



capítulo

03

Reflexiones e ideas de la evaluación formativa en Educación Física en la educación primaria con la intención de “no perder el norte”

> Alfredo Larraz Urgelés

Reflexiones e ideas sobre la evaluación formativa en Educación Física en la educación primaria con la intención de "no perder el norte"

Resumen

La evaluación formativa en Educación Física (EF) solo cobra sentido cuando se basa en una comprensión clara de qué aprendizajes son fundamentales en el área. El análisis de los diferentes currículos españoles, especialmente LOMCE y LOMLOE, muestra grandes divergencias que dificultan la consolidación de una identidad disciplinar estable. Frente a una visión centrada únicamente en la práctica motriz o en finalidades externas cambiantes, se reivindica el papel central de la competencia motriz y de las conductas motrices como núcleo del aprendizaje. Evaluar no debe limitarse a comprobar resultados, sino a comprender procesos, tomar decisiones pedagógicas y favorecer la autonomía del alumno. La Educación Física contribuye a los grandes objetivos de la escuela precisamente cuando actúa desde su especificidad y no cuando se diluye en propósitos ajenos a ella.

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, y desde la perspectiva del docente de Educación Física, surgen una serie de interrogantes que, aunque puedan parecer evidentes, invitan a una reflexión profunda:

¿Tengo claro qué quiero que aprenda mi alumnado con las situaciones que propongo? ¿Verdaderamente están aprendiendo? ¿Puedo constatar si lo que aprenden es lo que en principio me proponía? ¿Saben cuándo tienen éxito en las tareas propuestas? ¿Son conscientes de lo que están aprendiendo?

Las posibles respuestas a estas cuestiones nos llevan a poner el foco en la importancia de hacer conscientes tanto al docente como al alumnado de los aprendizajes que están en juego, y a analizar el proceso que va desde las intenciones del docente a los aprendizajes adquiridos.

El objetivo principal de la institución escolar es acompañar a cada persona-alumno en su proceso de aprendizaje; por ello, la función esencial de la evaluación consiste en ayudar a alcanzar dicho propósito. La evaluación formativa -concepto ampliamente reconocido en el ámbito educativo- proporciona tanto al docente como al estudiante información valiosa sobre el grado de adquisición de los aprendizajes propuestos. Esta información permite constatar lo aprendido y, al mismo tiempo, ajustar y reorientar las estrategias pedagógicas futuras.

Tal como afirma Beunard (2013, p.3) "*La evaluación constituye el nexo de sentido entre el pasado, el presente y el futuro. En otras palabras, toda adquisición actual (el presente) se edifica sobre conocimientos previos adquiridos por el individuo en un pasado más o menos reciente. Así mismo, cualquier proyecto de aprendizaje futuro solo puede desarrollarse a partir del capital actual de conocimientos y habilidades.*" Desde esta perspectiva integradora, la evaluación se convierte en una herramienta de construcción y orientación educativa de primer orden.

Si la evaluación está verdaderamente al servicio del aprendizaje, resulta imprescindible alcanzar un consenso sobre qué aprendizajes pueden considerarse fundamentales y diferenciarlos de aquellos más coyunturales. Centrar la atención en el

"qué evaluar" nos conduce inevitablemente a preguntarnos "qué aprender", es decir, a determinar qué saberes debe adquirir un alumno o alumna para estar bien formado en EF.

Para definir de manera oficial qué aprender, es necesario acudir a los currículos de EF, analizar sus propuestas y extraer de ellas las adquisiciones esenciales. Sin embargo, en la actualidad persiste una notable dispersión de conceptos y prácticas en torno al objeto y sentido de la EF escolar. Esta falta de coherencia, lejos de consolidar la identidad del área, ha generado continuos vaivenes impulsados por finalidades externas. Como consecuencia, la EF parece mantenerse en una posición de "eterna debutante", sin llegar a afianzar plenamente sus fundamentos ni su razón de ser dentro del ámbito educativo.

Delaunay (2004) apuntaba hacia el sentido y el lugar de la EF en el ámbito educativo escolar.

"Enseñar no es jugar, la educación física no se reduce a ser una gran recreación organizada por animadores del mundo del tiempo libre ni a un conjunto de talleres para desfogarse y recargar energías que permiten aprender mejor las disciplinas serias. Enseñar es una acción de profesionales formados para hacer adquirir saberes fundamentales que, por su apropiación a veces difícil, transforman y hacen crecer". Para seguir apuntando que "la fuerza de las otras asignaturas reside en la magnífica organización de sus saberes en el continuo itinerario educativo, mientras que su debilidad radica en la falta de vida y de implicación de los alumnos. Su debilidad es la fuerza de la educación física, cuya identificación de los conocimientos y competencias que deben ser adquiridos sigue siendo el eslabón débil." (p.7).

Para organizar la reflexión sobre la evaluación formativa en la EF escolar -y más concretamente en la etapa de Educación Primaria- se proponen tres líneas de análisis:

- ¿De qué EF hablamos?
- Evaluar en los procesos de aprender.
- ¿Qué aprender, qué evaluar?

1. ¿De qué EF hablamos?

Hoy en día sigue siendo necesario replantear el cometido de la EF en el marco educativo escolar. Partimos de una premisa fundamental: los niños y niñas no acuden a la escuela -y de manera particular, a las sesiones de EF- para ser simplemente atendidos o entretenidos durante unas horas, sino para adquirir aprendizajes esenciales para la vida.

En este sentido, aunque en las clases de EF los y las alumnas se diviertan, se muevan, realicen actividad física o practiquen deportes, lo verdaderamente importante es que adquieran conocimientos y competencias específicas del área y también competencias más generales (competencias clave).

Antes de avanzar, es necesario retomar el concepto de EF. Delaunay (2004, citado en Favriou et al., p.7) en su propuesta sobre la "carta de identidad de la EF", que recoge los elementos esenciales que otorgan identidad al área. Define la EF como

"una disciplina escolar de enseñanza obligatoria cuyo objeto es la educación de las conductas motrices mediante el aprendizaje de saberes y modos de acción fundamentales, con el fin de alcanzar los objetivos, conocimientos y competencias establecidos en los currículos oficiales. Todo ello a través de una didáctica propia, orientada al éxito de todos los alumnos."

De esta definición resulta especialmente relevante el concepto de conducta motriz. En la década de 1970, Pierre Parlebas acuñó este término para otorgar identidad a nuestra disciplina, al entender la EF como "una pedagogía de las conductas motrices". Se trata de considerar las actuaciones motrices del alumnado desde la globalidad de su persona, en todas sus dimensiones: orgánica-motriz, cognitiva, relacional y afectiva.

Educar las conductas motrices supone comprender que las acciones motrices no son simples movimientos, sino manifestaciones cargadas de intencionalidad y significado.

Con frecuencia, los docentes creemos estar aplicando una evaluación formativa centrada en la globalidad de la persona actuante, pero en la práctica podemos caer — casi sin advertirlo— en modelos tradicionales de evaluación, centrados en el rendimiento y la ejecución técnica.

Beunard (2013) afirma que:

la única evaluación válida es aquella que consiste en identificar y valorar las causas (conocimientos, saberes, reglas en juego, aprendizajes complejos e interrelacionados) que producen los efectos (manifestaciones visibles, competencias ejercidas frente a las esperadas) en situaciones conocidas o nuevas, de dificultad o complejidad variable. (p.2).

Desde esta perspectiva, la evaluación debe orientarse más hacia el proceso que hacia el producto, más hacia lo que subyace en la acción y hacia los procedimientos ocultos que la guían, que al comportamiento motor observable.

Se trata de pasar de una cultura de "la medida por la medida" a una cultura de la observación y el análisis, donde el interés se centre en los procesos de pensamiento, la comprensión de las situaciones motrices y la toma de decisiones. De este modo la evaluación se convierte en un proceso más que en una medida y la medida pasa a ser una fuente de análisis de los procesos que la originan.

En un juego deportivo colectivo con balón no se trata únicamente de observar si un alumno "se desmarca" o no, sino de analizar si es consciente y comprende qué debe hacer, por qué, para qué, a fin de lograrlo.

2. Evaluar en los procesos de aprender

Reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje en EF implica reconocer las diversas formas de aprender que los y las estudiantes utilizan a lo largo de su desarrollo en la escuela infantil y primaria, así como el papel esencial que desempeña la evaluación formativa en dichos procesos. En este sentido resulta especialmente útil considerar las formas de aprendizaje propuestas por Michaud (2003) quien distingue tres procesos: aprender actuando, reflexionar para aprender y finalmente anticipar o planificar el aprendizaje. Ubicarlos en determinados momentos del desarrollo significa que, cuando el alumnado incorpora nuevas formas de aprender, no abandona las anteriores, las amplía.

2.1. Aprender actuando

Cuando se propone una situación de aprendizaje a niños o niñas de entre 3 y 5 años, lo primero que debe verificar el docente es si el alumnado comprende la finalidad de la tarea, el dispositivo organizativo, y los criterios de éxito. En muchas ocasiones, el primer contacto con la actividad genera desconcierto: no tienen claro "qué han de hacer", cuál es el propósito de su actuación (la intencionalidad de la tarea), las normas a considerar o el resultado que deben alcanzar.

En esta etapa, el papel del docente consiste en comprobar y reforzar estos tres aspectos. Si no están suficientemente claros, conviene dedicar tiempo a su consolidación, no tanto a través de explicaciones verbales, sino mediante la repetición práctica de la situación. Es la experiencia directa la que permite afianzar los elementos que determinan lo que han de hacer.

Durante esta fase de la infancia se afirma que los niños y niñas “aprenden haciendo”. El conocimiento del resultado de sus acciones es determinante para reconocer si han alcanzado el éxito deseado y comprobar si el efecto logrado coincide con el esperado. Cuando el resultado es positivo, tienden a repetir la conducta que los condujo al éxito; cuando no lo es, buscan nuevas formas de actuar. Así ajustan sus comportamientos y desarrollan conductas motrices cada vez más adecuadas a las demandas de la situación.

Este proceso, de carácter interaccionista, requiere repetir, observar y reconocer la evolución del propio aprendizaje. Se trata de una modalidad auto-adaptativa, basada en la constatación del resultado: el alumnado construye sus conductas motrices a partir de la acción, de la experiencia directa y de su implicación en la acción.

2.2. Reflexionar para aprender

Entre los 5 y 7 años, los alumnos y alumnas comienzan a complementar el aprendizaje con la reflexión sobre sus propias acciones. Una vez comprendida la finalidad de la tarea, las normas y los criterios de éxito, el niño actúa. Si resuelve la situación con éxito, el o la docente puede invitarlo a analizar y verbalizar cómo lo consiguió.

Esta reflexión le permite vincular su forma de actuar con los resultados obtenidos, estableciendo relaciones causales entre ambos y generando reglas de acción, tales como:

“Si hago esto... entonces logro aquello”.

“Cuando pasa esto... debo hacer lo otro”.

Esta capacidad para explicar el éxito es esencial para comprender las razones que hay detrás de sus actuaciones. Es lo que Michaud (2003) denomina el modelo de “tener éxito y comprender”, basado en la comparación entre causas y efectos. En este nivel, el niño o niña construye sus saberes a partir de la reflexión sobre sus experiencias exitosas.

En consecuencia, la evaluación permite conocer, identificar y apreciar las causas y los medios utilizados para alcanzar el éxito.

2.3. Anticipación y planificación en el aprendizaje

En los cursos superiores de primaria (segundo y tercer ciclo), el alumnado desarrolla una mayor capacidad cognitiva que le permite anticipar y planificar su actuación antes de ejecutarlas. Conociendo la finalidad de la tarea y los criterios de éxito, el estudiante es capaz de elaborar un proyecto de acción, es decir, una secuencia planificada de pasos para alcanzar el objetivo propuesto.

Si su actuación conduce al éxito, validará su hipótesis inicial; si no, analizan las causas de la desviación respecto a lo planificado y reformulan la hipótesis para mejorarla. Este proceso sitúa al estudiante en un modelo de resolución de problemas, sustentado en el método hipotético-deductivo. Desde esta perspectiva cognitiva surgen nuevas reglas de acción, más elaboradas y abstractas, como:

“Para lograr X, es necesario hacer Y”.

Aquí, la evaluación se convierte en una herramienta para verificar hipótesis, ajustar estrategias y mejorar el rendimiento, integrándose de forma natural en el proceso de aprendizaje.

2.4. A modo de resumen

A lo largo de los tres modelos descritos se evidencia la importancia del conocimiento del resultado como base para construir nuevos saberes y competencias: ya sea para reafirmar soluciones exitosas, reflexionar sobre la forma de alcanzarlas o validar hipótesis de acción.

En este contexto de análisis y reflexión la autoevaluación cobra un papel importante. *"Para que un alumno se responsabilice, tome decisiones, elabore y lleve a cabo proyectos y se vaya emancipando, debe dominar de alguna manera la autoevaluación"* (Baunard, 2013, p.3). Desarrollar esta capacidad no ocurre de forma repentina; requiere un proceso progresivo de apropiación. *"El alumno ira aprendiendo a valorar sus logros según los objetivos y a proyectarse en su plan de mejor"* (Delaporte, 2020, p.3). La evaluación se convierte entonces en participativa, delegada y formativa.

En consecuencia, conocer cómo aprende el alumno permite al docente analizar los logros y las dificultades que emergen durante el proceso. Este análisis ofrece información valiosa tanto para él y la docente como para el alumnado, evidenciando no solo las adquisiciones concretas, sino también la forma como se construyen.

Así, la evaluación formativa se presenta como la herramienta indispensable para hacer visibles los procesos de construcción del aprendizaje, acompañando al estudiante en su progreso y permitiéndole tomar conciencia de cómo aprende.

3. ¿Qué aprender? ¿Qué evaluar?

En España la regulación de la Educación Física en la Educación Primaria parte inicialmente del currículo básico que establece el Ministerio de Educación a través los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. A partir de este marco común, cada comunidad autónoma elabora su propio currículo. Las comunidades autónomas han de apoyarse en él para elaborar cada una su propio currículo. En nuestro país cada vez que se produce un cambio en la Ley de Educación se desarrollan nuevos currículos que concretan las enseñanzas de EF.

En los dos últimos Reales Decretos -el correspondiente a la LOMCE (2014) y el de la LOMLOE (2022)- encontramos una EF que además de definir sus propios aprendizajes, debe atender a aprendizajes transversales formulados en torno a las denominadas "competencias básicas" o "competencias clave".

3.1. La competencia

En la actualidad, el discurso educativo está profundamente marcado por el enfoque competencial: se habla de competencias básicas, clave, específicas o transversales, y los currículos vigentes se autodefinen como competenciales. Sin embargo, no siempre resulta claro qué se entiende con precisión por "competencia", ni si el profesorado —y en particular el o la docente de Educación Física— ha llegado a interiorizar verdaderamente el concepto de competencia motriz.

Podemos definir la competencia motriz como la capacidad de actuar adecuadamente en una situación real, es decir, un "poder de acción" que permite actuar con eficacia, autonomía y sentido para resolver situaciones o problemas motrices produciendo resultados pertinentes y repetibles en contextos concretos.

Para ello requiere movilizar y articular de forma integrada tres tipos de saberes: saber hacer (capacidades para actuar), saber ser (actitudes, valores y disposiciones personales que guían la gestión de la acción) y conocimientos (saberes) que orientan la acción, en función de las demandas de cada contexto o situación a resolver.

Parlebas (2018) sintetiza este planteamiento del siguiente modo:

“La competencia motriz se basa, por un lado, en la capacidad de atribuir un sentido de acción al entorno de la situación en cuestión y, por otro, en el dominio de las operaciones que permiten actuar con eficacia en el marco de dicha situación. [...] En el ámbito de la EF, la competencia motriz constituye el eje central del aprendizaje. Más allá de la realización operativa de la performance, la competencia motriz permite, gracias a las transferencias de aprendizaje, adaptarse a una multiplicidad de situaciones que poseen ciertas características comunes.” (p.89)

3.2. El currículo LOMCE de EF para la Educación Primaria (2014)

Del currículo LOMCE resulta especialmente relevante su Introducción, donde se ofrece una visión renovada de la Educación Física. La identidad del área queda claramente establecida en los primeros párrafos al afirmar que “la finalidad principal de la EF es desarrollar en las personas su competencia motriz entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente”. Añade además que “la conducta motriz es el principal objetivo de la asignatura. En esa conducta motriz deben quedar aglutinados las intenciones de quien la realiza, así como los procesos que pone en juego para realizarla”.

Se otorga, por tanto, a la competencia motriz la función central de la EF. Así, no se trata únicamente de ejecutar movimientos o practicar actividad física, sino de comprender, decidir y actuar de manera inteligente y significativa ante situaciones motrices.

La construcción en grupo de una danza de creación basada en las fases del proceso creativo, la resolución de un duelo motor en una situación de uno contra uno, o la realización en solitario de un recorrido de orientación en un parque próximo, son ejemplos de situaciones motrices en las que el alumnado debe movilizar de forma conjunta recursos cognitivos, motrices, afectivos y relacionales para resolver con éxito la tarea.

Desde esta perspectiva, lo prioritario no son la habilidad motriz, ni el movimiento (entendido como enunciado gestual o modelos gestuales que hay que reproducir en los que el sujeto está excluido como tal), sino la persona que lo ejecuta y que actúa desde su experiencia, con una intencionalidad, tomando informaciones pertinentes, controlando impulsos afectivos, valorando riesgos o experimentando el placer de hacer juntos.

Cuando los estudiantes y las estudiantes, en las clases de EF, se enfrentan a una situación motriz y se implican para resolverla con éxito, entra en juego la totalidad de su persona. El docente que toma conciencia de ello e integra este concepto en su práctica, ve a las personas-alumnos de otra manera, procura acompañar en su proceso de aprendizaje desde una visión más global, ayudándoles a construir conocimientos y competencias específicas del área, y estableciendo a la vez conexiones con otras áreas de conocimiento y con las competencias generales de la escuela. Ahí radica el enorme potencial educativo de la EF escolar.

Si un grupo de 4º curso ha de elaborar una producción de acrosport o ha de resolver con éxito un enfrentamiento colectivo (por ejemplo, "balón torre"), deberá afrontar las dificultades propias del trabajo en grupo. El docente permanecerá atento a las implicaciones relacionales que se produzcan. ¿Cómo un maestro o maestra de primaria puede dejar de lado las relaciones que se producen en el autobús cuando va con sus alumnos y alumnas a realizar una actividad en un medio alejado del centro? Un docente comprometido sabe que los "tiempos muertos" no existen ¿Cómo no va a reforzar la autoestima de sus alumnos cuando en atletismo, tras haber pasado por situaciones de aprendizaje en las que han aprendido conocimientos y competencias específicos, constatan que estabilizan o superan sus marcas?

La LOMCE organiza y clasifica las prácticas motrices en cinco dominios de acción motriz, tomando como criterio de lógica interna de las situaciones:

- Acciones motrices individuales en **entornos estables**.
- Acciones motrices en situaciones de **oposición**.
- Acciones motrices en situaciones de **cooperación**, con o sin oposición.
- Acciones motrices en situaciones de **adaptación al entorno**.
- Acciones motrices en situaciones **artístico-expresivas**.

En torno a estas categorías pueden establecerse los distintos saberes propios de cada clase de situaciones motrices. El o la docente de EF, apoyándose en ellas, puede planificar una programación de etapa, ciclo o curso mediante la elección de situaciones motrices o de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas (AFDAE) que respondan a los diferentes dominios de acción motriz.

Si los currículos oficiales establecieran con precisión los saberes fundamentales asociados a cada dominio y su secuenciación por ciclos, resultaría de gran ayuda para el profesorado a la hora de diseñar programaciones y secuencias de aprendizaje. Además, esta coherencia clasificatoria hace que la programación sea comprensible tanto para el alumnado como para sus familias.

Un ejemplo reciente de construcción curricular semejante es "el programa de educación física de primera enseñanza de la Escuela Andorrana"¹, así como los programas franceses para el cycle 2² y Cycle 3³.

La fundamentación de este tipo de currículos exige, en primer lugar, considerar lo propio y específico de la EF. Desde ese punto de partida, la EF también puede y debe contribuir al desarrollo de las competencias clave.

Las propuestas de acción motriz pueden plantear trabajos individuales o colectivos, en contextos de oposición o cooperación, en medios estables o inciertos, con intenciones funcionales o expresivas. Esta variedad de situaciones posibilita aprendizajes propios del área y comporta también implicaciones personales, relacionales, afectivo-emocionales, de interacción con el medio y de conexión significativa con otras asignaturas.

¹ Programa d'educació física de primera ensenyança de l'Escola Andorrana. (2021). Programa d'educació física de primera ensenyança de l'Escola Andorrana. <https://recursoseducatius.ad/es/recurso/programa-deducacio-fisica-de-primera-ensenyanca-de-lescola-andorrana>

² <https://eduscol.education.fr/169/education-physique-et-sportive-cycle-2>

³ <https://eduscol.education.fr/259/education-physique-et-sportive-cycle-3>

3.3. El currículo LOMLOE de EF para la educación primaria (2022)

La LOMLOE en su primer párrafo afirma que

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria prepara al alumnado para afrontar una serie de retos fundamentales que pasan por la adopción de un estilo de vida activo, el conocimiento de la propia corporalidad, el acercamiento a manifestaciones culturales de carácter motor, la integración de actitudes ecosocialmente responsables o el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Estos elementos contribuyen a que el alumnado sea motrizmente competente, facilitando así su desarrollo integral, puesto que la motricidad constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje.

A partir del primer párrafo se organiza toda la estructura curricular. Así, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los bloques de saberes se ciñen a las finalidades propuestas.

Bloques de saberes considerados:

- A. Vida activa y saludable.
- B. Organización y gestión de la actividad física.
- C. Resolución de problemas en situaciones motrices.
- D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.
- E. Manifestaciones de la cultura motriz.
- F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno.

Para comentar algunos aspectos de este currículo vamos a detenernos en cuatro apartados:

- Las competencias específicas
- Vida activa y saludable
- La segunda competencia específica y los saberes básicos para el primer ciclo de primaria.
- Otras consideraciones.

3.3.1. Competencias específicas (LOMLOE)

El currículo establece cinco competencias específicas del área. Para identificar sus componentes, se ha elaborado un cuadro de doble entrada que desglosa para cada una de ellas: las capacidades para realizar, los conocimientos a identificar y apreciar, y las actitudes para gestionar y organizar (Anexo 1).

Si se representara gráficamente mediante un modelo triangular la distribución de los distintos saberes, se apreciaría que el área relativa a las actitudes ocupa mayor extensión que las correspondientes a capacidades y conocimientos, lo que evidencia la relevancia que el currículo concede a los aspectos actitudinales.

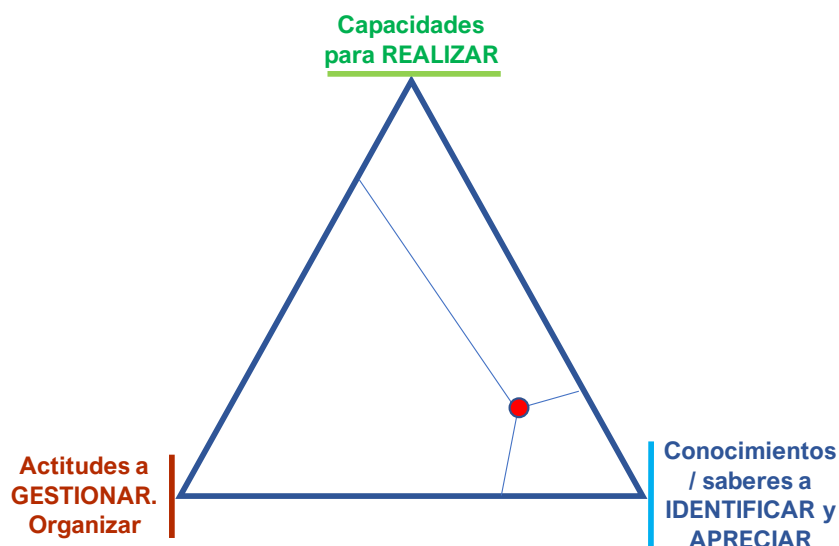


Figura 6. *Distribución de saberes*

Al analizar el polo de las capacidades para actuar, se observa que la propuesta curricular prioriza la práctica motriz y la participación activa, con finalidades diversas: interiorizar hábitos de actividad física, para dar respuesta a proyectos y prácticas motrices en el contexto de la vida diaria, contribuir a la convivencia y compromiso ético, integrar la manifestaciones de la cultura motriz en situaciones que se utilizan regularmente en la vida diaria, o para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno.

Y a continuación cabe preguntarse:

- ¿Debe la EF hoy limitarse sólo a la práctica motriz, a la participación activa, al uso de la motricidad en contextos variados, a la actividad física para...?
- ¿La mera práctica motriz, sin tener en cuenta el sentido y la intencionalidad de las acciones motrices puestas en práctica, es suficiente para justificar la presencia del área en un currículo oficial?
- ¿Puede aportar algo más esta asignatura?
- ¿La evaluación formativa deberá centrarse únicamente en si el alumnado practica o no actividad física, o si se adapta la motricidad a determinados contextos, o si participa activamente?

Parece como si de nuevo el centro lo ocupara el cuerpo, el movimiento, la actividad física, la práctica, la motricidad, sin tener en cuenta a la persona que se mueve y los procesos cognitivos, afectivos y relacionales involucrados. Eso plantea el riesgo de regresar a un enfoque dualista que separa la motricidad del resto de dimensiones humanas, ignorando el avance realizado por la disciplina en las últimas décadas.

3.3.2. Vida activa y saludable

- La primera competencia específica "adoptar un estilo de vida activo y saludable" se aborda mediante dos bloques de saberes: "vida activa y saludable" y "organización y gestión de la actividad física". Al listar los saberes de ambos bloques para el primer ciclo se constata que los contenidos no motrices son mayoritarios frente a los más propios de la EF (Anexo 2).

- Vivir experiencias corporales y entre ellas realizar prácticas aeróbicas, por sí mismas no van a tener repercusiones importantes en el aprendizaje: "correr por correr", simplemente "saltar a la comba", puede hacerse en tiempo de recreo o en su tiempo

libre. La EF escolar puede y debe ir más allá en la competencia, aportando contenidos disciplinares a los estudiantes para alcanzar mayor grado de autonomía y eficacia. A modo de ejemplo: en actividades de carrera de larga duración los alumnos del primer ciclo pueden aprender a:

Los alumnos de primer ciclo en carrera de larga duración pueden⁴:

- Desarrollar el sentido del esfuerzo aceptando las consecuencias (dificultades para respirar -jadear- tiempo de recuperación).
- Gestionar su carrera utilizando paradas definidas según sus capacidades
- Correr a un ritmo constante durante más tiempo cada vez
- Empezar a construir las condiciones de una recuperación activa (caminar, ritmo voluntariamente reducido)
- Gestionar su carrera: saber cómo ajustar su ritmo y adaptarlo a un itinerario determinado o a una duración determinada
- Saber recuperarse caminando
- Los alumnos de 2º curso, en general, pueden correr durante mucho tiempo (de 10 a 12 minutos) de forma regular y con facilidad respiratoria (poder hablar...)

También son capaces de:⁵

- Conocer y estabilizar sus marcas referidas al espacio, al tiempo en la práctica de situaciones motrices para descubrir capacidades (e.g.: vueltas recorridas en un circuito de 100m durante 5 minutos)
- Establecer un proyecto de acción individual, sobre carrera de larga duración, y reajustarlo tras la práctica, con ayuda del docente si es necesario.

3.3.3. La segunda competencia específica y los saberes básicos para el primer ciclo de primaria.

- La segunda competencia específica consiste en "adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria".

La complejidad terminológica y conceptual que se concentra en esta redacción al intentar combinar los diferentes análisis factoriales de la motricidad, más los componentes del tratamiento de la información, más la lógica interna de las situaciones motrices, y dos tipos de práctica (proyectos y prácticas) contextualizados en la vida diaria, ¿permite comprender con claridad el significado de esta competencia, que en principio es la que más próxima a los saberes propios de la disciplina?

- Los saberes básicos para el primer ciclo de primaria correspondientes al bloque de "resolución de problemas en situaciones motrices", se organizan en dos apartados:

- a. uno dedicado a la toma de decisiones en diversas situaciones motrices (estructuradas en torno a los siguientes dominios de acción motriz: individual,

⁴ Favriou, É., Larraz, A., Ollier, B., Pichot, D., & Piednoir, J.-P. (2024). La educación física en la escuela: Guía práctica para docentes de Educación Infantil y Primaria. Elk Sport.

⁵ Programa d'educació física de primera ensenyança de l'Escola Andorrana. (2021). Programa d'educació física de primera ensenyança de l'Escola Andorrana. <https://recursoseducatius.ad/es/recurso/programa-deducacio-fisica-de-primera-ensenyanca-de-lescola-andorrana>

uno contra uno, cooperación y cooperación-oposición) y para las que se determinan algunas "regla de acción";

b. y otro que agrupa los factores de la motricidad, extraídos de los diferentes análisis que a lo largo de los años han ido jalonando la EF escolar. Se trata de referencias que provienen de la psicomotricidad funcional (la psicocinética de Jean Le Boulch), las capacidades físicas y las habilidades motrices

- Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal; conciencia corporal; lateralidad y su proyección en el espacio; coordinación óculo-pédica y óculo-manual; equilibrio estático y dinámico.
- Capacidades físicas desde el ámbito lúdico y el juego.
- Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas.
- Creatividad motriz: variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos.

Históricamente, estos factores se abordaron mediante tareas y ejercicios analíticos destinados a mejorar la motricidad. La finalidad de los mismos era alcanzar una buena "educación física de base" que permitiera al alumno aumentar su capacidad de adaptación al medio material y humano.

Este tipo de trabajos han abundado mucho en las programaciones de los y las docentes de EF. Era frecuente ver unidades didácticas dedicadas a tal o cual factor, por ejemplo: de giros, de manejo de balón. El hecho de que de nuevo se encuentren estos saberes en un currículo actual, ¿puede llevar a seguir manejando propuestas analíticas centradas en factores aislados en lugar de propuestas globales y cargadas de sentido para el alumnado?

3.3.4. Otras consideraciones

- Los bloques de saberes están compuestos mayoritariamente por lo que hemos denominado saberes no motrices (actitudes y valores). Los retos definidos en este currículo, vinculados mayoritariamente con actitudes y valores referidos a la relación con uno mismo, con los demás y con el entorno, otorgan coherencia a la propuesta curricular, aunque responden más a fines educativos circunstanciales que a la especificidad disciplinar. Se trata de finalidades, que hoy son unas, en el pasado fueron otras y en el futuro pueden ser distintas. La puesta en práctica de la motricidad o de la actividad física es utilizada para alcanzar los retos propuestos.
- Conocer y valorar los logros de distintos referentes del deporte, los deportes olímpicos y paralímpicos, el consumo responsable, el cuidado del entorno próximo y de los animales y plantas que en él conviven, el impacto de alimentos ultraprocesados y bebidas energéticas o azucaradas (3º ciclo), el conocimiento de distintas ligas femeninas, masculinas o mixtas, acercarse al deporte federado, los derechos de los niños y las niñas en el deporte escolar (1º ciclo), así como realizar debates sobre deportistas... ¿pueden considerarse saberes curriculares de la EF? Y a su vez, ¿puede un currículo actual de EF omitir conceptos que fundamentan nuestra área, como, competencia motriz, conducta motriz, principios y reglas de acción o dominios de acción motriz?
- Para crear una danza colectiva en grupo que se mostrará a espectadores, habrá que recurrir a los conocimientos y capacidades propias de la EF: conocer la estructura de la música (frases, acentos, estructuras rítmicas, tempo...), determinar los pasos a utilizar y dominarlos, acordar cómo va a ser la

organización coreográfica para el uso del espacio (evoluciones, figuras...), estructurar el desarrollo de la danza. Pero, a su vez deberán trabajar en grupo, colaborar, establecer roles, respetar normas, controlar emociones, etc. La EF conecta con las "grandes finalidades" desde la implicación total de la persona-alumno, desde lo propio, desde considerar la motricidad unida a intencionalidades y sentido de las acciones motrices, es decir, desde la conducta motriz.

- La abundancia de clasificaciones presentes en el currículo (Anexo 3) plantea algunas cuestiones: ¿resulta sencillo para el maestro o la maestra especialista de EF integrarlas en sus programaciones? ¿Son un apoyo o una dificultad para el profesorado? ¿Centran o dispersan?
- Las decisiones motrices constituyen el elemento principal a considerar para la resolución de problemas motores. Aunque se dejan apuntadas algunas reglas de acción y algunos principios de acción (denominados: principios básicos de toma de decisiones), habría sido pertinente destacar más los principios y reglas de acción como aprendizajes fundamentales, dado su valor estructurante para comprender y actuar con eficacia en las situaciones motrices.
- Focalizar la atención sobre los aspectos decisionales no implica las informaciones que orientan la acción. Como recuerda (Parlebas, 2018) "Decodificar e interpretar el entorno, descubrir los indicios reveladores. La percepción se convierte en una capacidad de comprensión del sentido de la situación, el factor-clave de la competencia. Este aspecto semiológico de la comprensión del significado práxico está en el centro de la competencia motriz. Garantiza su posible éxito" (p.5).

4. A modo de conclusiones

Colocar al alumno o alumna que aprende en el centro del sistema educativo exige que la evaluación debe centrarse en su actividad, logros y dificultades, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa en Educación Física está muy fuertemente condicionada por el concepto de EF que se adopte y por los saberes fundamentales que se consideren. El qué aprender determina el qué evaluar. En nuestro país no se puede hablar de una EF, sino de muchas maneras de entenderla, con lo cual abordar el tema de la evaluación de forma unívoca resulta especialmente complejo.

En España, el hecho de que en los últimos once años hayan visto la luz dos currículos de EF para la Educación Primaria muy diferentes y situados prácticamente en polos opuestos, no ha permitido asentar en base sólida la construcción de un área que sigue estando desmigajada⁶, que sigue sin tener claro su lugar. ¿Será que todavía sigue buscando el norte?

La introducción del currículo LOMLOE comparada con el de la LOMCE evidencia una distancia conceptual equiparable a "la noche y el día" ¿Ha evolucionado tanto la EF en nuestro país como para justificar dos modelos tan contrapuestos? ¿A qué responde la ruptura con lo anterior en lugar de construir sobre ello, a una moda, a una corriente, a un cambio de modelo? ¿Contribuye esto a que la asignatura afiance su peso en el ámbito escolar, o está derivando en convertirse en una "disciplina de servicio"?

⁶ Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en miettes. *Revue EPS*, 85, 7-18.

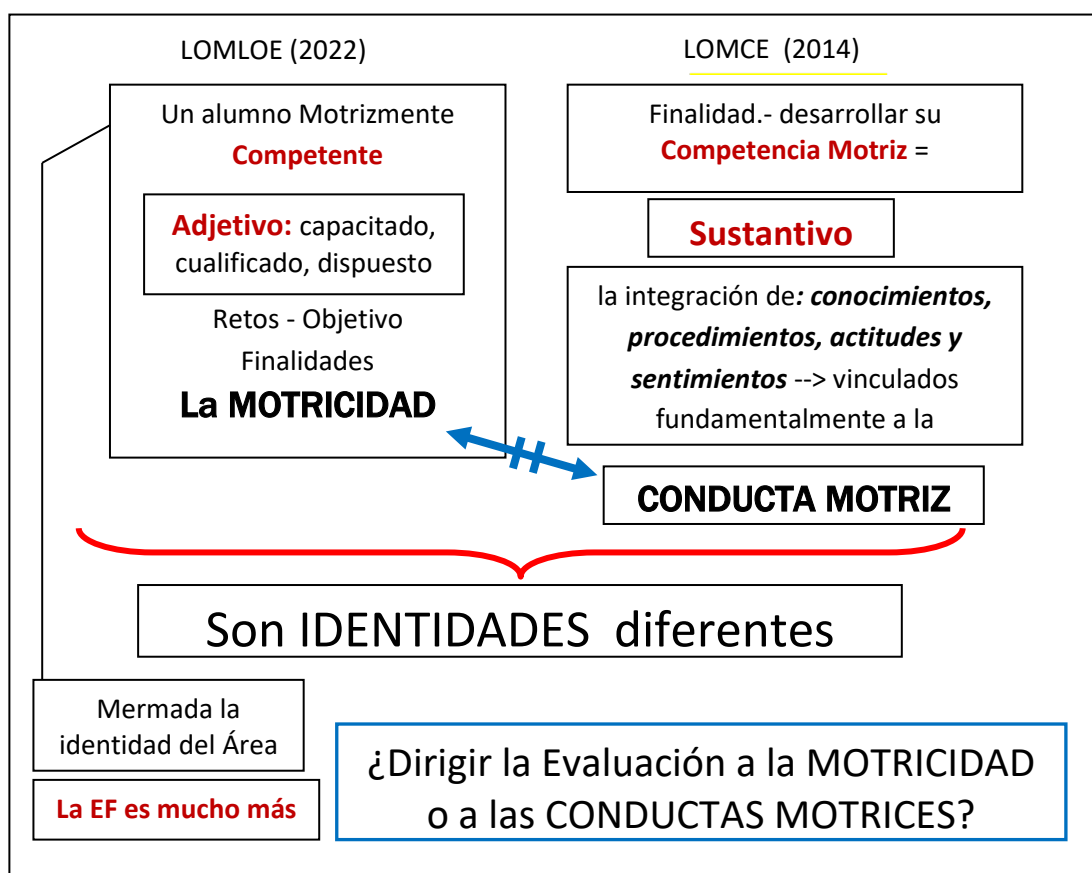


Figura 7. La motricidad y sus identidades

Ante tal divergencia de formas de entender y organizar la EF escolar, el o la docente ha de posicionarse y fundamentar su enseñanza en bases sólidas. Y es a partir de lo que él o ella entienda por EF, de los aprendizajes que considere fundamentales y de la clasificación que sustente su programación, cuando entrará en juego la evaluación formativa como elemento dinamizador de los aprendizajes. Si estas cuestiones no están claras, la evaluación no puede más que "dar palos de ciego".

Aún hoy se siguen utilizando baterías de test de aptitud física, o pruebas para medir performances o técnicas deportivas, a menudo con el objetivo de cuantificar habilidades y capacidades motrices. Con frecuencia, los resultados se comparan y jerarquizan clasificando al alumnado. En un marco educativo competencial este tipo de prácticas carece de sentido.

La evaluación no puede limitarse a constatar lo aprendido; debe impulsar el aprendizaje, analizando los efectos buscados en relación con los obtenidos, haciendo visible el proceso utilizado, vinculando resultados con formas de hacer, promoviendo la reflexión, poniendo en práctica métodos para aprender. Solo así se favorece la autonomía del alumnado en su camino hacia el conocimiento. Evaluar deja entonces de ser un acto de verificación para convertirse en una oportunidad de comprensión y mejora, donde tanto el docente como el estudiante reflexionan sobre lo aprendido, lo aplicable y lo esencial. De este modo se fortalece el sentido educativo y formativo del área.

La Educación Física aporta al proyecto educativo escolar un valor formativo propio y singular: las conductas motrices como eje del aprendizaje. Su contribución a la formación integral del alumnado no depende de seguir finalidades accesorias o pasajeras, sino de preservar y desarrollar aquello que constituye su identidad disciplinar. Desde esta base, la Educación Física no solo favorece la competencia motriz, sino que se convierte en un vehículo privilegiado para el desarrollo de competencias clave como la personal, social y de aprender a aprender, la ciudadana, la emprendedora o la de conciencia y expresión cultural, así como para la promoción de la vida activa y el bienestar emocional. En consecuencia, la legitimidad y la fortaleza educativa del área no radican en subordinarse a modas o demandas externas, sino en proyectar sus aportes específicos hacia los grandes objetivos de la escuela y del desarrollo humano.

El concepto de competencia entendida como un saber hacer en situación, que articula a la vez conocimientos, capacidades para realizar y actitudes para gestionar, orienta hacia la elección de situaciones de aprendizaje globales, funcionales y significativas para el alumnado, lejos de propuestas meramente analíticas. Evaluar competencias va más allá de medir habilidades motrices: implica valorar la comprensión, la toma de decisiones y la transferencia de lo aprendido.

Con frecuencia incorporamos en EF actividades procedentes de la denominada "cultura motriz". Suele tratarse de actividades de aquí y de allá, a veces, con el calificativo de "tradicionales" o "populares" o "contemporáneas". Vale la pena cuestionarse si dichas actividades posibilitan realmente la adquisición de contenidos fundamentales del área. Jugar a las tabas o a las cartitas, realizar la "revuelta del pastor" o practicar una entrada a canasta de forma descontextualizada aportan escaso valor formativo.

A la EF no le interesan las formas, sino el fondo de las actividades físico deportivas y artístico expresivas: los aprendizajes fundamentales que posibilitan. *En bádminton hablaríamos de: precocidad en la toma de información y anticipación perceptiva, aumento/reducción de espacios/duraciones, crear incertidumbre en el adversario, organización y control gestual, pertinencia de sus elecciones tácticas, entre otros.* Estas actividades han de adaptarse al medio escolar modificando algunos de sus componentes (espacios, reglas efectivas, materiales...), aplicando resortes de la enseñanza comprensiva y planteando las actividades deportivas bajo criterios de no discriminación, sin enfoques selectivos o excluyentes y sin restringir la práctica a una sola especialidad.

La observación del comportamiento del alumno o alumna con buenos "ojos de docente" requiere adoptar un estilo cuestionador que, a partir de los resultados obtenidos, invite a la observación y a la reflexión individual o grupal, para conocer lo que subyace en sus actuaciones: las causas, los procesos, los medios utilizados para alcanzar el éxito. Hacer visible el conocimiento... ¿Será que el enseñar y el evaluar también son un arte?

"No perder el norte" es no perder la ilusión, y me atrevo a decir -la pasión- por acompañar a los alumnos en el aprender.

"No perder el norte" significa ejercer una mirada crítica ante las modas, las corrientes, las diferentes formas de análisis, los currículos de uno u otro tipo, los contextos de práctica.

Y "no perder el norte" requiere tener "la antena puesta", estar dispuesto a desequilibrarse si es preciso, porque todos evolucionamos y no existen verdades absolutas.

"No perder el norte", para un o una docente de EF, significa estar convencido o convencida del enorme potencial educativo que tiene en sus manos para ayudar a su

alumnado a construirse como personas y a adquirir contenidos específicos del área. La actividad física no puede suplantar a la Educación Física. Educar físicamente al alumnado es mucho más. (Larraz, 2010)

Nota del autor: Los cuestionamientos sobre el currículo actual, como ha quedado patente, se realizan desde una visión particular de la EF escolar, construida a lo largo de mi trayectoria como docente de EF en Primaria. Ahora desde la distancia me ratifico en ella y la defiendo, sin dejar de reconocer que existen otras formas de entender la asignatura.

5. Referencias

- Beunard, P. (2013). Les pratiques d'évaluation: refonder le concept et les pratiques. *Éducation Physique & Sport*, 4. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/>
- Delaporte, B. (2020). S'évaluer pour optimiser ses apprentissages. *Éducation Physique & Sport*, 18, 1-5. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/e-noveps18-p2-a1-delaporte_1582987161855-pdf
- Delaunay, M. (2004). Prólogo. En Gilbert, J. & Piednoir, J. P. (Ed.), *Éducation physique et polyvalence au cycle 3*, (pp.7-8). CRDP Pays de la Loire.
- Favriou, É., Larraz, A., Ollier, B., Pichot, D., & Piednoir, J. P. (2024). *La educación física en la escuela: Guía práctica para docentes de Educación Infantil y Primaria*. ElkSport.
- Larraz, A. (2010). La Educación Física, motor educativo. En *La voz de la experiencia* (pp. 103-113). Centro de Profesores y Recursos de Huesca.
- Michaud, R. (2003). *L'éducation physique et sportive. Cycle 2, volume 1 et 2*. Nathan. (Collection: Fichiers ressources).
- Parlebas, P. (1976). Activités physiques et éducation motrice. *Dossier EPS*, 4. *Revue Éducation Physique et Sport*. Anexo 1.
- Parlebas, P. (2018). Une pédagogie des compétences motrices. *Acción motriz*, 20(1), 89-99. <https://doi.org/10.65330/am.v20i1.117>

Anexo 1

Comp. Específica	Capacidades para realizar	Conocimientos para identificar y apreciar	Actitudes Gestionar, y organizar
1	<ul style="list-style-type: none"> • Practica regular de actividades FLD 		<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar un estilo de vida activo y saludable. • Adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, • Adoptando medidas de responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz, • Para interiorizar e integrar hábitos de actividad física sistemática que contribuyan al bienestar
2	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar los elementos del esquema corporal, capacidades físicas, perceptivo-motrices, coordinativas, habilidades y destrezas motrices • Aplicar procesos de percepción, decisión y ejecución acordes con la L.I. y objetivos de situaciones 		<ul style="list-style-type: none"> • Para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria
3	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz 		<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales y actitudes: cooperación, , respeto, trabajo en equipo y deportividad, • Aceptando diferencias etnoculturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes • Actitud empática e inclusiva,
4	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de manifestaciones de la Cultura Motriz 	Reconocer manifestaciones...	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar su influencia de la Cul. M. • Conservación de la Cultura M. • Compromiso ético
5	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica motriz eficiente con el entorno. Interactuar en diferentes medios 		<ul style="list-style-type: none"> • Respetar el entorno y participar en su cuidado y mejora • Comprender la importancia de la conservación (de medios naturales y urbanos) desde un enfoque sostenible,

Anexo 2

Saberes relacionados con las conductas motrices.	Saberes "no motrices", que no hacen referencia directa a las conductas motrices, es decir, que no implican acción corporal inmediata.
<ul style="list-style-type: none"> • Educación postural en situaciones cotidianas • Vivencia de diversas experiencias corporales en distintos contextos. • Realizar juegos de activación, calentamiento y vuelta a la calma (para prevenir accidentes) • Realizar prácticas aeróbicas (correr a ritmo, combas, aeróbic o similares) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los efectos físicos beneficiosos de un estilo de vida activo. • Alimentación saludable e hidratación. • Análisis de situaciones cotidianas (del entorno próximo o en medios de comunicación) • Dinámicas grupales reflexivas (debates o análisis críticos) • Simulación de protocolos de intervención ante accidentes deportivos, entre otros. • Análisis de situaciones cotidianas (del entorno próximo o en medios de comunicación) • Proyectos interdisciplinarios, • Cuidado del cuerpo: higiene personal y el descanso tras la actividad • Preparación de la práctica motriz: vestimenta deportiva • Planificación y autorregulación de proyectos motores sencillos: objetivos o metas. • Prevención de accidentes en las prácticas motrices: • bienestar personal y en el entorno a través de la motricidad • Hábitos generales de higiene corporal. • Autoconocimiento e identificación de fortalezas y debilidades en todos los ámbitos (social, físico y mental). • Elección de la práctica física • La actividad física como práctica social saludable. • Derechos de los niños y niñas en el deporte escolar • Respeto a todas las personas con independencia de sus características personales. • Cuidado del material utilizado en la actividad a desarrollar. • Integración de normas de seguridad y hábitos de higiene en prácticas motrices cotidianas

Anexo 3

Se habla de contextos de práctica: <i>los proyectos y montajes relacionados con las combas, los malabares, las actividades acrobáticas o las circenses, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores cooperativos, el juego motor y la indagación, los espacios de acción y aventura, los ambientes de aprendizaje y, por supuesto, los juegos deportivos</i>
Los juegos deportivos: <i>de invasión, de red y muro, deportes de campo y bate, de blanco y diana, de lucha o de carácter individual;</i>
Se observa una clasificación de las situaciones motrices basada en la lógica interna y referida a la toma de decisiones: <i>en individual, de cooperación, de oposición, de cooperación y posición.</i>
Aplicar principios básicos de toma de decisiones en: situaciones lúdicas, juegos modificados, y actividades deportivas.
Capacidades condicionales: <i>capacidades físicas básicas (resistencia, flexibilidad, velocidad) y resultantes (coordinación, equilibrio y agilidad).</i>
Capacidades perceptivo-motrices: <i>esquema corporal, control tónico-postural, conciencia corporal, lateralidad y su proyección en el espacio, coordinación óculo-pédica y óculo-manual, equilibrio estático y dinámico, independencia segmentaria, coordinación dinámica general, organización espacial y temporal...</i>
Habilidades y destrezas motrices <i>básicas, genéricas, específicas (asociadas a la técnica en actividades físico-deportivas)</i>
Se enumeran diversos usos y finalidades de la motricidad: catárticos, lúdico-recreativos, competitivos y agonísticos.