



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## EDITORIAL

### ¿QUÉ SIGNIFICA PROGRAMAR POR “DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ” Y QUÉ VENTAJAS TIENE PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA?

Tanto el actual currículum de Educación Física en Primaria (R.D. 126/2014) como en Secundaria (R.D.1105/2014) están organizados por Dominios de Acción Motriz. En este texto vamos a realizar una serie de reflexiones sobre cómo afecta esto a la programación anual y qué ventajas puede tener para el profesorado de educación física la organización de esta asignatura en torno a “dominios de acción motriz”, en vez de hacerlo en torno a los antiguos “bloques de contenidos”.

El concepto de “*dominio de acción motriz*” es definido por Parlebás (1999; 103) como: “*campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz*”.

Dicho de otra manera, un “Dominio de Acción Motriz” (a partir de ahora: “DAM”) recoge un grupo de actividades físicas y/o situaciones motrices que comparten una misma lógica motriz, un mismo tipo de problemas motrices y, por tanto, un mismo tipo de estrategias o soluciones motrices para tener éxito su realización.

El Grupo de Trabajo de Investigación-Acción de Segovia llevamos algo más de una década generando una programación de EF para Primaria organizada por Dominios de Acción Motriz (DAM) (López et al, 2016; López, Pedraza, Ruano y Sáez, 2016). Nuestro trabajo está basado en una de las propuestas más completas y elaboradas que existen en estos momentos, que es la desarrollada por Larraz (2002, 2009, 2014), que organiza las diferentes actividades motrices a aprender a lo largo de toda la educación primaria en seis grandes grupos (seis DAM), que abarcan todos los tipos de actividad física a los que el alumnado de primaria tiene que enfrentarse, tanto a lo largo de su paso por la escuela como en la vida real, cuando realiza actividad física en su tiempo de ocio, bien de forma libre (en calles, parques y naturaleza), como de forma reglada, en las escuelas y clubs deportivos. Los seis DAM son los siguientes.

- **DAM 1. Situaciones motrices individuales, sin incertidumbre del medio y sin interacción con compañeros ni adversarios. Por ejemplo, atletismo, natación, patinaje, gimnasia, etc.**
- **DAM 2. Situaciones motrices de enfrentamiento uno contra uno en un entorno estable. Por ejemplo, juegos y deportes de lucha, juegos y deportes de palas y raquetas, etc.**
- **DAM 3. Situaciones motrices y actividades físicas cooperativas, cuya finalidad es la cooperación y que se realizan en un entorno estable. Por ejemplo, juegos y retos cooperativos, acrosport, combas colectivas, etc.**
- **DAM 4. Situaciones motrices y actividades físicas de colaboración y oposición en un entorno estable. Yo tengo que colaborar con los compañeros de mi equipo para enfrentarme y superar al equipo contrario. Por ejemplo: juegos tradicionales por equipos, juegos deportivos colectivos, deportes colectivos, etc. Nuestro GT ha modificado la redacción del DAM 4, cambiando la terminología de “cooperación-oposición” (utilizada por Parlebás y Larraz) por la de “colaboración-oposición”, ya que el término “cooperación” implica que no es posible ni el enfrentamiento ni la competición ni la oposición (Velázquez, 2010). Por tanto, desde este punto de vista, lo coherente es denominar a este tipo de situaciones motrices como “actividades físicas de colaboración-oposición”.**
- **DAM 5. Situaciones motrices y actividades físicas con incertidumbre y en un medio externo. Lo que normalmente conocemos como “actividades físicas en el medio natural” (escalada, esquí, orientación, senderismo, piragüismo, etc.).**
- **DAM 6. Situaciones motrices y actividades físicas con finalidad artístico-expresiva y/o rítmico-expresiva. Por ejemplo, expresión corporal, danzas, teatro de sombras, teatro de luz negra, dramatización, artes circenses, combas, etc.**

Larraz considera que estos DAM organizan las seis grandes clases de experiencias corporales que atraviesan la diversidad de prácticas motrices de la EF escolar, mediante el trabajo de los seis tipos de problemas motores diferentes a los que puede enfrentarse el alumnado y las distintas relaciones que pueden darse entre la persona y el entorno físico y humano. Cada uno de los DAM tiene rasgos comunes de lógica interna y responde a un tipo de problema motor. Por tanto, las prácticas motrices de cada dominio pueden considerarse homogéneas. En base a esta realidad, es posible agrupar todos los contenidos de EF en torno a estos seis DAM y organizar y revisar así las programaciones.

Para Larraz (2009), programar en EF por DAM tiene las siguientes ventajas:

- Permite organizar las prácticas de la EF.
- Facilita la elaboración lógica de la programación didáctica de la EF.
- Posibilita organizar de forma coherente los contenidos de los currículos de EF.
- Facilita el aprender a ser personas.
- Determina las competencias específicas de la EF.

Y resume todo esto en una idea principal: *“dan coherencia interna a la educación física”*.

Puede encontrarse un buen número de interesantes propuestas prácticas basadas en los DAM en el blog “Educación Física Escolar”, de Alfredo Larraz (2014): <http://www.educacionfisicaescolar.es/>, así como en la web del grupo de investigación “Educación Física y Promoción de la Actividad Física” (EFYPAF): <http://efypaf.unizar.es/recursos/dominiosAF.html#organizaciondominios>, y en algunas publicaciones del grupo de trabajo de Segovia (Barba y López, 2006; López et al, 2016; López, Pedraza, Ruano y Sáez, 2016; Monjas et al. 2006; Manrique, Vacas y Gonzalo, 2011).

Nosotros entendemos que agrupar las experiencias motrices por rasgos comunes (como los DAM) nos ayuda al profesorado de educación física a conseguir los siguientes aspectos:

- Que el docente de EF pueda organizar de forma lógica sus programaciones. Trabajando de esta manera sé que todos los años tengo que trabajar los seis DAM y proporcionar a mi alumnado experiencias sobre ellos; además, a lo largo de los diferentes cursos tengo que ir planificando y ofreciendo diferentes experiencias y diferentes aprendizajes dentro de cada uno de los DAM;
- Equilibrar los contenidos de aprendizaje, pues puedo calcular cuánta importancia y qué número de sesiones dedicar a cada DAM en función del curso; pero siempre teniendo en cuenta que al menos tengo que trabajar todos los DAM en todos los cursos;
- Garantizar que el alumnado tenga diferentes experiencias motrices de cada uno de los DAM a lo largo de toda su etapa formativa, de forma que se enriquezca notablemente su bagaje motor y su cultura motriz, lo cual ayudará a aumentar la posible adherencia a la realización de actividad física regular.

Por tanto, trabajar con una programación por DAM durante los seis cursos de educación primaria me ayudará mucho a conseguir un perfil de alumnado muy bien formado en nuestra área al terminar la etapa educativa; con un amplio bagaje motor en los grandes tipos de DAM a los que puede enfrentarse en la vida real y con una amplia cultura motriz sobre las actividades físicas socialmente relevantes en el contexto en el que vive. Son dos aspectos que ayudan notablemente a la hora de que nuestro alumnado desarrolle una adecuada competencia motriz a lo largo de su paso por la educación primaria.

Reconocemos que es complejo conseguir un equilibrio en el desarrollo de los contenidos de educación física, especialmente si no tomamos como referencia una clasificación lógica. A través de los DAM podemos seleccionar contenidos para secuenciar por niveles educativos; consiguiendo de este modo, afianzar un proceso de enseñanza-aprendizaje más satisfactorio para todas las personas implicadas en él.

En los dos trabajos ya citados (López et al, 2016; López, Pedraza, Ruano y Sáez, 2016) puede encontrarse la solución concreta que un grupo de profesores de educación física ha encontrado para secuenciar todas las unidades didácticas y

contenidos de aprendizaje a trabajar con su alumnado a lo largo de los seis cursos de educación primaria, cumpliendo los tres puntos que acabamos de explicar. No es una simple receta, ni algo fijo e inalterable. Es simplemente la programación con la que estamos trabajando en estos momentos, después de más de diez años generando material curricular y cambiando la programación poco a poco, año tras año, intentando mejorar los puntos débiles que vamos detectando en ella. Lógicamente, está adaptada a nuestro contexto social y geográfico, a nuestro clima (con otoños cortos, suaves y normalmente lluviosos; inviernos largos y muy fríos; primaveras breves y variables y veranos muy cálidos). Seguro que si trabajáramos en otras comunidades y otros climas la programación sería diferente.

Programar por DAM nos ayuda a poder responder a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué es lo que deben de aprender nuestro alumnado a lo largo de ese curso escolar?
- En el caso de que ya estemos fijos en el mismo centro durante varios años: ¿qué es lo que queremos que aprenda nuestro alumnado durante cada curso y durante toda la etapa?
- ¿Con qué tipo de actividades y contenidos queremos generar dichos aprendizajes en nuestros alumnos y alumnas?
- ¿Qué estándares de aprendizaje tenemos que marcarnos?
- ¿Qué conocimientos, capacidades y competencias debería adquirir un alumno en EF a lo largo de un curso escolar? , ¿Y a lo largo de toda la etapa de primaria?

Intentar dar respuesta a estas cuestiones, inquietudes e intereses es lo que nos ha hecho reflexionar y evolucionar como grupo, y como docentes, a la hora de organizar, temporalizar y secuenciar toda nuestra programación en educación física.

El actual currículum oficial de EF para primaria está basado en gran medida en los DAM como bloques de contenidos (RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria). Este currículo organiza los bloques de contenidos para el área de Educación Física en torno a diferentes situaciones motrices (lo que hemos venido llamando: DAM), pero estableciendo solo cinco bloques, al fusionar los DAM 3 y 4 en un único bloque, perdiendo de esta manera la lógica interna que los diferencia.

Aunque el hecho de que este Real Decreto organice los bloques de contenido en torno a los DAM supone un considerable avance respecto a los anteriores, tiene varios aspectos que pueden ser cuestionables:

No nos parece correcto juntar en un mismo DAM dos tipos de actividad física que tienen lógicas internas de acción tan diferentes (actividades cooperativas y actividades de colaboración-oposición). En la primera no existe incertidumbre con el adversario, hasta el punto de que ni siquiera hay adversario. En la segunda existe incertidumbre constante, tanto en el adversario como en nuestros propios compañeros de equipo. Por tanto, se trata de enfrentarse a dos problemas motrices completamente diferentes entre sí, con finalidad y lógica interna distintas y, en

algunos casos, opuestas. En el caso de actividades físicas cooperativas y los retos cooperativos, la finalidad es conseguir un objetivo común, sin oposición de nadie ni a nadie; conseguir el reto solo depende del propio grupo, pero no hay ganadores ni perdedores. En cambio, en las actividades de colaboración-oposición la finalidad es colaborar con tus compañeros para vencer al equipo contrario. Esto introduce una fuerte incertidumbre en todo el desarrollo del juego y altera profundamente la vivencia emocional, dado que sí hay ganadores y perdedores.

Por otra parte, en el currículum de EF que establece este Real Decreto se aprecian muchas incoherencias entre los bloques de contenidos respecto a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Se percibe de forma clara que los criterios de evaluación y estándares no siguen el mismo criterio de los bloques de contenidos. Mientras los contenidos se han estructurado de acuerdo a los DAM (a pesar del error ya señalado), los criterios de evaluación y los estándares reflejan la clasificación de bloques de contenidos del anterior currículum de 2006 (el cuerpo imagen y percepción, salud, habilidades y destrezas, expresión y comunicación y juegos y deportes). Por tanto, existe una fuerte incoherencia interna, dado que no existe una correspondencia lógica entre los bloques de contenidos y los criterios de evaluación. Pueden encontrarse análisis críticos de estas incoherencias en Julián et al. (2016) y López et al. (2016).

Capítulo aparte merecen los diseños curriculares que posteriormente han ido elaborando las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas. Aunque siempre hay magníficas excepciones, como la generada en Aragón (Orden de 16 de junio de 2014, BOA 20/07/2014), la mayoría no han entendido las cuestiones básicas de la nueva propuesta y han vuelto a reproducir los antiguos bloques de contenidos de las últimas leyes educativas, en algunos casos con extraños juegos de palabras que lo único que demuestran es su falta de comprensión de la nueva propuesta. Un interesante análisis de esta problemática puede encontrarse en Julián et al. (2016).

Una vez más, el camino por lograr generar una educación física más coherente y rigurosa, centrada en el desarrollo de aprendizajes relevantes para nuestro alumnado a lo largo de su vida, parece seguir encontrando múltiples piedras y obstáculos en el camino. Habrá que seguir trabajando con paciencia y con la firme finalidad de dotar de sentido educativo al trabajo que, día a día, muchos profesionales de la educación física realizan en los colegios de este país.

**Víctor Manuel López Pastor.**

Facultad de Educación de Segovia

(Universidad de Valladolid)

[vlopez@mpc.uva.es](mailto:vlopez@mpc.uva.es)

## REFERENCIAS:

Barba, J. J. & López, V. M. (Coords.) (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larraz Urgelés, A. (2002). Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón. Educación Primaria: Educación Física. (consultado 5-5-2008) ([http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio\\_Lleida\\_curri\\_011.pdf](http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf)).

Larraz Urgelés, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria. Tándem. Didáctica de la Educación Física, 29, 45-63.

Larraz Urgelés, A. (2014). Blog "Educación Física Escolar". En: <http://www.educacionfisicaescolar.es/>

López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 16, 36-40.

López-Pastor, V. M.; Pedraza, M.; Ruano, C.; Saez, J. (coords.) (2016). Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física en Primaria. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M.; Ruano, C.; Hernangómez, A., y otros (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 270279. ([www.retos.org](http://www.retos.org)).

Manrique, J. C.; Vacas, R., Gonzalo, A. (Coord.) (2011). Las habilidades físicas básicas: una buena oportunidad para la cooperación. Unidades didácticas y experiencias en educación primaria. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Monjas Aguado, R. (Coord.) (2006). La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo. Experiencias y materiales curriculares. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Velázquez, C. (coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: Inde.

Velázquez, C. (2015). "Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención". Retos de la Actividad Física y el Deporte, 28, 234-239.