongamos por ejemplo la resistencia aeróbica, de nuestros alumnos con el trabajo de 1, 2 o 3 unidades didácticas de carrera de larga duración a lo largo de la primaria? Sinceramente creo que no. Mis pretensiones al trabajar este tipo de unidades no eran la mejora sino la adquisición de competencias y conocimientos que les permitieran resolver con éxito situaciones de esfuerzo continuado, situaciones que comportan saber gestionar la energía con eficacia de acuerdo con las posibilidades de cada uno. Se trataba por ejemplo de conocer y adquirir un ritmo de carrera propio, generalmente en torno al 75% u 80% de su Velocidad Máxima Aeróbica, que les permitiera mantener un esfuerzo continuado durante varios minutos (17 minutos para 4º de primaria, por ejemplo). Cuando un alumnos de 4º es capaz de correr de forma constante a su velocidad, no podemos decir que mejora su índice de resistencia aeróbica o que mejora su condición física. Sí podremos decir que ha aprendido a gestionar sus recursos energéticos para resolver con éxito una situación de carrera de larga duración. Por tanto cuando se dice en el criterio de evaluación 6 “mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y dosificación del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades”, me parece todo estupendo pero eliminaría lo de –mejorar el nivel de sus capacidades físicas- y me quedaría con los aprendizajes fundamentales que se reflejan en la segunda parte del enunciado.

He dicho lo anterior para reflexionar si tiene sentido seguir apostando por el trabajo de habilidades y por los ejercicios de capacidad física, para formar a nuestros alumnos en EF. Para ellos tiene mucho más sentido “el bádminton” o “el tenis” que “las habilidades de raqueta y pluma”. Un alumno de 5º de primaria quiere enfrentarse a un compañero en bádminton y adquirir los aprendizajes fundamentales que le posibiliten resolver a su favor una relación de fuerzas. Para ello evidentemente tendrá que saber manejar la raqueta y disponer de unas sencillas habilidades que le posibiliten el saque y el intercambio de golpes. Pero sobre todo tendrá que utilizar conductas motrices cargadas de sentido e intencionalidad para conseguir su objetivo que no es otro que atacar el blanco horizontal delimitado por el campo del adversario y proteger el suyo. Tendrá que aprender a gestionar los binomios riesgo/seguridad , continuidad/ruptura, “decodificar” las conductas del adversario para reaccionar lo antes posible (precocidad en la toma de información sobre la trayectoria del móvil que viene), defender y atacar en la misma acción, llegar en equilibrio a la zona de golpeo, jugar con la disminución del tiempo para percibir/actuar y al aumento del espacio a recorrer por parte del otro jugador...

¿Alguna vez pasaremos el muro de los análisis conductistas para centrarnos en la globalidad de la persona actuante y proponer a nuestro alumnado situaciones globales cargadas de sentido? ¿No está más cerca de estas últimas el concepto de conducta motriz, objeto de estudio de la EF que se propugna en la introducción? Parece que no es así en la propuesta de mínimos.

¿Tanto hubiera costado centrar la mayoría de los criterios de evaluación en los que son propios de nuestra área, en los que le dan especificidad? Aunque se han definido cinco categorías de situaciones motrices, cada una con sus rasgos pertinentes de lógica interna, ¿por qué no haber otorgado por lo menos a cada categoría uno o dos criterios de evaluación claros, como se hace en el criterio número 2, relacionado con las situaciones con finalidad artístico-expresiva, y sus estándares de aprendizaje?. El

lector o la lectora de este texto dirá que esta idea ya ha sido expuesta, pues sí, he queridos retomarla de nuevo para enfatizar más en ella.

Parece una vez más que sólo sabemos colocar el sentido del área, justificar su finalidad, en la transversalidad y en la sumisión a otros contenidos que, de acuerdo, hay que considerar; pero ha de quedar claro que no son fundamentales para la adquisición y mejora de conductas motrices. Una vez más parece que nuestra área se ve relegada a una disciplina de servicio.

Salud

Desde hace mucho tiempo, al hablar de esta área, se nos llena la boca con la palabra “salud”. Evidentemente que es una de las funciones importantes de la EF. Nuestro alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria debería tener los conocimientos y competencias necesarios para gestionar adecuadamente su vida física, pero de ahí a que se haga de ella casi el objeto principal del área hay un trecho. Siempre he entendido la salud en nuestra área como algo transversal que se va tratando en el amplio abanico de situaciones que propicia nuestra área, y más en primaria. En el trabajo de carreras de larga duración, por ejemplo, se tratarán más aspectos relacionados con el mantenimiento físico que en la actividad de expresión corporal. Cuando vayamos a iniciar sesiones de atletismo o gimnasia artística puede incidirse en la necesidad y la forma de realizar el calentamiento.

Y ahora ¿qué?

Con la nueva propuesta uno se preguntaba ¿Qué iban a hacer las Comunidades Autónomas a la hora de concretar este currículo tan ambiguo? Supongo que las personas a las que se les encomiende este trabajo lo harán con el mayor interés posible, seguro que sí, pero no tienen una tarea fácil. Con lo sencillo que hubiera sido establecer criterios de evaluación y estándares de aprendizaje propios de cada dominio o grupo de acciones motrices. Eso hubiera facilitado la agrupación de los contenidos del área en cinco bloques, los correspondientes a cada categoría mencionada. También se habría facilitado la conexión entre los diferentes elementos curriculares y se habría dotado de coherencia interna a la propuesta curricular. Al profesorado del área le hubiera resultado muy sencillo conexionar sus programaciones y prácticas (las diferentes actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas) con los elementos curriculares. Pero: las cosas son como son.

Parece ser que corresponde a las Comunidades Autónomas, según dice el artículo 3 del Real Decreto:

- 1) Establecerlos los contenidos de la asignatura EF
- 2) Realizar recomendaciones de metodología didáctica
- 3) Fijar el horario correspondiente a los contenidos de la EF

Ideas.-

En aquel momento aportaba dos ideas para concretar este currículo.

* Una idea valiente.- Establecer 5 bloques de contenido, y no más, los correspondientes a los diversos tipos de situaciones motrices que se fijan en la introducción y en ellos listar los contenidos propios de cada bloque y agrupar los distintos criterios de evaluación. Sé que no es fácil pero como idea para dotar de coherencia interna al currículo puede servir.

* Otra idea.- Establecer 6 bloques de contenidos. Uno transversal o general o común, como se quiera denominar, que recoja todos los aspectos relacionados con la transversalidad (actitudes, valores, salud, seguridad...) y otros cinco correspondientes a los 5 tipos de situaciones motrices enunciados en la introducción curricular.

Importante.-

Hemos de pensar que los currículos de primaria no sólo tienen repercusión en el profesorado y alumnado de primaria. En las Escuelas o Facultades de Magisterio, el profesorado de EF, que es responsable de ayudar a la formación de los futuros docentes, suelen hacerse eco de estos currículos y basar en ellos parte de la formación inicial de los maestros y maestras en el área. Una construcción coherente de la EF en los currículos de primaria puede ayudar bastante a perfilar con mayor claridad la configuración del área.

Conclusiones

La LOMCE pone todo el énfasis en la evaluación, lo que comporta mucha dedicación, por parte del profesorado a tomar mucha información (a veces de forma exhaustiva) sobre la consecución de aprendizajes. Este cambio propiciado por una visión neoliberal centra mucho la atención en los resultados, en los niveles alcanzados y no tanto en los procesos. En EF ha llevado a evaluar comportamientos motores (un ejemplo de ello son varios estándares de aprendizaje descritos en la normativa) y no tanto la razón de ser de los mismos. Frecuentemente se han utilizado niveles de consecución de habilidades para establecer criterios para evaluar y a veces para calificar. Y uno se pregunta ¿tanta dedicación evaluativa, centrada en comportamientos (Ej.habilidades motrices) a observar no habrá restado energías al docente para otros menesteres (diseñar y programar actividades de enseñanza - aprendizaje?

La mayoría de los criterios de evaluación y sus estándares hablan de: habilidades, ejercicios, interdisciplinariedad, salud, higiene, seguridad, pruebas físicas, mejorar el nivel de capacidades físicas, hacer debates en clase, usar las TICs, y de bastantes actitudes y valores tanto personales como sociales y medio-ambientales... ¿Y.. qué es lo esencial en EF?

Por otro lado cabe preguntarse ¿qué era lo importante a evaluar? Sí, el qué evaluar. Y ahí radica la esencia de la fundamentalidad del área. ¿Se han considerado aprendizajes fundamentales o colaterales? ¿En que se basa esa fundamentalidad? Si hacemos caso a lo establecido en la normativa la deriva se decantará con muchas probabilidades hacia la evaluación: de actitudes y valores, de habilidades motrices y su adaptación a diferentes contextos, de los niveles de condición física, etc.

Tal y como hemos visto la introducción al currículo se apoya en la Praxiología Motriz. Se evidencian referentes claros de la misma tales como: acción motriz, conducta motriz, lógica interna, dominio de acción motriz,... Tendiendo a ser un currículo hegemónico. Ahora bien el contenidos de algunos criterios y estándares toman apoyo en una EF tradicional que se apoya en el análisis factorial y deja de lado las situaciones globales.

➔ No avanzamos... De nuevo la identidad de la EF, en peligro. Con 2 horas semanales esta asignatura «sirve para todo...»

"OTRA VEZ SERÁ..."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delaunay, M. (2004). Prólogo. In G. J. P. JP (Ed.), *Éducation physique et polyvalence au cycle 3* (pp. 7-8). Nantes: CRDP Pays de la Loire.

Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. In P. U. d. Zaragoza (Ed.). Zaragoza.

Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de Educación Física debería tener el alumnado al finalizar Sexto curso de Primaria?. *Tándem: Didáctica de la educación física*. (pp.45-63).

ORDEN 1766/2005, de 6 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que establece el currículo básico de primaria (BOE 1 marzo 2014)