EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EL ESTATUS DE LOS OBJETIVOS EN EL DISEÑO CURRICULAR. REFLEXIONES SOBRE EL TRATAMIENTO ACTUAL PARTIENDO DEL CONOCIMIENTO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

David Zamorano García

Maestro de Educación Física. C.P. Claudio Sánchez Albornoz. Almansa (Albacete)
Email: laeducacionfisicadedavid@gmail.com
Web: http://laeducacionfisicadedavid.blogspot.com

RESUMEN

Fruto del desarrollo de la nueva normativa educativa que se deriva de la aplicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, surge incertidumbre vinculada de forma general al diseño curricular y particularmente en torno al tratamiento de un elemento del currículo de tradicional importancia como son los objetivos.

Desde estas páginas se pretende ahondar en el tratamiento de los mismos, partiendo del conocimiento del área de Educación Física, arrojando luz sobre un tema que actualmente genera polémica y debate en relación con una labor docente de enorme importancia.

PALABRAS CLAVE:

Currículo, objetivos, diseño curricular, niveles de decisión, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN.

Actualmente nos encontramos en un momento de cambio educativo que, al margen de otros aspectos de relevancia, a nivel normativo viene propiciado por el proceso de adaptación a lo establecido en la nueva legislación educativa establecida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE).

Zamorano (2011) en relación con el enfoque competencial que sigue predominando, al menos a nivel teórico y de diseño curricular, hacía mención a una sensación que puede extrapolarse de forma general a la incertidumbre provocada por los sucesivos cambios en cuanto a intenciones, ideas, filosofías, características, propuestas y modelos asociados a las nuevas normas. Así, el autor establecía que "los docentes nos encontramos atentos a cada modelo explicativo, a cada innovación surgida desde las distintas áreas y a cada iniciativa que tengan a bien desarrollar nuestros compañeros de profesión, ya sea a título personal o como fruto del trabajo desde cualquier modalidad formativa, desde un curso, un seminario, grupo de trabajo o cualquier otra".

Hoy en día, parte del recelo que se intuye en el colectivo docente, únicamente haciendo mención al proceso de diseño curricular, está vinculado a la desaparición de un elemento curricular, que de forma "tradicional" ha formado parte de las diferentes propuestas curriculares planteadas a lo largo del tiempo. En este caso, se hace mención a los objetivos de área, así como a aquellos objetivos derivados de los mismos en relación con los diferentes niveles de decisión curricular.

En este sentido, Álvarez (2014) realiza la siguiente reflexión: "Esto genera una gran cantidad de dudas, ¿han desaparecido?, ¿ya no existen los objetivos por curso?, ¿eso quiere decir que no tenemos que poner objetivos en nuestra programación didáctica?"

Partiendo del contexto y situación descrita, a continuación se intenta aportar claridad en torno a la situación actual de los objetivos en la norma vigente y de acuerdo a las tendencias más actuales, por supuesto, sin pretender realizar afirmaciones inamovibles.

El hecho de que el tratamiento de lo establecido en estas páginas se haga partiendo del área de Educación Física en Educación Primaria, así como del Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (en adelante Decreto 54/2014), no es óbice para las posibilidades de aplicación a otras etapas y currículos de otras Comunidades Autónomas, como por ejemplo la Comunidad de Madrid a través del Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria (en adelante Decreto 89/2014) o en relación a la Región de Murcia de acuerdo al Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante Decreto nº198/2014).

2. UN ELEMENTO CURRICULAR TRADICIONAL. LOS OBJETIVOS. REFERENCIAS.

2.1. REFERENCIAS EN LA NORMATIVA EDUCATIVA.

Al hacer mención a un elemento como son los objetivos curriculares, nos encontramos ante uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se han asentado de manera tradicional las diferentes propuestas curriculares de las distintas áreas de la Educación Primaria, por no hacer mención a otras etapas educativas, asignaturas, ámbitos, enseñanzas, etc. Así, es posible encontrarlos como elemento básico, en los términos establecidos, en las diferentes normativas que desarrollan las distintas leyes educativas surgidas en democracia en nuestro país. A continuación podemos apreciar las citadas normas con sus correspondientes desarrollos:

- **Ley Orgánica, 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE): en su artículo 4 hace referencia a los objetivos como uno de los elementos integrantes del currículo en relación con cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.**
  - **Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 1006/1991): en su artículo 2º establece los objetivos a alcanzar a lo largo de la Educación Primaria, así como en el anexo I se pueden apreciar los diferentes objetivos generales de cada una de las área de la Educación Primaria.**
  - **Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 1344/1991): en su artículo 4º hace referencia a los objetivos a alcanzar a lo largo de la Educación Primaria, encontrando en el anexo correspondiente, las aportaciones de las distintas áreas a los objetivos de la etapa, así como los diferentes objetivos generales de las distintas áreas.**
- **Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE): en el artículo 6 hace mención a los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa como elemento integrante del currículo.**
  - **Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (en adelante Real Decreto 1513/2006): en su artículo 3 establece los objetivos de la Educación Primaria, encontrando en el anexo II los objetivos correspondientes a las diferentes áreas.**
  - **Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha (en adelante Decreto 68/2007): en el artículo 4 pueden apreciarse los objetivos generales de la Educación Primaria, haciendo mención en el artículo 5 a los objetivos como elemento curricular. En el anexo II se recogen los objetivos de las distintas áreas curriculares. En el anexo III en el que se encuentran las orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro del punto 1, se habla de la adecuación de los objetivos generales a la singularidad del centro y las programaciones didácticas. En el punto 2, se encuentra una referencia a la**

secuenciación de los contenidos por cursos que no se hace extensible a los objetivos, mencionándose estos de forma general, como elemento constituyente de las programaciones didácticas. Es en el punto 2.2. en el que se vuelve a tratar la secuenciación únicamente para los contenidos, haciendo mención a los objetivos de forma general y definiéndolos.

- **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE): en el artículo 6 se mencionan los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa como elemento curricular.**

  - **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 126/2014): en el preámbulo habla de los objetivos como elemento curricular, encontrando en el artículo 2 una definición que los define en relación con los logros que debe alcanzar el alumnado al acabar el proceso educativo. En el artículo 7 se establecen los objetivos de la Educación Primaria.**

En el apartado correspondiente al área de Ciencias de la Naturaleza, se puede apreciar una reveladora aportación en relación con el papel de los objetivos, a su vez, en relación con los criterios y estándares, así: "Los criterios y estándares de evaluación que se establecen en el currículo básico suponen una formulación evaluable de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la Educación Primaria, asociadas a los contenidos fundamentales de esta área, y muestran las competencias que el alumnado debe adquirir".

- **Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (en adelante Decreto 54/2014): hace una primera referencia a los objetivos como elemento integrante del currículo, encontrando que en el artículo 3 los define como "referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.**

En el artículo 5, se establecen los objetivos de la Educación Primaria, encontrando en los artículos 10 y 11, y en relación con la evaluación, referencias a la función de la evaluación en torno al logro de los objetivos de la etapa. En estos mismos términos se establecen referencias a la atención a la diversidad en el artículo 13.

Sin querer seguir haciendo hincapié en este análisis, en los términos tratados, puede hacerse referencia a lo establecido en otros currículos, como por ejemplo el Decreto 89/2014 o el Decreto nº 198/2014.

Centrando un poco lo visto a lo largo de las líneas anteriores, puede decirse que de manera tradicional, las referencias legales a los objetivos en relación con la Educación Primaria, han estado vinculadas a la etapa y a las áreas curriculares, eliminándose la última relación en lo establecido por la reforma actual.

2.2. OTRAS REFERENCIAS.

En este sentido, se puede hacer mención a la no existencia de referencias explícitas en relación con la elaboración de objetivos de ciclo y curso; algo que se apoya desde la teoría establecida en diversas obras que tratan la didáctica de la Educación Física (Contreras, O. 1998; Sánchez Bañuelos, F. y otros. 2003;) encontrando algunas referencias que por el contrario, entienden como necesarios los objetivos para cada uno de los ciclos de la Educación Primaria, así como para los diferentes cursos, eso sí, sin una explicación en relación al porqué de su planteamiento (Del Valle, S. y García MªJ. 2007; Arjona, M.L. 2010).

Igualmente ocurre en diferentes obras publicadas orientadas a plantear programaciones didácticas y de aula para el área de Educación Física, incluyendo el desarrollo de las diferentes clases vinculadas a las distintas unidades didácticas propuestas (Mazón Cobo, V. y otros, 2001; Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. 2009), en las que se puede apreciar una tendencia a concretar hacia los objetivos de ciclo de manera clara, pero sin referencias explícitas acerca de su necesidad.

Además, actualmente ya pueden encontrarse referencias explícitas que hacen mención a la no existencia de objetivos más allá de los objetivos establecidos para la etapa. Así, Trujillo (2014) destaca que los objetivos permanecen en la LOMCE como metas al final de una etapa, siendo en la práctica, obviamente, los criterios de evaluación y sobre todo los estándares de aprendizaje, los elementos curriculares que pasan a ser los nuevos referentes. Es este mismo autor quien literalmente destaca que "han desaparecido los objetivos de cada una de las materias", algo que considera como significativo, interpretándolo en positivo, ya que "programar consiste en diseñar escenarios complejos de aprendizaje a través de tareas y proyectos que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula, con y sin ayuda, dentro y fuera de Internet, en diversas lenguas y en relación con diversas materias"

En los mismos términos, Muñoz (2014) establece que si bien no existen los objetivos generales de área como tales, se pueden entrever en los criterios de evaluación

Igualmente interesante es lo establecido por Fernández (2014) a quien llama poderosamente la atención la ausencia de objetivos generales de las áreas, algo que según establece, "induce a pensar que los objetivos de las áreas se identifican plenamente con los estándares de aprendizaje, al ser los objetivos aquellos referentes relativos a los logros al finalizar el proceso educativo. Volvemos al principio: dime lo qué quieres evaluar y todo se derivará de esto".

Galiano (2014) destaca como significativo el hecho de que en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero que establece el currículo básico de la Educación Primaria desaparezcan los objetivos de área. Tras analizar el concepto "estándares de aprendizaje evaluables", llega a establecer un paralelismo entre diferentes elementos curriculares tanto del citado Real Decreto (desarrollo de la LOMCE) y aquellos propios del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (desarrollo de la LOE), afirmando de forma explícita que "Se entiende que el concepto "objetivo"

del R.D 1513/2006 ha pasado a ser "Criterio de evaluación" en el R.D. 126/2014 y que el concepto "Criterio de evaluación " del R.D. 1513/2006 ha pasado a denominarse "Estándar de aprendizaje evaluable" en el R.D. 126/2014" (véase figura 1).

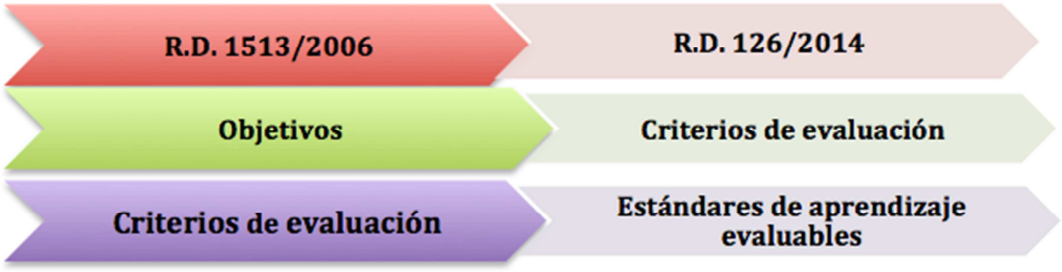

Figura 1. Equivalencia entre elementos curriculares en diferentes Reales Decretos. Galiano (2014)

3. CONSIDERACIONES EN RELACIÓN CON EL TRATAMIENTO DE LOS OBJETIVOS.

3.1. ¿OBJETIVOS, SÍ O NO?

Partiendo de lo acontecido en el siglo XX como momento en el cual el currículo se valida a nivel social y se impone como programa de estudios en la escolaridad obligatoria (Morelli, S. 2005), es Bobbitt quien introduce el concepto de currículum desde un enfoque Taylorista, escrbiendo en 1918 "The curriculum", que supone la institucionalización del mismo.

Es en 1924 a través de "How to make the curriculum" donde demuestra cómo se formulan los elementos curriculares, otorgándole relevancia especial a los objetivos. Bobbitt presenta nueve áreas disciplinares de especificación de los objetivos que derivan en una propuesta de ciento sesenta objetivos fundamentales. Esta tendencia tuvo sus continuadores, así Díaz Alcaraz (2002) destaca que Bobbitt no se encontraba solo en su idea acerca de la relevancia de la formulación clara y específica de los objetivos educacionales, de manera que Pendleton ofreció 1581 objetivos de tipo social para el Inglés, Guiler habló de 300 para la Aritmética y Billings de 888 generalizaciones para las ciencias sociales.

En los años treinta se desmorona esta teoría puesto que los profesores no podían abarcar tal cantidad de objetivos, además de que esta visión no concordaba con las teorías emergentes.

A finales de los cuarenta y durante los cincuenta emerge de nuevo la relevancia de los objetivos específicos, dándose nociones para su elaboración, siendo durante los años cincuenta y sesenta cuando surge la necesidad de expresar los objetivos en términos de conducta observable, destacando en este sentido Benjamin Bloom y su conocida taxonomía de 1956.

Sin embargo, y a pesar de todos estos esfuerzos realizados, según Díaz Alcaraz (2002) hace referencia a que los profesores no se toman en serio los objetivos educativos, al menos cuando son prescritos desde arriba, aduciendo que si los objetivos fueran utensilios válidos, serían utilizados, algo que quizá no ocurre

por el inadecuado planteamiento teórico. En este sentido, el autor establece tres limitaciones de la teoría relativa a los objetivos educativos, algo que se aprecia a continuación de manera resumida:

1. **Establece que se puede predecir el resultado de la instrucción, algo que solo puede ocurrir en una mínima parte.**
2. **No reconoce la limitación que los contenidos o temas ponen a los objetivos.**
3. **Pasa por alto aquellos tipos de logros que no pueden medirse.**

Tal y como establece Contreras (1998), el tema de los objetivos aparece manera problemática, pues mientras que hay quienes entienden su absoluta necesidad como elemento curricular, también existe quien niega tal hecho. Todo ello basándose en modelos de diseño curricular diferentes.

El propio Contreras es quien hace mención al hecho de que de forma paulatina se ha ido dulcificando el fuerte conductismo del que partían los objetivos, que más desde una óptica constructivista han pasado a considerarse como procesos más que como conductas, más como modos de elaborar el conocimiento que la acción misma.

De hecho, si partimos de lo establecido por las normas legales analizadas en la primera parte del presente trabajo, podremos apreciar la propuesta de objetivos educativos siempre en términos de capacidad, tomando en consideración el momento de desarrollo y susceptible mejora del alumnado.

Zabalza (1993) llega a conclusiones contrarias en relación con la facilitación del aprendizaje por parte de los objetivos, aduciendo que no existe demostración acerca de que el aprendizaje logrado con o sin objetivos sea atribuible a estos, tampoco tienen efecto sobre la reducción del tiempo de aprendizaje requerido y además no se prueba que la forma de redacción de objetivos provoque efectos significativos en el aprendizaje.

Con anterioridad se ha citado a Trujillo (2014) en relación con la valoración positiva que hacía de acuerdo a la ausencia de objetivos de cada una de las materias, todo ello orientado al trabajo competencial desde el cual "programar consiste en diseñar escenarios complejos de aprendizaje a través de tareas y proyectos que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula, con y sin ayuda, dentro y fuera de Internet, en diversas lenguas y en relación con diversas materias".

3.2. ENFOQUE TRADICIONAL VS ENFOQUES ACTUALES.

3.2.1. Enfoque tradicional. La necesidad de un cambio.

Para elaborar el presente apartado, nos basaremos en lo establecido por Zamorano (2011), quien destaca que existiendo numerosas propuestas en relación con la estructura de la programación didáctica, se puede hacer mención a una serie de elementos comunes como son objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología. En torno a los mismos de forma general, y refiriéndonos a los objetivos en particular, el enfoque tradicional les otorga tal importancia que nos lleva a concretarlos de forma progresiva en niveles de decisión curricular

posteriores (vertical), a la vez que se tiende a concretar, utilizando los criterios de evaluación, los objetivos que se encuentran en idéntico nivel de decisión (horizontal) y que son evaluados por los correspondientes criterios (véase figura 2), algo que desemboca en una serie de aspectos negativos como son:

- **El grado de concreción es tan alto que dificulta la diferenciación entre objetivos y criterios de evaluación de la unidad didáctica.**
- **La diferenciación entre objetivos, criterios y contenidos viene determinada por la necesaria sustantivización de los últimos.**
- **La incoherencia existente entre objetivos y criterios de evaluación de una unidad didáctica determinada así como con aquellos pertenecientes a niveles de decisión curriculares previos.**
- **En ocasiones no existe coherencia entre los distintos elementos curriculares a la hora de referirse de forma "conjunta" a los distintos saberes.**
- **Dada la complejidad que se otorga a los diferentes elementos curriculares, en ocasiones muestran excesiva carga de contenido.**

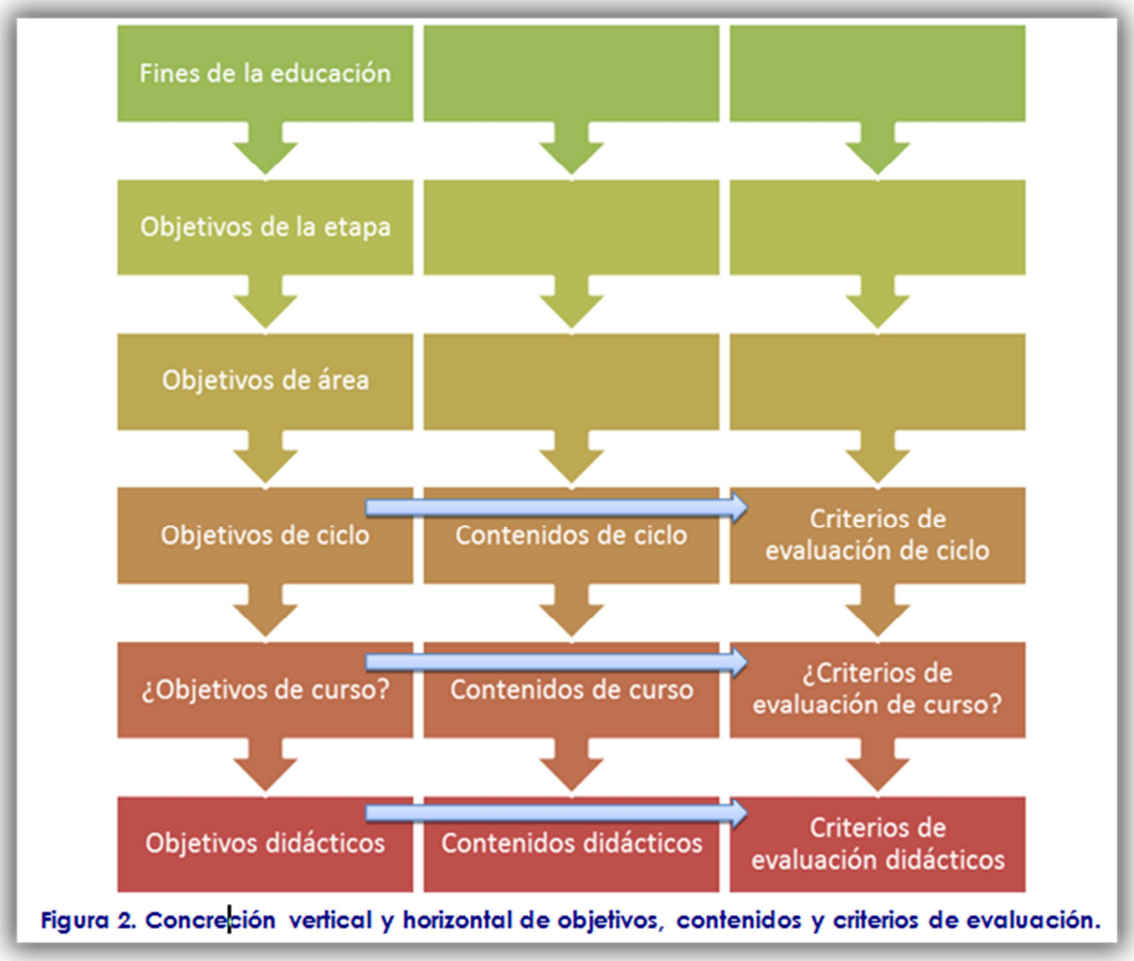

Figura 2. Concreción vertical y horizontal de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Figura 2. Concreción vertical y horizontal de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En este mismo sentido, Arreaza (2011) determina algunas características de la programación tradicional que se encuentran en consonancia con los aspectos recientemente destacados en el párrafo anterior, así:

- **"El currículo en la programación tradicional centra su esfuerzo en distribuir el proceso de enseñanza entre los objetivos (lo que quiero conseguir), los contenidos (las herramientas para conseguirlos), los criterios de evaluación (la valoración de lo conseguido) y los métodos de trabajo y evaluación (los procedimientos utilizados)".**
- **"Las energías y los esfuerzos del profesorado se centran en establecer las diferencias entre unos y otros sin que esto suponga una reflexión sobre los procesos del aula y no conlleve una mejora en sus prácticas".**
- **"En este enfoque del currículo, en la teoría y en la programación didáctica, son los objetivos los que sirven de referencia y su referencia temporal es la etapa. Pero en la práctica, son los contenidos los que se enseñan y sirven de referente de la evaluación. La distribución de estos contenidos se realiza de forma cerrada y lineal cada año y se recuerda periódicamente en cada uno de los cursos escolares".**
- **"En las aulas el profesorado prima el diseño de las actividades y las preguntas sobre ellas frente al desarrollo de los objetivos que dan sentido a esas prácticas".**

De todo ello se deduce el tradicional afán por desarrollar los distintos elementos del currículo sin una orientación clara y definida, algo que termina concretándose en documentos con innumerables aportaciones alejadas de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.2. Enfoque basado en los aprendizajes/indicadores.

Partiendo de las consideraciones anteriores en relación con la propuesta tradicional, el autor se refiere a aquellos aspectos que desde el enfoque competencial se deben aportar en torno al cambio:

- **"La necesidad de conocer cuáles son los objetivos de enseñanza y los procesos que realmente promueve".**
- **"La conveniencia de establecer una ruta que permita al alumnado anticipar que se le pide y conocer porqué se obtiene unos y no otros resultados".**
- **"La posibilidad de utilizar un procedimiento de programación más directo, ágil y compartido y, por consiguiente, menos costoso de programación".**
- **"La incorporación de las competencias básicas como prioridad en los currículos exige un cambio de perspectiva en el papel de la programación y en las estrategias que se utilizan para elaborarla".**

En definitiva, podemos hablar de poner el énfasis en el desarrollo de un modelo de programación que partiendo de las competencias básicas, permita establecer estrategias de programación claras, sencillas, ágiles y que impliquen menor coste para el profesorado, a la vez que clarifique lo que se pretende conseguir con el alumnado y a través de qué medios, siendo éste consciente de aquello que debe alcanzar.

Tomando como punto de partida la amplia base ya citada, Fernando Arreaza, promociona la elaboración de un único elemento curricular que sustituya al conjunto de elementos curriculares tradicionales, puesto que debe ser fruto del

tratamiento integrado de los mismos. Dicho elemento es conocido como aprendizaje (cuando es tratado desde el punto de vista de la enseñanza) y como indicador (cuando se trata desde la evaluación), siendo por tanto las dos caras de la misma moneda (véase figura 3).

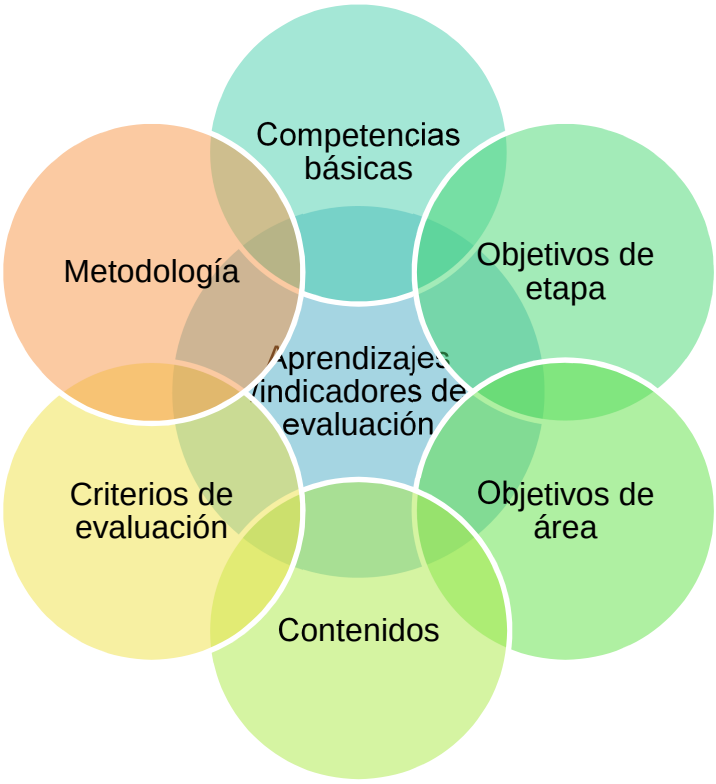

Figura 3. Integración de elementos curriculares para la elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación.

A continuación, para cada aprendizaje/indicador de evaluación, y desde el punto de vista de la evaluación (indicador de evaluación), se establece una graduación (criterios de evaluación), que diferirá en función de las características del alumnado y del momento evolutivo en el que se encuentre (véase figura 4).

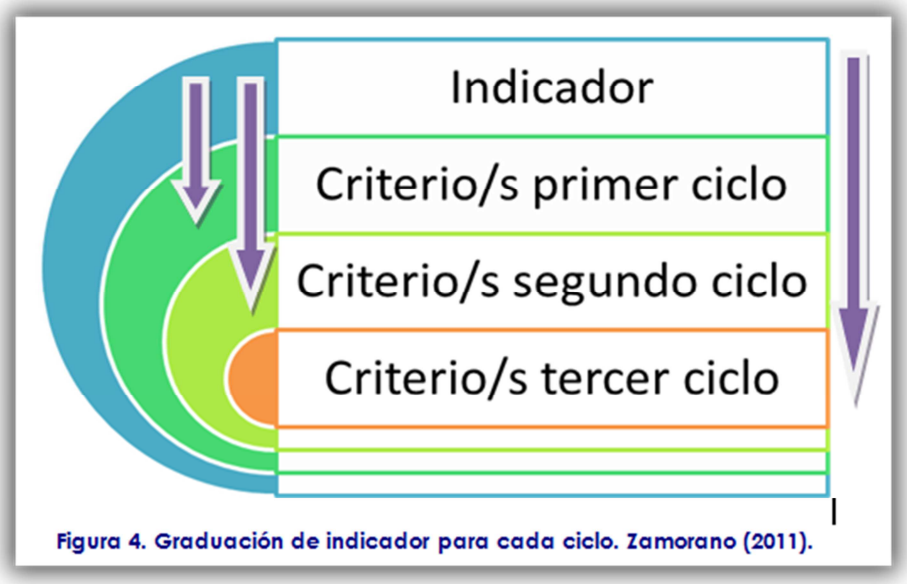

Figura 4. Graduación de indicador para cada ciclo. Zamorano (2011).

Por último, y considerando los criterios establecidos, se elabora un continuo de logro para cada indicador, que a su vez permitirá seleccionar el mínimo para considerar como positiva la evaluación del alumnado.

En resumen, puede decirse que para cada aspecto sobre el que pongamos nuestra atención a la hora de evaluar (indicador de evaluación), se desarrollarán diferentes juicios de valor (criterios de evaluación) que permitan adecuar la exigencia a las características del alumnado.

La elaboración de este elemento curricular presenta un carácter abierto que permite realizar incorporaciones determinadas por el dinamismo asociado a los distintos aprendizajes que pretendan desarrollarse, presentando además un carácter integrador que incorpore los distintos tipos de contenidos, asociados a los diferentes saberes, de forma integrada, de acuerdo al enfoque competencial. Éste carácter abierto se aprecia de forma fehaciente en la posibilidad de modificar su complejidad de acuerdo a las necesidades determinadas por el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentre el alumnado, permitiendo la individualización y la verdadera respuesta y atención a la diversidad.

Como puede apreciarse, este enfoque toma en consideración la totalidad de los elementos constituyentes del currículo, cuyo tratamiento integrado, en pos de la complementación mutua que evite dejar escapar matices importantes, da lugar a los aprendizajes/indicadores de evaluación ya nombrados. En este caso, los objetivos, al igual que el resto de elementos curriculares, no son concretados en los diferentes niveles de decisión curricular. Son los aprendizajes/indicadores de evaluación los elementos que son seleccionados en función de las características y necesidades de las diferentes unidades didácticas a desarrollar a lo largo de un curso escolar; lo que simplifica y agiliza mucho el proceso de diseño curricular.

Para concluir con este apartado, pasamos a referirnos a aquellas consideraciones previas que de manera fundamental hay que tener en cuenta a la hora de formular aprendizajes/indicadores, destacando las siguientes por su relación directa con la implicación docente:

- **El trabajo y el esfuerzo del docente, serán elemento de capital importancia en su desarrollo.**
- **El análisis y el conocimiento de la normativa, determinará la calidad y adecuación del trabajo realizado.**
- **Igualmente, el conocimiento del área, determinará la calidad y adecuación del trabajo realizado.**

Puede apreciarse en este sentido, como la implicación del profesional determina en gran medida el resultado obtenido en cuanto al diseño curricular.

Pueden atenderse de acuerdo a este enfoque a las diferentes propuestas elaboradas por Zamorano (2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e) y que pueden suponer una base sobre la que acceder al modelo mencionado.

3.2.3. Enfoque basado en los estándares de aprendizaje evaluables.

Actualmente, nos encontramos en un momento de cambio propiciado por la reciente reforma educativa introducida por la LOMCE. Este hecho hace que debamos abandonar aquellos conceptos, en su momento novedosos, que comenzaban a ser parte de nuestro quehacer diario, acercándonos a aquellos que desde las nuevas propuestas, comienzan a formar parte de nuestra labor.

El Real Decreto ya citado con anterioridad establece que "el currículo básico de las asignaturas correspondientes a la Educación Primaria se ha diseñado de acuerdo con lo indicado en dichos artículos, en un intento de simplificar su regulación, que se ha centrado en los elementos curriculares indispensables".

Así, dicha normativa toma en consideración como elementos curriculares a los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. En este sentido, el Decreto 54/2014 incorpora un elemento más al tomar en consideración, la metodología.

Las referencias que podemos encontrar en las diferentes normas legales ya citadas a lo largo del presente trabajo, nos ofrecen los siguientes conceptos:

- **Currículo: regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.**
- **Objetivos: referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.**
- **Competencias: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.**
- **Contenidos: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.**
- **Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.**
- **Criterios de evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.**
- **Metodología didáctica: conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y**

reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro delos objetivos planteados.

Partiendo de estas premisas nos encontramos con una realidad, a nivel curricular, que se plasma en la figura 5 que puede verse a continuación:

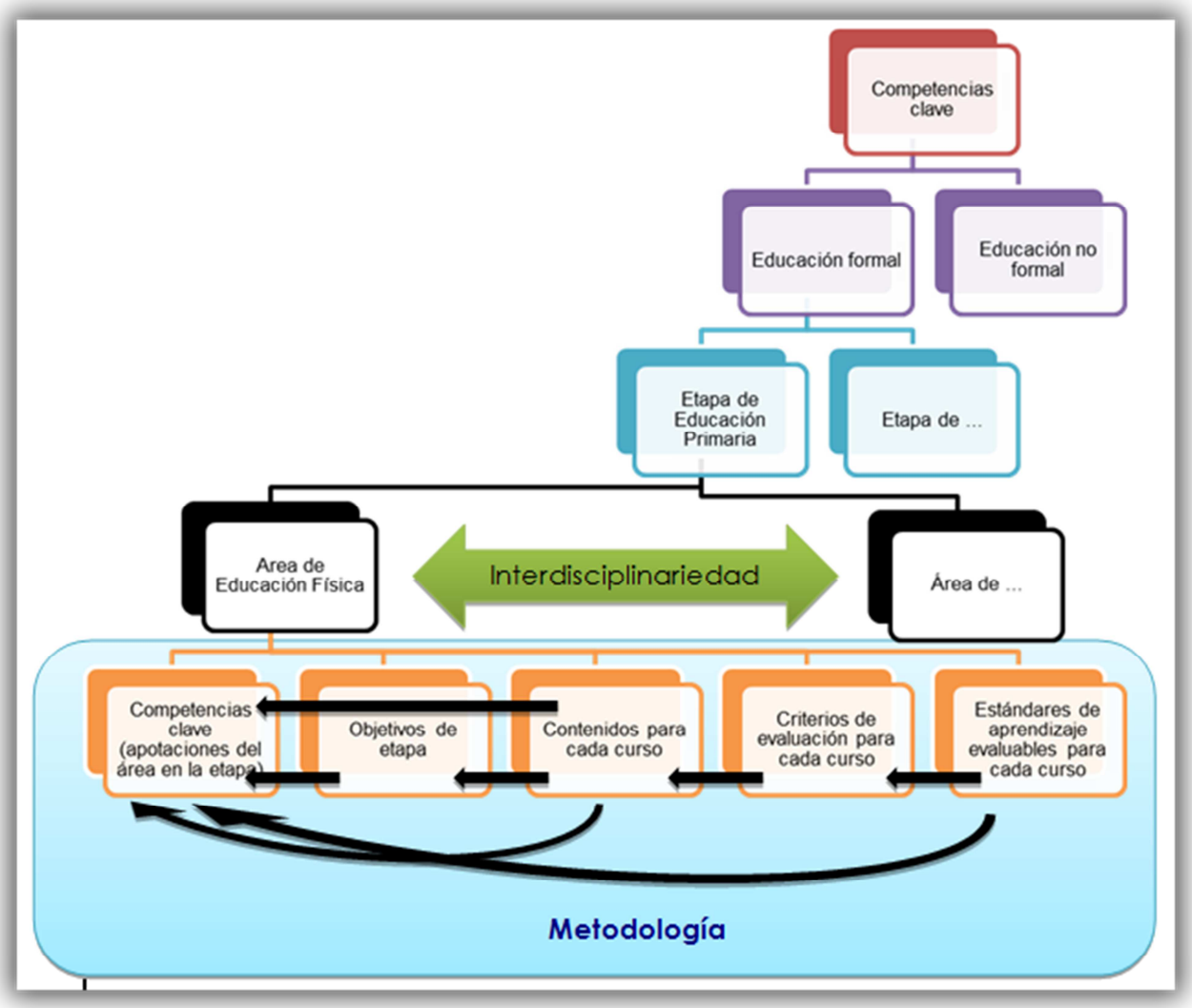

Figura 5. Relaciones y ubicación de los elementos curriculares.

Partiendo de las consideraciones realizadas, puede apreciarse como desde el enfoque establecido a día de hoy por la LOMCE, la tarea de utilizar con corrección los distintos elementos curriculares en los diferentes niveles de decisión, se ha simplificado bastante. Desde estas páginas no se pretende, en ningún caso, ningunear la dificultad de un proceso que es tan complejo como importante, sino más bien, aportar luz acerca del nuevo enfoque a aplicar y sus características, así como el tratamiento que de los objetivos se hace, aspecto que ocupa el presente trabajo.

Así, el trabajo del docente en lo referente a las diferentes tomas de decisiones de acuerdo a los distintos niveles de decisión curricular, queda prácticamente "anulado", puesto que los elementos curriculares ya citados con anterioridad son objeto del siguiente tratamiento:

- **Objetivos: partiendo de la estructura planteada por la actual normativa, así como las aportaciones de diferentes autores ya citadas con anterioridad, podemos concluir que únicamente existen referencias explícitas a aquellos objetivos relativos a la etapa y que el tratamiento de los mismos girará de acuerdo a las contribuciones que desde las diferentes áreas puedan realizarse en torno a la consecución de las capacidades contenidos en ellos. En ningún caso se insta al desarrollo de aquellos objetivos propios de otros enfoques y momentos ya tratados a lo largo del presente trabajo y que requieren la existencia de elementos ubicados en niveles de decisión anteriores a partir de los cuales concretarse. Para poder elaborar los objetivos para cada uno de los antiguos ciclos, niveles (más acorde con la ausencia actual de ciclos) sería necesario partir de unos objetivos diseñados para el área, que no existen. Igualmente ocurriría con los tradicionales objetivos didácticos que se ubicaban en cada una de las unidades didácticas que desarrollan la programación didáctica y que a su vez, partirían de aquellos objetivos planteados para cada ciclo/nivel.**

- **Competencias: como elemento curricular referente y fundamental, ante el que existe, o ante el que se plantea una "supeditación" del resto de elementos (Zamorano, 2011), desde este enfoque se plantea el establecimiento de relaciones claras entre las mismas y el resto de elementos curriculares, de forma que pueda apreciarse la contribución que desde el área se realiza al desarrollo de las mismas, así como facilitar su evaluación a través del correspondiente perfil competencial. En este sentido, el vínculo entre competencias y el resto de elementos curriculares, da lugar a las siguientes relaciones:**

  - **Relación competencias – objetivos: el establecimiento de vínculos claros entre los objetivos de la etapa, al desarrollo de cuyas capacidades se contribuye desde las diferentes áreas, y las competencias clave, permiten observar de forma obvia la aportación de la etapa de Educación Primaria, a través de las diferentes áreas curriculares, así como de estas mismas, al desarrollo competencial.**

  - **Relación competencias – contenidos: en este caso nos encontramos ante un vínculo que permite apreciar la idoneidad de los contenidos propios del área de acuerdo al desarrollo competencial que se pretende, observando la adecuación de la utilización de determinados contenidos de acuerdo al desarrollo de una o varias competencias clave y no únicamente en relación con el desarrollo del área, así como "…establecer una temporización correcta y equilibrada respecto a las unidades de trabajo que componen y desarrollan la programación didáctica y las competencias básicas a trabajar…". (Zamorano, 2012).**

  - **Relación competencias – estándares de aprendizaje evaluables: el establecimiento de relaciones claras entre las competencias clave y los estándares de aprendizaje propios de los diferentes criterios de evaluación, permitirá utilizar los estándares en torno a la evaluación de las diferentes competencias clave de acuerdo al denominado perfil competencial del área (entendido como el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables del área que se encuentran vinculados a una competencia determinada, reflejando en qué medida se contribuye desde el área a su evaluación, posibilitando la misma por tanto) , y no**

únicamente de acuerdo a la evaluación del área a partir del perfil de área (conjunto de estándares de aprendizaje asociados a los diferentes criterios de evaluación de un área en concreto y que permiten la evaluación de la misma). Obviamente, la relación entre competencias y estándares de aprendizaje evaluables, determina la coherente relación entre competencias y los criterios de evaluación de los que se desprenden los citados estándares.

- **Contenidos: los encontramos secuenciados para cada uno de los niveles de la Educación Primaria, de manera que puedan ser utilizados sin continuar con el proceso de concreción en diferentes niveles de decisión, obviando la necesidad de concretar a partir de contenidos ubicados en un nivel de decisión superior, tal y como ocurría con normativas anteriores.**

- **Estándares de aprendizaje evaluables: al igual que ocurría con los contenidos, vienen determinados para cada uno de los niveles de la etapa, de cara a poder establecer graduaciones estandarizadas respecto a los aprendizajes del alumnado. Nos encontramos ante el elemento que se erige como uno de los más relevantes, puesto que recoge el papel de guía antes ostentado por los objetivos y permite la evaluación tanto del área como del desarrollo competencial.**

- **Criterios de evaluación: una vez más vienen determinados para cada nivel educativo, siendo el referente desde el que se concretan los distintos estándares de aprendizaje evaluables así como la referencia para realizar la evaluación a través del perfil de área.**

Nos encontramos por tanto ante un enfoque orientado de forma clara hacia la simplificación del proceso de toma de decisiones que de forma tradicional ha sido parte importante del trabajo docente, de forma que éstas se ven limitadas a la selección y ubicación de los diferentes elementos curriculares para la elaboración de las diferentes unidades didácticas que forman parte de la programación didáctica. Esta simplificación repercute de forma importante en todos y cada uno de los elementos curriculares, si bien, lo hace de forma más intensa en relación con los objetivos, ya que únicamente deja como referentes aquellos de carácter terminal en relación con la etapa de Educación Primaria, al margen de aquellos que en normativas anteriores se referían a las áreas y que eran trabajados en posteriores niveles de decisión curricular.

Obviamente, esa simplificación no puede desembocar en la pérdida de la esencia de la educación que busca preparar al individuo para la vida constructiva en sociedad, por lo que será necesario, casi vital, la consideración de la posibilidad de tomar decisiones en relación con los elementos curriculares, al margen del nivel en el que se tomen, y de acuerdo a las características propias del contexto en el que el proceso de enseñanza – aprendizaje tiene lugar, así como de las características, necesidades e intereses de aquellos que son protagonistas de dicho proceso.

4. CONCLUSIONES.

A modo de conclusión, podemos referirnos a las diferentes visiones determinadas por normativas, puntos de vista, enfoques, momentos históricos, formas de pensamiento, corrientes psicológicas etc, que no hacen sino determinar tratamientos variados en relación con el tema que nos ocupa, la presencia de los objetivos en los diferentes niveles de decisión del currículo de cara a su diseño.

En el momento actual apreciamos una tendencia a la simplificación en relación con la toma de decisiones a nivel curricular, que repercute de forma ineludible en el diseño del currículo y por ende en el trabajo del docente en lo relativo a la toma de decisiones, algo que no debiera en ningún caso redundar en la simplificación, entendida desde un punto de vista negativo, ni del currículo, ni de la capacidad docente para adecuar los elementos curriculares a las características del contexto en que tiene lugar así como sus principales protagonistas ni por tanto, del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta característica se hace especialmente patente en el tratamiento de los objetivos educativos, más aún si se aprecia la diferencia existente entre el enfoque tradicional orientado hacia una enorme concreción que recorría los distintos niveles de decisión curricular y la inexistencia en el currículo actual a excepción de lo establecido de forma general para la etapa. Si bien, no ha de olvidarse el hecho de que, como se ha podido ver a lo largo del trabajo, hay quienes abogan por reubicar la esencia de los objetivos, en los estándares de aprendizaje.

En este sentido, se hace necesario plantear una serie de cuestiones que permitan reflexionar en relación con lo tratado a lo largo del trabajo, suponiendo al mismo tiempo un punto de apoyo que sustente el debate, la discusión constructiva y la creación de nuevas propuestas. Así, puede partirse del planteamiento de cuestiones como las siguientes; ¿son y han sido tan estrictamente necesarios lo objetivos en el diseño y el desarrollo curricular?, por el contrario ¿tan necesaria se hace su casi total desaparición del currículo?, ¿no cabría esperar propuestas adecuadas partiendo de tratamientos diferenciados en relación con los objetivos?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez, E. (2014). La programación didáctica paso a paso: objetivos. ¿Han desaparecido los objetivos del currículo LOMCE? *Prepárate. Prepara tus oposiciones a maestros Infantil y Primaria.* Recuperado de http://preparatusoposiciones.es/la-programacion-didactica-paso-paso-objetivos/

Arjona, M.L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. Hekademos. Revista Educativa Digital. Recuperado de http://hekademos.com/hekademos/content/view/93/32/

Arreaza, F. (2011).Taller de programación, evaluación y calificación por competencias. C.E.P. de Motilla del Palancar.

Bañuelos, F., Contreras, O., Fernández, E., Zagalaz, M., Pacheco, M., Gil, P., y

Blández, J. (2003). *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 1º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 2º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 3º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 4º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 5º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Bravo, E; Herrera, José A; López, M. y Martín, Miguel A. (2009). *Programación anual de Educación Física para 6º de Primaria*. Barcelona: INDE.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
Del Valle, S., García, MªJ. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Barcelona: INDE.

Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

Eisner, E.W. (2000). *Benjamin Bloom (1913-1999)*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, 3(30), pp. 423-432. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/blooms.pdf

Fernández, F.J. (2014). Nuevo currículo básico de Primaria. *Ined21*. Recuperado de http://ined21.com/p6770/?utm_content=bufferd3f8e&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer

Galiano, J.L. (2014). ¿Qué pasa con los objetivos de las áreas en el nuevo currículo LOMCE?. (Mensaje en un blog). Recuperado de http://www.educafisica.es/2015/01/29/qu%C3%A9-pasa-con-los-objetivos-de-las-%C3%A1reas-en-el-nuevo-curr%C3%ADculo-lomce/

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 1º de Primaria. Primer ciclo. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 2º de Primaria. Primer ciclo. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 3º de Primaria. Segundo ciclo. Barcelona: INDE.
Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 4º de Primaria. Segundo ciclo. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 5º de Primaria. Tercer ciclo. Barcelona: INDE.

Mazón, V.; Sánchez, M.J.; Santamarta, J. y Uriel, J.R. (2001). Programación de la Educación Física en Primaria. 6º de Primaria. Tercer ciclo. Barcelona: INDE.

Morelli, S. (2005). Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. La trama de la comunicación. Anuario del Dpto. de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Poítica y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario, (10). Recuperado de http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/450/10-Silvia%20Morelli_A1a.pdf?sequence=1

Muñoz, J.C. (2014). El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE. Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 5(27), 1-16.

Trujillo, F. (2014). El currículo básico de la LOMCE (II): análisis de las materias del currículo. (Mensaje en un blog). Recuperado de http://fernandotrujillo.es/el-curriculo-basico-de-la-lomce-analisis-de-las-materias-del-curriculo/

Trujillo, F. (2014). El currículo básico de Educación Primaria, a revisión. (Mensaje en un blog). Recuperado de http://fernandotrujillo.es/revision-del-real-decreto-primaria/

Zabalza, M.A. (1993). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

Zamorano, D. (2011). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde el área de Educación Física. Programando desde un enfoque competencial. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 163. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd163/evaluacion-desde-el-area-de-educacion-fisica.htm

Zamorano, D. (2012). Una propuesta para la estructura de la programación didáctica de Educación Física en Educación Primaria desde el enfoque de las competencias básicas. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 165. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd165/estructura-de-la-programacion-de-educacion-fisica.htm

Zamorano, D. (2012a). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: percibir y estructurar el espacio y el tiempo. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 170. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd170/percibir-y-estructurar-el-espacio-y-el-tiempo.htm

Zamorano, D. (2012b). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: desarrollar el proceso de lateralización. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 171. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd171/educacion-fisica-proceso-de-lateralizacion.htm

Zamorano, D. (2012c). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: solucionar problemas motores a partir de habilidades motrices. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 172. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd172/solucionar-problemas-motores-a-partir-de-habilidades.htm

Zamorano, D. (2012d). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: desarrollar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 173. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd173/enfoque-competencial-educacion-fisica-expresividad.htm

Zamorano, D. (2012e). La elaboración de aprendizajes/indicadores de evaluación desde un enfoque competencial. El caso del área de Educación Física: aplicar hábitos de higiene y salud. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 173. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd174/enfoque-competencial-de-higiene-y-salud.htm

Fecha de recepción: 18/3/2015
Fecha de aceptación: 28/4/2015