

LOMCE, currículo de primaria en territorio español, Educación Física y enseñanza por competencias: incoherencias e interrogantes

"LOMCE", curriculum of primary school in Spanish territory, Physical Education and competence-based teaching: inconsistencies and questions

*Doctor por la Universidad de La Rioja
CEIP Las Gaunas, La Rioja

**Maestro por la Universidad de Valladolid
Facultad de Educación de Soria. Universidad de Valladolid

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca*
Iván Bueno Ruiz**
jesusvicenteruiz@yahoo.es (España)

Resumen

La implantación del currículo derivado de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) lejos de propiciar cambios constructivos en nuestra área curricular, acarrea dificultades ya implícitas en marcos curriculares previos, y suma aspectos poco coherentes y elementos que suscitan interrogantes de difícil respuesta. Desde este artículo se trata de realizar una aproximación crítica a estas cuestiones a partir de lo derivado de la convergencia entre el marco legislativo estatal y el de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Palabras clave: Currículo. Educación Física. Competencia motriz. Enseñanza por competencias.

Abstract

The implementation of the curriculum derived of the Organic Law for the Improvement of the Quality of the Education (2013) further encourage constructive changes in our curriculum area, brings difficulties already implicit in previous curriculum frameworks, and very inconsistent aspects and elements that are difficult to answer questions. Since this article is for a critical approach to these issues from the derivative of the convergence between the State legislative framework and of the Autonomous Community of La Rioja.

Keywords: Curriculum. Physical Education. Motor competence. Competence based teaching.

Recepción: 10/05/2015 - Aceptación: 13/06/2015

EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 20 - N° 205 - Junio de 2015. <http://www.efdeportes.com/>

1 / 1

1. Introducción

En el contexto español, durante los últimos lustros, la educación ha estado en el foco de las discrepancias entre los diferentes modelos de ciudadanía y de sociedad implícitos en las distintas opciones políticas. Desde la convergencia entre la falta de acuerdos en el terreno educativo y el uso de la educación como instrumento de poder, los cambios legislativos se han sucedido con celeridad y han estado exentos de una reflexión sosegada. La premura en la implantación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el modelo curricular promovido por las estructuras de poder económico y político ha llevado al proceso en el que actualmente estamos inmersos. Dentro de este contexto, el nuevo marco curricular para el área de Educación Física, fijado a partir de la LOMCE y por los subsecuentes decretos de currículo es portador de varias inconsistencias que se traducen en dificultades a la hora de utilizarlo como referente en la acción educativa. A ellas se suma un crisol de interrogantes en relación con la posibilidad de promover, desde él, una auténtica educación por competencias. Por ambos elementos –inconsistencias e interrogantes- se va a tratar de transitar a lo largo de este artículo.

2. La competencia motriz como objeto del área de educación física

Tanto el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se concreta el currículo básico de Educación Primaria a nivel estatal, como el Decreto 24/2014, de 13 de junio por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, que se presenta como ejemplo en este artículo, determinan que la asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal 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 (Real Decreto 126/2014, Anexo I). La referencia que supone la conducta motriz posee un carácter holístico, en la medida en que en su definición se concibe a la persona desde la globalidad que integra sus dimensiones cognitiva, emocional y social manifestada a través de la motricidad como respuesta contextualizada en situaciones variadas (Lagardera, 2003). Mientras, el concepto de competencia motriz no es nuevo ni está alejado de la tradición pedagógica propia de nuestra área. En una dirección paralela a la concepción adoptada en el actual marco legal y antes de que la educación por competencias fuera considerado como el paradigma educativo de referencia en el estado español, Ruiz Pérez (1995) la situaba como objeto medular del área de educación física y la definía como:

Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las clases de educación física como en su vida cotidiana (Ruiz Pérez, 1995, p. 19).

En este contexto, cobra especial significado que el marco legal derivado de la Ley Orgánica de Educación (LOE) desde el que se abordó explícitamente la enseñanza centrada en la adquisición de competencias, no incluyó la competencia motriz como competencia básica, aun cuando ésta contenía los elementos identitarios que se atribuía a toda competencia considerada como básica (Miyares, 2010; Pinos, 2010; Ruiz Omeñaca, 2010). Esta situación se ha mantenido en el marco curricular generado a partir de la LOMCE, al establecerse las competencias consideradas como clave. Y por más que desde cada área del currículo, incluida la educación física, se propicia la adquisición de diferentes competencias clave, supone un planteamiento deficitario de partida, que la competencia medular de nuestra área no haya sido considerada como clave y, como consecuencia, la nuestra sea la única área del currículo que no mantiene una competencia clave como referente singular de partida.

3. Sobre la inconsistencia de los bloques

Tras aludir a la competencia motriz como objeto esencial de nuestra área, el Real Decreto 126/2014 fija cinco situaciones motrices en torno a las que pueden estructurarse los elementos curriculares de la programación de educación física: acciones motrices individuales en entorno estable, acciones motrices en situaciones de oposición, acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición, acciones motrices de adaptación al entorno físico y acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Con la salvedad hecha de la dudosa pertinencia de integrar en una misma categoría situaciones de cooperación y de cooperación y oposición, la propuesta entronca con los dominios de acción planteados por Larraz (2004) como base para el diseño del que, en su momento, fue el referente curricular para primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón (Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2005). Dicha propuesta encuentra sus cimientos en los planteamientos propios de la praxiología motriz, que se ha erigido en el principal referente epistemológico de nuestra área curricular en los últimos lustros, a partir de los trabajos elaborados, entre otros, por Parlebas (2001), Lagardera (2003), o Hernández Moreno y Rodríguez Rivas (2004). El substrato, en consecuencia, es sólido y permite dotar de identidad y de un eje medular consistente a la educación física. Pero, paradójicamente, ni la competencia motriz ni las situaciones motrices aludidas, han sido tenidas en cuenta, siquiera como telón de fondo, al delimitar los dos referentes curriculares que se concretan parcialmente en dicho decreto: los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

Por su parte el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja destaca, básicamente, por eludir la delimitación de objetivos de área por curso y por fijar bloques en los que se integraron contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave. Dicha solución mantiene la paradoja que supone que, sin incluir explícitamente objetivos, promueve un modelo de configuración muy próximo al currículo por objetivos desde el modo de plantear y articular los criterios de evaluación y, especialmente, los estándares de aprendizaje. En cualquier caso y retornando al punto de partida, en la estructura de bloques cabía la posibilidad de retomar los dominios de acción que responden a la lógica interna de las situaciones motrices, máxime cuando se contaba con el soporte implícito en el decreto de currículo de nivel estatal. Y resultaba factible convertir la competencia motriz en referente curricular más allá de lo discursivo. Pero lejos de optar por esta alternativa, se ha obviado la competencia motriz fuera de la reseñada alusión en la introducción del área y se han fijado tres bloques bajo criterios de dudosa coherencia. El primero de dichos bloques se presenta bajo la denominación de Habilidades perceptivo motrices básicas. A priori se trata de un concepto difuso que se hace aún más vago si tenemos en cuenta que bajo su paraguas y a lo largo de los cursos se albergan contenidos tan variados como el esquema corporal, el equilibrio, la percepción espacio-temporal, las habilidades motrices básicas, los juegos populares y tradicionales, las actividades en el medio natural o los deportes, dentro de un planteamiento fragmentario que obvia el sentido globalizador de las conductas motrices. Más bien parece ser un cajón de sastre en el que todo, o casi todo, cabe. Mientras, el segundo de los bloques se centra en las Actividades físicas artístico expresivas y el tercero se ocupa de la relación entre Actividad física y salud. De este modo y en conjunto, no hay un criterio claramente definido para servir de base a la delimitación de bloques, salvo que se considere como tal, sustraer todo lo que atañe respectivamente, a las actividades de expresión y comunicación corporal y a la perspectiva que concibe la actividad física como camino hacia la salud, y meter todo lo demás en un mismo saco.

4. Profundizando en la inconsistencia: los elementos integrados en los bloques

Centrándonos en el Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja y tras aludir a la configuración de los bloques, es preciso hacer un recorrido por ellos. Y el resultado del análisis lleva a concluir que las incoherencias se erigen en tónica general. Dentro de este contexto, queda en el terreno de lo anecdótico que en cuarto curso, dentro del Bloque II se plantee como contenido: Práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno extremeño. Sin desdeñar los vínculos culturales que desde La Rioja han de mantenerse con Extremadura y con las culturas que se integran actualmente en su espacio, parece obvio que el error puede deberse al propio proceso de elaboración del decreto desde el hecho que supone crearlo con celeridad, compartir marcos curriculares con otras comunidades, copiar, pegar y olvidarse de rehacer.

Pero salvadas las anécdotas que, en cualquier caso se presentan en un documento legal de obligado cumplimiento, cabe reparar en cuestiones de mayor calado. Así, se da, en ocasiones, una falta de coherencia entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Sirva un ejemplo. Dentro del Bloque III. Actividad física y salud, para 2º de primaria, se presenta el criterio de evaluación siguiente: Utiliza nociones y principios básicos sobre la higiene corporal y el movimiento. Hasta aquí todo coherente. Pero de ahí se da el paso hacia los estándares de aprendizaje de referencia para la evaluación. Dos son los planteados: Utiliza nociones espaciales y temporales básicas para explicar los juegos infantiles o sus normas y Comprende y describe los efectos beneficiosas [sic] que el ejercicio y la alimentación equilibrada tienen en su salud. Cuesta entender de qué modo el primer estándar se erige en especificación del citado criterio. Y la relación del segundo resulta, como mucho, tangencial.

Otra de las inconsistencias comunes en el decreto tiene que ver con la falta de pertinencia entre un bloque y sus correspondientes estándares. Así, por ejemplo, para 3º de primaria, dentro del Bloque II. Actividades físicas artístico expresivas, incorpora estándares de aprendizaje evaluables como el 3.1. Busca información utilizando las TIC, sobre los hábitos correctos en la alimentación y su importancia para con la condición física de la persona, y comunica sus conclusiones, que supuestamente encajaría dentro del Bloque III. O el 3.4. Comprende el papel que desempeña los juegos tradicionales y autóctonos, que hallaría acomodo en el bloque I.

Son frecuentes, por otro lado, las reiteraciones hasta el punto en que un mismo criterio de evaluación o un mismo estándar de aprendizaje son presentados, recurrentemente, en dos o en tres bloques y, en ocasiones, no se ubican en aquel al que la propia lógica de los bloques parecería conducir. Así ocurre, por ejemplo, con el criterio de evaluación siguiente: Manifestar respeto hacia el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación. En la medida en que las actividades en el medio natural se encuadran, como contenido, en el Bloque I, parecería lógico que dicho criterio se presentara en ese bloque. Pero, bien al contrario, en 6º curso el citado criterio se presenta tanto en el Bloque II: Actividades físicas artístico expresivas, como en el Bloque III: Actividad física y salud, y, sin embargo, no aparece en el Bloque I.

Por otro lado, es preciso considerar que una parte importante de los estándares de aprendizaje se repiten en cursos contiguos. A modo de ejemplo el estándar 6.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable, se repite de forma literal en 5º y en 6º de primaria, tanto en el Bloque I como en el III. Y podría atisbarse un halo de sensatez porque, en la práctica diaria, las matizaciones relativas a lo que se plantea que ha de alcanzar el alumnado al finalizar un curso concreto tienen mucho de artificioso en su formulación con el fin de responder a las demandas de una hipotética secuenciación a lo largo de cursos consecutivos. Pero los antecedentes ligados a la reiteración de elementos curriculares en el propio decreto nos llevan a mantener como hipótesis que ese no era el motivo.

Otra de las cuestiones que no se resuelve, de forma coherente, tiene que ver con la vinculación entre criterios de evaluación y competencias clave cuyo grado de adquisición se valora desde dichos criterios. Esa relación parece estar establecida de modo arbitrario en algunas situaciones. Así, por ejemplo, se plantea en 4º de primaria, que el criterio de evaluación 4: Comprende conceptos y principios básicos de la educación física, sirve de referente en la evaluación de la competencia digital.

5. La elaboración de la programación didáctica

La importancia de acotar la propuesta curricular oficial y adecuarla al espacio vivencial de los alumnos, se ubica, a priori en la base de la elaboración de las programaciones didácticas que se erigen en el segundo nivel de delimitación curricular. En cualquier caso, las programaciones didácticas adquieren su auténtico sentido desde la relación dinámica con el tercer nivel de concreción curricular, el relativo a la programación de aula, vertebrado a través de proyectos, unidades didácticas integradas o cualquier otro modo de articular un conjunto de sesiones con un sentido compartido. Sin embargo, bajo el planteamiento de proyecto curricular de área o ulteriormente bajo el de programación didáctica, lo cierto es que, con frecuencia, el segundo nivel de delimitación curricular ha quedado en el terreno de los documentos que no acaban por guiar la acción educativa. Y el camino por el que se está avanzando en la actualidad, lejos de dotar a las programaciones didácticas de un mayor significado, parece profundizar en la dirección ya transitada. A ello contribuye, especialmente, el hecho que supone que la práctica diaria de clase, la que ubica al maestro en la interacción educativa con cada alumno y con cada grupo se, vertebre desde el tercer nivel de delimitación. Y, en este momento se suma un elemento adicional: se ha pasado de un currículo semidefinido a otro mucho más acotado, máxime cuando para la elaboración de las programaciones didácticas en la Comunidad Autónoma de la Rioja se insta a distribuir contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por evaluaciones sin que sea posible ni la definición de los que se consideran necesarios cuando éstos últimos resultan insuficientes para evaluar los aprendizajes ni su reformulación para adecuarlos a las singularidades de los alumnos y de las demandas derivadas de su espacio vivencial. Como maestros de educación física, dejamos, pues, de ser constructores de currículo, si es que en alguna ocasión lo habíamos sido, para convertirnos en meros técnicos distribuidores en el tiempo de los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje diseñados por quienes tienen el poder de determinar cuáles son los saberes relevantes y cuáles adquieren un rol subsidiario. De este modo, en lugar de

partir de mínimos compartidos para dar cauces singulares al currículo como respuesta a espacios educativos también singulares, lo que se hace es desembocar en la homogeneización del currículo. En el área de educación física se llega, además, a una situación artificiosa si se tiene en cuenta que hay un amplio espectro de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que no admiten la distribución lineal a lo largo del curso, bien porque recorren transversalmente el área o bien porque remiten a situaciones motrices que pueden abordarse en varios trimestres. Tal vez dos ejemplos sirvan para clarificar. Así, en 6º de educación primaria puede tener sentido mantener a lo largo del curso el criterio de evaluación 4: Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica. Por otro lado, si también en 6º se ha decidido incorporar situaciones motrices de cooperación, oposición o cooperación y oposición en los tres trimestres, en ellos sería pertinente incorporar como criterio de evaluación el 2: Resolver retos tácticos elementales propios del juego colectivo, con o sin oposición, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en dichos juegos. Esta posición puede llevar a una repetición de los mismos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en evaluaciones sucesivas. Y teniendo en cuenta el mimetismo existente en el marco legal entre los referentes curriculares de dos cursos consecutivos (1º y 2º, 3º y 4º y 5º y 6º respectivamente), se puede desembocar en programaciones con un alto grado de identidad en los referentes curriculares de cada una de las seis evaluaciones que integran dos cursos consecutivos.

6. Volviendo sobre la adquisición de competencias

Al menos de forma incipiente se aludía, al inicio de este artículo, a la educación por competencias. Ésta parece erigirse en referente tanto a nivel estatal como en el ámbito específico de la Comunidad Autónoma de La Rioja que sirve aquí de ejemplo de análisis. En relación con esta cuestión, cabe incorporar algunas reflexiones que adquieren, a mi juicio, un significado especial.

Señalaba Jimeno Sacristán (2008) en la introducción del libro *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*:

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven.

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes pueden que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios (p. 10).

Dentro del contexto dibujado por Gimeno Sacristán (2008), cabe resaltar que se nos sigue presentando como novedosa la perspectiva de la educación por competencias por más que durante décadas haya habido infinidad de docentes que han educado en esta dirección, antes incluso de que se perfilara éste que se nos anuncia como el paradigma educativo definitivo. Y, por otro lado, se ha generado un conjunto de términos, algunos aparentemente novedosos y otros que suponen una redefinición de conceptos ya existentes; términos como competencias clave, enfoque competencial, unidades didácticas integradas, indicadores de logro, rúbricas de evaluación, unidades de evaluación... que han de ser manejados si no se desea correr el riesgo de aparentar estar desubicado dentro del contexto pedagógico actual y que no hacen sino perpetuar estructuras de poder y posiciones subordinadas de los maestros en relación con quienes ejercen el rol de expertos en el tema.

En otro orden de cosas, el enfoque basado en competencias dentro de nuestra área curricular ha sido vinculado a planteamientos de racionalidad socio-crítica (Sebastiani, Blázquez y Barrachina, 2009). No obstante, se trata de un modelo que más que derivar de una perspectiva socio-crítica, requiere de ésta para erigirse en auténtico vehículo de transformación constructiva de las realidades personales y sociales. Pero puede vincularse también a planteamientos de racionalidad técnica (Ruiz Omeñaca, 2013). En esta disyuntiva es preciso reconocer que desde el actual marco curricular se promueven alternativas metodológicas no directivas ligadas a una perspectiva socio-crítica como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza basada en proyectos o la enseñanza a partir de situaciones-problema (Orden ECD/65/2015, Anexo II), aunque la fundamentación de tal promoción no entronca con procesos propiamente socio-críticos. Y es necesario también recalcar que el proceso de definición del currículo está operando desde principios de racionalidad técnica vinculados a un discurso del rendimiento y no muy alejados del modelo de programación por objetivos que son algunos de los rasgos definitorios de esta alternativa de racionalidad (López Pastos, Monjas y Pérez Brunicardi, 2003).

7. Evaluación: la asignatura pendiente y las paradojas en su resolución

En coherencia con el modelo de educación por competencias, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, determina que para poder evaluar las competencias es necesario elegir, siempre que sea posible, estrategias e instrumentos para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizándolo sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes (Art. 7). Este modo de hacer permite profundizar en el desarrollo de procesos de evaluación auténtica (Engel y Bustos, 2009; López Pastor, 2009), singularmente relevantes cuando se trata de evaluar la adquisición de competencias.

Tanto el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria como la Orden 29/2014, de 4 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja, atribuye a la evaluación un carácter continuo, orientado hacia la mejora de los procesos y los resultados. Se centra en la adquisición de las competencias clave, tiene en cuenta los progresos experimentados por los alumnos y utiliza como referente principal los criterios de evaluación entendidos como descriptores de aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura (Real Decreto 126/2014). Éstos se concretan en estándares de aprendizaje que se definen como:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes, 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 (Real Decreto 126/2014).

Hecha esta introducción son varias las cuestiones que se nos plantean.

La primera tiene que ver con la definición de los estándares, pues los incorporados en el marco curricular no siempre responden a las características que se les atribuyen. Así, si tomamos como referencia estándares como el 3.2 correspondiente al Bloque II para 5º curso: Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades, es preciso considerar que la toma de conciencia, no es ni observable ni medible ni graduable. No obstante, este hecho que se ha advertido en otros contextos (Martínez Elena, 2014), se da con escasa presencia en el currículo de educación física para la Comunidad Autónoma de La Rioja, en el que el núcleo medular de los estándares responden a su definición.

En cualquier caso, los estándares de aprendizaje nos llevan a una reflexión de mayor calado. Su inclusión como referente para determinar el grado de adquisición de las competencias clave, sustituyendo, de facto, a los indicadores de logro y acaba por crear una amalgama de dudosa coherencia entre el modelo de educación por competencias y el modelo neoconservador de Estados Unidos de América del que los estándares forman parte como instrumento para la verificación de los logros académicos a partir del Proyecto Metas 2000 (U.S. Department of Education, 1996).

Este hecho se ve agravado por una cuestión adicional que tiene que ver con el avance hacia el ya reseñado currículo cerrado desde el carácter preconfigurador de la acción educativa que tienen los propios estándares. Pongamos un ejemplo que tal vez clarifique este postulado. Tomamos, para ello, el estándar 10.5 tanto para 5º como para 6º de primaria: Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad. Dicho estándar acaba por orientar, acotar y limitar la acción educativa si se respeta en su literalidad. Porque, tomándolo como referencia ¿Cómo podemos educar en la defensa asertiva de los derechos propios si un alumno no desea formar parte de un grupo en el que se siente excluido, y evaluar únicamente si acepta formar parte del grupo? ¿Cómo podemos avanzar del hecho que supone aceptar pasivamente al que implica acoger de forma activa y contribuir a la cohesión grupal si lo único que el referente de evaluación explicita es aceptar formar parte del grupo que le corresponde? ¿Cómo educamos en la deportividad entendida como forma de actuación basada en la generosidad, la honestidad, el respeto a compañeros y adversarios, el reconocimiento del buen hacer de los demás, la actuación solidaria, la observancia de las normas y la actitud crítica ante la discriminación, la agresión y la intolerancia, en el seno del deporte, si el estándar de aprendizaje remite únicamente a la actuación deportiva en relación con el resultado? Un ejemplo adicional, de distinto signo, nos remite tanto a tercero como a cuarto de primaria, donde se presenta como estándar, dentro del Bloque III, el siguiente: Mejora sus resultados previos, dentro de los parámetros normales de su edad, en las pruebas de flexibilidad. ¿Obliga este estándar a realizar pruebas estandarizadas de flexibilidad en dicho curso?

En conjunto, es preciso considerar que los aprendizajes propios de nuestra área son mucho más ricos y plurales que aquello en lo que se centran los estándares de aprendizaje con lo que éstos pierden valor como medio para la evaluación de competencias. De nuevo un ejemplo puede ilustrar esta consideración. Nuestra área ofrece un contexto muy rico para la adquisición de las competencias sociales y cívicas. Para su evaluación, un buen referente de partida derivaría de las dimensiones que delimitaron en relación con dicha competencia autores como Marina y Bernabeu (2007), Gómez Pinpoyo, Pérez Pintado y Arreaza (2007), Casanova y Pérez Pueyo (2010) o, en el ámbito de nuestra área Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2013). Si tomamos como referencia las dimensiones,

descriptores e indicadores de logro que propusieron estos últimos e indagamos en los estándares de aprendizaje que se plantean en el currículo oficial de La Rioja, podemos concluir que son muy escasos o inexistentes los estándares que permiten valorar la adquisición de las competencias sociales y cívicas en sus dimensiones centradas en las relaciones de convivencia interpersonal, cooperación (más allá de su consideración como respuesta a la lógica interna de la situación motriz), derechos y deberes en la acción social, actitudes prosociales, pensamiento y acción social y valores sociales. ¿Cómo promover y evaluar la adquisición de competencias clave, entonces, si los estándares de aprendizaje son el referente para dicha evaluación y teniendo en cuenta que éstos vienen prescritos por el marco legal y no cubren la posibilidad de aproximación a todas las dimensiones integradas en dichas competencias? ¿No nos vemos abocados, de este modo, a un camino sin salida?

Al hilo de esta cuestión por lo que atañe a las competencias sociales y cívicas y con carácter general, cabe resaltar que la inclusión de evaluaciones en tercero y sexto de primaria, centradas en competencias concretas puede conducir a una jerarquización de las competencias de modo que se atribuya mayor relevancia a las que son objeto de dicha evaluación: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Puede desembocar en acciones tendentes a entrenar para la realización de pruebas más que en actuaciones orientadas hacia la educación en la adquisición de competencias. Y sumado al hecho que supone que, desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa se está proveyendo de pruebas relacionadas con dichas competencias, pero no se están proporcionando ejemplos de unidades de evaluación relacionadas con competencias como las sociales y cívicas, aprender a aprender, o sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, las posibilidades de que dichas competencias pasen a segundo plano son mayores.

Finalmente, hay una cuestión que deriva no tanto de los referentes curriculares, como del propio proceso de evaluación de competencias. Nuestra área curricular mantiene los ingredientes necesarios para desarrollar procesos de evaluación auténtica. ¿Pero cómo realizarlos? Volvamos sobre un ejemplo: imaginemos que estamos desarrollando una unidad didáctica relacionada con juegos deportivos de colaboración y oposición. La evaluación auténtica nos llevaría a evaluar dentro de la propia situación de juego. Para ello sería preciso elaborar una rúbrica de la que formarían parte indicadores de logro ligados a aspectos como la puesta en juego de decisiones tácticas, las acciones técnicas, la manifestación constructiva de las emociones, la regulación de las relaciones sociales, la actuación desde la deportividad, la resolución de conflictos mediante procesos dialógicos abordados desde la negociación y la colaboración... Y los interrogantes que surgen en esta cuestión son variados y, desde mi óptica, de difícil respuesta: ¿Cómo observar en cada alumno tantos y tan variados elementos en contextos reales? ¿Cómo integrar los progresos en el proceso de evaluación? ¿Y cómo verificar dichos progresos? ¿Significa que en sucesivas sesiones es preciso anotar en 25 alumnos su grado de adquisición en una rúbrica que incluye una decena de indicadores de logro graduados en una escala de 4 o de 5 alternativas? ¿Cómo sumar a todo esto acciones como interrogar, plantear situaciones-problema, proporcionar información a los alumnos, promover relaciones sociales constructivas...? ¿Cómo evaluar los progresos de alumnos que han vivido experiencias previas en actividades motrices concretas y que en los momentos iniciales de una unidad didáctica integrada alcanzan la excelencia en relación con varios indicadores de logro?

Interrogantes variados, en suma, que ponen en evidencia la brecha que en ocasiones existe entre las propuestas curriculares e incluso entre modelos educativos impregnados de un sentido de transformación constructiva de la acción educativa, y su puesta en práctica.

8. A modo de corolario

La acción educativa, dentro de nuestra área curricular, se construye desde el día a día, en atención a las singularidades, necesidades educativas e intereses derivados de alumnos concretos que se ubican en un espacio vivencial específicos y de sociedades que se van construyendo también desde el devenir cotidiano. En este contexto, tan importante como el debate que se suscita en torno a las grandes leyes educativas es el ulterior, centrado en la definición del currículo promovido por cada ley. Este debate discurre fuera de los focos de los medios de comunicación social, e incluso se hurta desde la asunción pasiva y acrítica de lo establecido y la conversión de la labor docente en la de técnicos aplicadores de lo prescrito. Pero tiene una relevancia singular. Nuestra área se ha mantenido, con frecuencia, al margen de los efectos implícitos en los cambios legislativos. La diversidad en las posibilidades de selección de situaciones motrices susceptibles de ser trasladadas a la vida de las clases de educación física ha llevado a tejer caminos diversos siempre apegados a lo cotidiano. En cualquier caso, se hace necesario avanzar hacia una definición coherente del currículo y hacia el afianzamiento de las acciones didácticas que contribuyan a transformar de forma constructiva la vida de los alumnos y de la propia sociedad. Y a la luz de lo analizado en este artículo, esa tarea resulta singularmente compleja desde la literalidad del actual referente curricular.

Bibliografía

- Casanova, P. y Pérez Pueyo, A. (2010). La programación de competencias básicas en colegios de infantil y primaria. Una propuesta práctica. Madrid: CEP.

- Engel, A. y Bustos, A. (2009). Evaluación de la competencia digital en primaria y secundaria. En Aula de innovación educativa, 181, 17-21.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Gómez Pimpollo, N.; Pérez Pintado, M.; Arreaza, F. (2007). Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas. Recuperado de <http://www.slideshare.net/orientacionliceo/programacin-desarrollo-y-evaluacin-de-las-ccbbs>.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Rivas, J. P. (2004). La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones. Barcelona: INDE.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). Introducción a la praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón en Educación Primaria. En Lagardera, F. y Lavega, P. (Eds.) La ciencia de la acción motriz. Lleida: Universitat de Lleida.
- López Pastor, V. M. (coord.) (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.; Monjas, R.; Pérez Brunicardi, D. (2003). Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física. Barcelona: INDE.
- Marina, J. A.; Bernabeu, R. (2007): Competencia social y ciudadana. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Elena, U. (2014). El nuevo marco curricular en Aragón. Objeciones. En Avances en Supervisión Educativa, 22. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista22/ase_22_26_martinez_elena.pdf
- Miyares, R. (2010). Los retos del profesorado de educación física para el 2010. En Retos, 17, 3.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Pinos, M. (2010). Competencias básicas y educación física. En REDeporte. Revista digital de educación física y deporte escolar, 3, 29-38.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte. Madrid: C. C. S.
- Ruiz Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Sanz, E., Valdemoros, M. A. (2013). La programación en educación física. Propuesta para su elaboración. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). Competencia motriz. Madrid: Gymnos.
- Sebastiani E. M., Blázquez, D. y Barrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (Eds.). Enseñar por competencias en educación física. Barcelona: INDE.
- U. S. Department of Education (1996). Goals 2000: Increasing student achievement through state and local initiatives. Office of Educational research and Improvement Educational Resources Information Center (ERIC).

Referentes legales

- Decreto 24/2014, de 13 de junio (BOR de 16 de junio de 2014), por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR de 16 de junio de 2014).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013).
- Orden 29/2014, de 4 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR de 12 de diciembre de 2014).

- Orden de 6 de mayo de 2005 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 5 de julio de 2005).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE de 29 de enero de 2015).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014).

Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, N° 205, Junio de 2015.
<http://www.efdeportes.com/efd205/lomce-curriculo-espanol-incoherencias.htm>