



Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

NUEVA LEY EDUCATIVA Y NUEVO CURRÍCULO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Nueva ley educativa y nuevo currículo en Educación Física ¿nos han subido las horas? Es curioso, pero esta parece ser la primera pregunta que nos hacemos y, sin duda, es importante y necesaria, pero no es lo único relevante.

Sistemáticamente caemos en la desilusión cuando no vemos las tres horas en el Real Decreto, sin llegar a comprender que es una decisión que corresponde a las comunidades autónomas (CCAA). Nos cuesta aceptar que, aunque asignen un mínimo de dos horas en el Real Decreto, ello no implica que las CCAA otorguen necesariamente una tercera hora. Sin embargo, sí es cierto que demostraría una actitud claramente proactiva por parte del Ministerio sobre la importancia de la materia. Quizás debamos reflexionar como colectivo, de forma autocrítica, sobre las razones por las que las autoridades autonómicas no facilitan esta tercera hora y cuáles podrían estar en nuestra mano optimizar.

Pero más allá de este debate, un nuevo currículo siempre suele generar tres tipos de actitudes. La primera, la de aquellos que opinan que es más de lo mismo o que ya es hora de estabilizar la educación, lo que les posiciona en una actitud pasiva y alejada de cualquier tipo de cambio. La segunda, la de aquellos que quieren ofrecer las primeras propuestas sin haber profundizado en los cambios e intenciones del nuevo planteamiento y, en realidad, solo plantean lo de antes con nombres de ahora; un cambio sin cambio. Y la tercera, que nada tiene que ver ni con la edad ni la experiencia, la de aquellos que ven los cambios como una

posibilidad de conseguir que la educación avance en un modelo de inclusión y pretendiendo que la Educación Física alcance el estatus que, sin duda, merece en el proceso de aprendizaje integral del alumnado. Son aquellos docentes que intentan reflexionar, no solo sobre el porqué del cambio, sino sobre todo en los para qué del mismo.

Pero, ¿qué cambios se producen respecto al diseño? La nueva estructura tiene modificaciones evidentes. Por primera vez se realiza una secuenciación de las competencias clave por etapas que evidencia la transversalidad de las mismas; no existe jerarquía entre ellas y, por lo tanto, no puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia. Esta secuenciación se determina estableciendo una serie de dimensiones, que se concretan con unos descriptores operativos que deben ser alcanzadas al finalizar cada etapa. Estos descriptores operativos constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada una de las materias, que determinan los desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones. Sin embargo, quizás lo más interesante sea que van acompañadas de explicaciones que minimizan las interpretaciones que se puedan realizar de las mismas. Este aspecto es clave para poder justificar que no es válida cualquier interpretación, propuesta ni forma de llevarlas a cabo, como parecía ocurrir hasta el momento en los desarrollos curriculares anteriores, en los que la contribución a las competencias era algo demasiado abstracto y subjetivo.

Estas competencias específicas van asociadas a una serie de bloques de saberes básicos que permiten concretar lo propio de la materia, por ciclos o curso según la CCAA y las etapas. Quizás, una de las mayores diferencias es que, aunque siempre se solicitó que no se hicieran las unidades didácticas de un solo bloque de contenidos (unidades didácticas entonces y ahora situaciones de aprendizaje), ahora se hace prácticamente imposible por el planteamiento de los mismos y los saberes que se identifican, ya que tienen un carácter más global y están más interrelacionados.

Por ello, los criterios de evaluación se convierten en los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de la materia. Estos niveles de desempeño se establecen para un momento determinado del proceso de aprendizaje, bien en el ciclo o en el curso, dependiendo de la CCAA o la etapa. Sin embargo, aunque exista una relación preestablecida entre los criterios de evaluación, las competencias específicas y los descriptores operativos que puedan servir de referente para valorar el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el perfil de salida, se echa de menos que no exista una secuenciación para cada uno de los ciclos, pues permitiría tener un verdadero referente competencial, más allá de la superación de las materias o ámbitos; aunque algunas CCAA parece que lo tendrán en cuenta.

En cualquier caso, los elementos curriculares se han fundamentado en una serie de pilares básicos como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los derechos de la infancia, el éxito escolar, la perspectiva de género, el enfoque competencial, el desarrollo digital y un enfoque metodológico centrado en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Esto se debe complementar con el uso de instrumentos de evaluación variados, diversos y accesibles adaptados a las situaciones de aprendizaje y a las necesidades del alumnado.

En el currículo de Educación Física, este enfoque centrado en DUA se podría concretar en la necesidad de la aplicación de modelos pedagógicos, contrastados con evidencia científica, que nos permitan mejorar los resultados de aprendizaje y evidenciarlos. Solo de esa manera conseguiremos generar la ansiada adherencia a la práctica de actividad física que, sin duda, no hemos conseguido de manera generalizada a través de otros enfoques metodológicos más tradicionales centrados más en el alumnado que ya realizaba actividad física o deportiva por su cuenta.

Es aquí donde está la verdadera clave del nuevo currículo, conseguir generar experiencias de éxito a todo el alumnado, sin excepción y aceptando que tenemos un hándicap en aquel grupo de alumnos y alumnas cuyo nivel de motivación inicial es muy bajo o nulo. Debemos entender que, al igual que un médico es realmente imprescindible para aquellos pacientes con problemas serios de salud (sin motivación para cambiar sus hábitos y con mil excusas que justifican su situación actual), del mismo modo, el alumnado que no realiza actividad física por sus experiencias previas negativas (o por cualquier otro motivo) requiere de toda nuestra profesionalidad, capacidad y conocimiento para conseguir revertir la situación. Esta forma de proceder en el aula, que, si bien está muy condicionada por la identidad profesional del docente, se promueve y facilita desde el nuevo currículo.

Por todo ello, las situaciones de aprendizaje, que vienen a sustituir la concreción a nivel de aula de las unidades didácticas, se plantean como situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a su adquisición y desarrollo. Para ello, se requiere a los docentes que conecten los aprendizajes con el contexto y las características del alumnado de manera clara, no estandarizada ni preestablecida de antemano sin contar con sus necesidades, intereses o realidad social.

Los cambios, sobre todo en estos casos, no son fáciles o rápidos, y requieren de coherencia y constancia. Sin embargo, por primera vez, hay una conexión evidente y continuidad del trabajo entre las etapas, pues los diferentes elementos curriculares han sido diseñados para que evolucionen de manera clara y secuencial entre los ciclos y las etapas de la educación no universitaria, desde primaria hasta bachillerato, manteniendo incluso los bloques de saberes básicos. Este hecho permite que las propuestas a realizar dentro del área de Educación

Física tengan una mayor proyección y coherencia, permitiendo abordar los contenidos de manera cíclica y progresiva en función de la autonomía del alumnado.

Quizás, otro de los cambios más significativos es la propuesta de utilizar el entorno próximo, natural o urbano, de manera cotidiana como parte del proceso de aprendizaje, integrándolo en el día a día y generando experiencias positivas en los contextos donde el alumnado podría realizar verdaderamente actividad física en su tiempo libre. La incorporación de estos aspectos de manera prescriptiva requerirá a las CCAA establecer medidas de actuación, reglamentos y coberturas que permitan al profesorado desarrollar esta labor en unas condiciones de seguridad administrativa. Este paso es clave y desde los diferentes colegios profesionales, asociaciones de docentes y sindicatos se debe exigir a la administración de las CCAA que así se haga, ya que son quienes deben regularlas. Debemos pasar de salir del centro para realizar actividades complementarias o extraescolares, a pasar a convertirlas en actividades cotidianas en iguales condiciones que las llevadas a cabo en el centro escolar, patios y gimnasios. Los desplazamientos activos, el uso de la bicicleta, así como la utilización de los entornos próximos (parques o circuitos de actividad física, entre otros muchos) se han de convertir en parte fundamental y esencial del día a día de los docentes de nuestra materia.

Nos encontramos en un momento clave para la Educación Física y algunas CCAA comienzan a aumentar el número de horas esperando un cambio a corto plazo respecto a algunos de los problemas que la sociedad asocia, encarga y responsabiliza a nuestra materia. Sin embargo, las expectativas de la administración y de la sociedad se centran en conseguir unos resultados que no siempre son compatibles con todo lo que la Educación Física pretende aportar al desarrollo integral del individuo y que no debemos olvidar ni perder; más allá de esa obsesión centrada exclusivamente en lo meramente físico vinculado al sobrepeso.

Quizás sea necesario recordar, pues algunos compañeros parecen haberlas olvidado, esas directrices de la Educación Física tan importantes para el desarrollo integral del alumnado. Algunas como aprender a trabajar en equipo, la capacidad para cooperar, la empatía y la aceptación de las características del otro sin generar exclusión, son especialmente importantes. Sin embargo, no son menos desdeñables otras como la capacidad de expresar y representar sentimientos y emociones grupal o individualmente, el reconocer y disfrutar de la variada cultura motriz que nos rodea, experimentar multitud de actividades físicas que no repercuten necesariamente en la condición física y en la salud física, pero sí en la psíquica y en la social. En todos estos casos, la Educación Física es clave y tiene un papel relevante a las que otras asignaturas apenas pueden contribuir.

Debemos estar atentos a que el aumento de la carga horaria, a lo que probablemente se le otorga una alta relevancia, no se convierta en lo que nos relegue en el futuro al ostracismo o a la desaparición por no alcanzar las

expectativas esperadas en la materia respecto a la consecución de la reducción de los niveles de obesidad. Sin embargo, reducir los niveles de sedentarismo sí son un objetivo alcanzable, si generamos experiencias positivas en el alumnado que les permita poder desarrollar una adherencia a la práctica de actividad física al finalizar la educación obligatoria.

Es necesario evidenciar el aprendizaje adquirido a todos los niveles, más allá de la cantidad de actividad física realizada que, si bien es un factor a tener en cuenta y consecuencia de un trabajo bien hecho, no es lo único ni lo más importante en una sociedad democrática y equitativa donde lo que tenemos que aportar es clave en el proceso de aprendizaje y de desarrollo integral del individuo. Para ello, es fundamental emplear la motricidad desde su ámbito más pedagógico.

Sin duda, la Educación Física es una materia en continua transformación, clave en el desarrollo del individuo y preocupada por una sociedad con margen de mejora en la práctica regular de actividad física. Sin embargo, debemos reconocer que no es suficiente (los datos lo demuestran) y debemos seguir trabajando para transformar nuestra sociedad positivamente, pues es a través de la motricidad donde se pueden conseguir mejoras sociales, relacionales, personales y psicológicas, pero es necesario abordarlas de forma “pedagógicamente adecuada y socialmente responsable” para que la Educación Física crezca en ese paradigma más social, útil y emancipador.

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León

Email: angel.perez.pueyo@unileon.es

Óscar Manuel Casado Berrocal

CEIP San Isidoro (León)

Email: oscarm.casber@educa.jcyl.es

David Hortigüela Alcalá

Universidad de Burgos

Email: dhortiguela@ubu.es

Alfonso Vargas Macías

IES Las Salinas, San Fernando (Cádiz)

Email: alfonso.vargas@lassalinassf.es

Carlos Heras Bernardino

IES Prado de Santo Domingo, Alcorcón (Madrid)

Email: carlos.herasbernardino@educa.madrid.org

Jorge Garrote García

IES Gil y Carrasco, Ponferrada (León)

Email: jorge.gargar.5@educa.jcyl.es

Nota: Todos los currículos fueron revisados también por profesoras y profesores de primaria, secundaria y bachillerato de todas las CCAA, Ceuta y Melilla.