

ANÁLISIS DEL NUEVO CURRÍCULO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Lizalde, M. y Salgado López, J. I.

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal (Universidad de Zaragoza)

Resumen:

En el presente trabajo se presenta un análisis crítico de las modificaciones del currículo oficial de Educación Física para la etapa educativa de la Educación Primaria, dentro del marco de los cambios establecidos en las enseñanzas escolares a raíz de la promulgación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Como principal conclusión podemos afirmar que el nuevo currículo parece centrarse más en una vuelta a un enfoque dentro de la “perspectiva tradicionalista” dentro de la Teoría Curricular (KIRK, 1990: 37-39 y Contreras Jordán, 1998: 47), en la que se ve al profesor como ejecutor de lo diseñado por agentes externos al acto educativo en si.

Palabras Clave: análisis de currículos, educación física primaria

1.- INTRODUCCIÓN

La actualidad educativa en el ámbito no universitario está inmersa en estos momentos, en los cambios derivados de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, promulgada el 23 de diciembre de 2002), si bien, muchos de esos cambios a nivel curricular no se han concretado hasta la aparición de los Reales Decretos (R.D.) por los que se establecen las enseñanzas correspondientes, que en el caso de la educación primaria, se recogen en el R.D. 830/2003.

Es en este último documento normativo en el que aparecen recogidos los diferentes currículos a desarrollar dentro de cada una de las áreas que contempla esta etapa educativa, entre las que se encuentra, la Educación Física (E.F.). El currículo de esta área es precisamente el objeto de este artículo, en el que analizaremos, desde un punto de vista crítico, los diferentes elementos que lo configuran.

Debemos especificar, en este momento, que a lo largo del presente trabajo, y para facilitar la lectura, nos referiremos con el término “currículum” concepto “currículum oficial” o “explícito” (Torres Santomé, 1991: 198).

La importancia que le damos a la realización de este análisis viene marcada por la convicción de que los elementos que desarrollan los currículos no son neutros, sino que la evolución de la sociedad, con sus modificaciones culturales y la ideología dominante, configuran cada uno de esos elementos, dentro del proceso de reproducción social (Stenhouse, 1987; Torres Santomé, 1991; Kirk, 1990; Ayuste y otros, 1999, etc...).

2.- ANÁLISIS DEL MARCO GENERAL E INTRODUCCIÓN DEL ÁREA DE E.F.

Lo primero llama la atención en el nuevo currículo de primaria viene marcado por lo establecido dentro de las “Finalidades” de esta etapa educativa (art. 2 del R. D. 830/2003):

“facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de las nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”.

Como podemos ver, se habla de una formación integral del individuo, pero dejando de lado en su formulación de un aspecto tan fundamental como es el de la motricidad, que sólo se recoge de forma explícita en el desarrollo del currículo específico del área de E.F., lo que deja entrever, poca la importancia que el legislador le da a esta faceta del individuo.

También dentro de las finalidades, un aspecto que va a ser un continuo dentro de toda la etapa, y dentro de todo el marco de la LOCE, es la importancia que se le da a los *“hábitos de estudio y trabajo”*. Esto parece marcar una de las justificaciones del cambio legislativo, que algunos autores como Legarreta Ramos (2003) ya denominan *“pedagogía del esfuerzo”*, y que parece querer regresar a planteamientos educativos más tradicionales.

En lo referido específicamente al área de E.F. y dentro de su apartado de Introducción, resulta llamativo que se hace explícita la idea de que *“el cuerpo y el movimiento se constituyen en los ejes fundamentales de la acción educativa en esta área”* o *“el área de educación física se ofrece como una alternativa frente al sedentarismo”*.

Ahora bien, estas afirmaciones chocan radicalmente en el desarrollo posterior en el que se le da gran importancia al desarrollo de la motricidad fina por medio de las nuevas tecnologías y del aprendizaje de reglamentos de juego a través de la lectura. Pensamos que esta contradicción está más marcada por la necesidad de introducir estos contenidos dentro de las áreas *“con calzador”*, para dar un sentido unitario a todo el entramado legislativo de la LOCE, que porque realmente pertenezcan a los contenidos específicos de la E.F.

Por otro lado, la desaparición de los Temas Transversales, dentro de los que podían haber tenido cabida estos contenidos, además de otros como el de Salud, que queda ahora circunscrito tan solo a algunas áreas (Ciencias, Geografía e Historia y E.F). La justificación que parece estar detrás de esta desaparición se encuentra en base a que al no estar en ningún área se corría el riesgo de que no se desarrollarse. Esta afirmación nos parece, desde nuestro punto de vista errónea, por reduccionista. Pensamos que si realmente existe preocupación del desarrollo o no de los contenidos transversales, es obligación de la administración establecer los procedimientos para el control de ese desarrollo. De otra manera, el hecho de introducirlos explícitamente en algunas áreas, además de perder mucho de su sentido y valor pedagógico, no asegura, que se cumplan en la práctica.

Resulta, además, cuando menos curiosa, la afirmación hecha en el preámbulo del R. D. antes citado, acerca de que *“La interdisciplinariedad debe aplicarse progresivamente a lo largo del tercer ciclo”* (el subrayado es nuestro). No entendemos muy bien esta afirmación. La interdisciplinariedad, se habían consolidado poco a poco, ya desde la Ley General de Educación del 1970 y más a raíz de la LOGSE como un recurso metodológico fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las edades iniciales, hecho este que habían puesto de manifiesto experiencias como las de Montessori o Freinet... ¿en que teorías pedagógicas se basan para retrasar el este trabajo al último ciclo de la educación primaria?

Dentro de este mismo aspecto de la interdisciplinariedad, y volviendo a lo establecido para el área de E.F., nos llama la atención que en el último párrafo de la Introducción se reduzcan las posibilidades interdisciplinares de esta área al ámbito de la lectoescritura. Estamos de acuerdo en que una E.F. adecuada puede facilitar estos aprendizajes, o incluso corregir patologías que en relación a ellos aparezcan (Le Boulch, 1987: 36-41). Ahora bien, este no es el único campo en el que podamos establecer relaciones interdisciplinares. ¿Qué pasa con la Salud? ¿Qué pasa con el conocimiento del medio? ¿Qué pasa con el conocimiento del funcionamiento corporal? El etcétera es demasiado largo. Esta afirmación con la que se remata la introducción deja entrever una ideología dominante en el currículo, hacia una visión utilitarista de la E.F., con una vuelta a posiciones hegemónicas de las corrientes Psicomotrices e Higienistas (Hernández, 1999), lo que pone de nuevo de actualidad lo referido al problema del estatus educativo de la E.F. dentro del currículum escolar, ya tratado por Kirk (1990: 58-78). De esta forma, se cambia de nuevo la concepción

del cuerpo como “*cuerpo vivido*” (imperante LOGSE), a otra que parecía superada como “*cuerpo utilitario, instrumental*”, lo que también se pone de manifiesto, según Legarreta Ramos (2003: 43) en otros niveles educativos como por ejemplo la ESO.

Llegamos así a otro aspecto controvertido, que ya lo había sido en la formulación del currículo anterior, dentro de la LOGSE, como es el tratamiento del Juego. En la Introducción se determina acertadamente, el juego como recurso metodológico, lo que, junto con otras afirmaciones como: “*las actividades en esta etapa tendrán un carácter eminentemente recreativo*”, da a entender que el juego debería ser la base común de todas las actividades a desarrollar. Ahora bien, a la hora de hablar de los contenidos es donde aparece la contradicción, al proponerse un bloque separado denominado “*Los Juegos*”. Esto, como ya había pasado en la anterior propuesta de 1991, favorece un tratamiento diferenciado de las actividades lúdicas a la hora de temporalizar los contenidos en la Programación de Aula, con lo que se corre el peligro de abusar de actividades no lúdicas en los otros bloques.

Dentro de esto, otro aspecto contradictorio a la hora de hablar de los aspectos recreativos lo encontramos en que por un lado se postula que “*las actividades de esta etapa tendrán un carácter eminentemente recreativo*”, y por otro lado, se establece que “*la enseñanza de la E.F. ha de promover y facilitar que cada alumno llegue a (...) conocer y dominar un número significativo de ejercicios corporales y actividades deportivas...*” (el subrayado es nuestro). Este “*dominar*” puede llevar a una interpretación, instructiva de la enseñanza de E.F., lo cual puede estar reñido con el carácter recreativo del área, mencionado anteriormente, y con la búsqueda del placer por la motricidad.

Considerando la reflexión anterior, creemos que este currículo debería haber dado alguna pincelada esclarecedora sobre el carácter de la enseñanza de la EF en Primaria que se pretende, más si cabe cuando no se establecen directamente referencia en cuanto a las orientaciones metodológicas, aunque si aparecen algunas referencias indirectas.

3.- ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS

Para comenzar este análisis podemos constatar, de nuevo, un gran cambio en la orientación del área, en la que aparece explícitamente la valoración del “*resultado*” (primer objetivo) y de aspectos utilitarios en principio externos a los contenidos de la E.F., como la comprensión lectora y el uso de nuevas tecnologías (objetivos 8º y 9º).

La importancia que se le da al “*resultado*” se pone de manifiesto en la formulación del primer objetivo que termina diciendo “*poniendo énfasis en el esfuerzo y en el resultado*” lo que aboca al profesor a potenciar el aprendizaje de respuestas concretas y “*efectivas*”.

Sin embargo, creemos que no tiene sentido intervenir pedagógicamente en esta etapa poniendo mayor énfasis en los resultados obtenidos en ciertas actividades, sino más bien en un equilibrio entre el esfuerzo, la práctica, el placer y los resultados obtenidos.

Además el hecho de conceder explícitamente importancia al resultado conlleva implícitamente la afirmación de que existan respuestas o soluciones más correctas que otras, lo que podría conducirnos a una enseñanza basada en la reproducción de modelos, hecho este que limitaría enormemente la riqueza motriz que podría desarrollar el alumnado, su implicación cognitiva en la motricidad y por lo tanto, la contribución al desarrollo integral.

En lo que se refiere a la importancia que cobra en este nuevo currículo los objetivos relacionados con la comprensión lectora y el uso de las nuevas tecnologías (un 22%) confirma lo ya intuido en la introducción en lo referido al cambio de concepción de la E.F. de un “*cuerpo vivido*” a un “*cuerpo utilitario*”, en donde se deja plasmada además la importancia que el legislador da al desarrollo de los resultados en determinados aspectos frente al desarrollo integral, relegado a un segundo plano según las necesidades de los primeros.

Además de lo anterior, es llamativo que en la formulación de estos objetivos no aparece referencia alguna al desarrollo de las Capacidades Físicas Básicas, simplemente se citan en base a “*utilizar*” (tercer objetivo), lo que choca con los planteamientos basados en la Salud que se anunciaban en la Introducción y que además se ven reflejados en los bloques de contenidos, en los que, como veremos, aparece nombrada en dos de ellos.

Otro de los aspectos que desaparecen de los objetivos, y por lo tanto, también en el desarrollo de los contenidos, es el a la comunicación no. Así, en el 7º objetivo se habla de “*Utilizar de forma creativa y autónoma los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento*”, sin mencionar la necesidad de crear mensajes mediante esos recursos expresivos, y mucho menos que deban ser comprendidos por los compañeros, lo que a nuestro parecer es reducir la riqueza y posibilidades educativas de estas actividades.

Por último, tampoco se entra a valorar la importancia de la diversidad de las actividades físicas en función del entorno en que se desarrolla, que dentro de la LOGSE permitía presentar diferentes modalidades deportivas tradicionales relacionadas con el entorno cultural del centro o incluso compararlas con otros entornos o CC.AA. lo que parece querer limitar o camuflar de algún modo la realidad multicultural del estado español.

4.- ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

Lo primero que llama la atención en la formulación de los contenidos es la estructuración de bloques de contenidos que se plantea, ya que dos de los tres hacen referencia a la Salud (“*El cuerpo y la salud*”, y “*Movimiento y salud*”), y el tercero al Juego.

Con respecto al tercero, ya hemos hablado anteriormente que el hecho de presentar el Juego como un bloque distinto de los demás podría dar a entender la necesidad de un tratamiento diferenciado de éstos, lo que chocaría con los planteamientos que se expresan en la Introducción. La consecuencia sería el diseño de unidades didácticas de “juegos”, en las que se desarrollarían estos contenidos, sin prestarle atención a otro tipo de contenidos, con lo que se perdería gran parte de la riqueza pedagógica de la utilización de los juegos.

Por otro lado, la aparición del término “salud” en dos de los tres bloques de contenidos propuestos, deja entrever, que la importancia que el legislador da al área de E.F. está en base a su sentido utilitario, en este caso Higienista, y que como ya dijimos se vislumbraba en la Introducción. Esta postura parece un retorno a concepciones de la que ya parecían históricamente superadas, relegando lo que a nuestro entender debería ser el centro del área, es decir, la motricidad en sí misma, a un segundo plano.

Por otro lado, entendemos que la “salud” debería considerarse como un tema transversal (¿acaso no es importante el transmitir hábitos saludables en cualquier área y momento?) y no solamente asociada a aspectos bio-médicos, sino también relacionada con contenidos centrados por ejemplo en la autoestima u otros aspectos de orden psicológico.

Otro hecho que salta a la vista en una primera ojeada de los contenidos, es que desaparece la distinción entre los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), además de estar secuenciados por ciclos.

Esta forma de presentación de los contenidos, sin diferenciación alguna en cuanto al tipo de conocimientos que producen, hace bastante difícil la comprensión de cuales hacen referencia a un ámbito u a otro, lo que puede tener como consecuencia una programación desequilibrada en relación a los diferentes ámbitos de la conducta humana (cognitivo, motor y afectivo) y por lo tanto, afectar a la finalidad de la educación integral.

De esta manera, el hecho de secuenciar esos contenidos confiere a este currículo un carácter más prescriptivo y cerrado que la propuesta anterior, lo que muestra una menor confianza de la administración en el profesorado, al restarle posibilidades de toma de decisión, hecho este que ya había sido denunciado con anterioridad por otros autores refiriéndose a la E.S.O. (López Villar y Salgado López, 2002; Legarreta Ramos, 2003: 45).

Esta secuenciación prescriptiva, implica una vuelta hacia concepciones educativas ya superadas, ya que, si bien puede facilitar la movilidad del alumnado a la hora de cambiar de centro educativo, representa, de una manera encubierta, un control absoluto de los contenidos a desarrollar, lo que resta libertad al docente a la hora de crear su currículo (entendido aquí dentro del concepto más amplio). El estado se muestra así especialmente preocupado por la reproducción de unos contenidos bajo el prisma de la ideología del gobierno, que se convierte así en “hegemónica” (Kira, 1990: 147). En relación a esto se debe tener en cuenta que “detrás de cada criterio adoptado hay unos determinados intereses personales o sociales” ya que el “currículum es siempre una selección cultural

arbitraria que suele responder a los intereses de las clases dominantes, transmitiéndose únicamente la cultura que interesa a éstas” (Ayuste y otros, 1999: 76) y por lo tanto, cuanto más cerrado sea un currículo más marcada será esa transmisión de intereses.

Además de ello, y desde un punto de vista más práctico, esta secuenciación dificulta la adaptación de los contenidos a los distintos centros según su idiosincrasia particular; dificulta la puesta en práctica de actividades de forma interdisciplinar, ya que muchas veces los contenidos de un área susceptibles de esta forma de trabajo no se corresponden temporalmente con los de otra; y por último y no menos importante, se pierde la esencia y espíritu innovador que propugnaba la LOGSE, que con un currículo semiabierto facilitaba llevar a cabo prácticas y experiencias novedosas a los que quisieran, y/o continuar con lo que siempre se hizo, dentro de las corrientes más tradicionales, a los que no.

Además de lo anterior, hemos detectado que el hecho de secuenciar los contenidos da pie a que existan contenidos de carácter actitudinal distintos según el ciclo en el que se impartan, dando lugar a situaciones tan curiosas como por ejemplo que dentro del bloque de contenido de “*Los Juegos*” aparezca un contenido de “*actitud de colaboración, tolerancia, no discriminación y resolución de...*” en el primer y segundo ciclo, pero que no se haga mención a estos contenidos en el tercero. ¿A caso no es importante desarrollar la colaboración, tolerancia, no discriminación etc... en todos los cursos? ¿o es que nos creemos que por trabajarlos en un ciclo ya no es necesario tocarlos en otros?... Parece más bien un tratamiento referido más a los contenidos conceptuales y procedimentales y no, desde nuestro punto de vista, apropiado a los de carácter actitudinal.

5.- ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Muchos de los comentarios que podríamos hacer en este punto ya han sido mencionados en apartados anteriores, debido a la relación que se establece entre los contenidos propuestos y los propios criterios de evaluación, como medios de comprobación de la adquisición de esos contenidos.

Ahora bien, llama poderosamente la atención que esta relación no es total, apareciendo formulaciones de criterios de evaluación sin relación con contenidos dentro de un mismo ciclo. Así, por ejemplo, podemos observar que en el segundo ciclo se introduce un criterio de evaluación referido a “*utilizar sus capacidades físicas básicas*”, cuando a lo largo del desarrollo de los contenidos de este ciclo en ningún momento se cita ningún contenido asociado a “*capacidades físicas básicas*”.

Otra cuestión ciertamente más criticable desde nuestro punto de vista es la referida a la posibilidad de comprobación de consecución o no de algunos de los criterios planteados. Por ejemplo, en el ciclo antes citado se menciona “*vivir el juego como medio de disfrute, relación y empleo del Tiempo Libre*”. ¿Qué capacidad demuestra haber adquirido un alumno?, más aún ¿cómo comprobamos su adquisición?

A esto tenemos que unir también el comentario ya presentado, en cuanto a la secuenciación de criterios de evaluación asociados a contenidos actitudinales.

Con todo, para finalizar este apartado, la secuenciación de los criterios de evaluación convierte el currículo en un “temario” semejante a los anteriores a la promulgación de la LOGSE, cerrando aún más las nuevas propuestas, con lo que estamos con Legarreta Ramos (2003: 45) al afirmar que “serán menores las decisiones que tendrá que tomar el profesor en el segundo nivel de concreción”, a lo que nos debemos preguntar si no es ciertamente esto lo que persigue la Administración Educativa.

6.- CONCLUSIONES

Si relacionamos este nuevo Currículo con las finalidades, contenidos y enseñanza que de la Educación Física han ido apareciendo en los últimos años (Blázquez Sánchez, 2002: 107), podemos afirmar que no aporta ninguna novedad, sino en todo caso un regreso a planteamientos anteriores a las tendencias aparecidas en la última década en el ámbito

escolar. Además de no haber tenido en cuenta el desarrollo motor actual de los niños en esta etapa educativa ni la demanda social actual en relación a la actividad físico-deportiva.

En relación a esta observación podemos destacar algunas consideraciones relevantes:

- Aparecen secuenciados contenidos relativos a “la lateralidad” en todos los ciclos; cuando es evidente que tras el trabajo que se lleva a cabo en Preescolar e Infantil e incluso la evolución del propio individuo (Le Boulch: 1987, 19-26) estos contenidos deberían estar más que superados en el tercer ciclo, pudiendo, en todo caso, aplicar refuerzos o Adaptaciones Curriculares a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Los contenidos relativos a la iniciación deportiva, tan sólo aparecen en 3er ciclo. Sin embargo, los alumnos, sus motivaciones, su práctica extraescolar actual y la demanda social incitan a la práctica de deportiva temprana. Es más la iniciación deportiva, ya se ven factibles a partir de los 6 ó los 7 años (dependiendo del deporte) y pudiendo enfrentarse a ella con metodologías apropiadas. Un ejemplo de esto para el ámbito de los deportes sociomotrices de colaboración-oposición son las propuestas de Blázquez Sánchez (1986).
- Se siguen destacando los contenidos relacionados con la salud y los juegos, pero no se considera la salud como tema transversal ni el juego como recurso metodológico.
- Se intenta introducir, al igual que en otras áreas, las nuevas tecnologías y la lectoescritura como ejes fundamentales de la educación; pasando por encima del concepto de la E. F. como alternativa al sedentarismo de la actividad cotidiana en general y con unos planteamientos de difícil justificación dentro de este área.

Para finalizar, resaltar que consideramos como positivo este currículo por su relativa generalidad y su poca extensión en relación a los objetivos y contenidos del área en esta etapa educativa, de cara al desarrollo de los currículos autonómicos relativos a la E.F.

7.- BIBLIOGRAFÍA

- Ayuste, A. y otros (1999).- *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona. Graó.
- Blázquez Sánchez, D. (1986).- *Iniciación a los Deportes de Equipo.* Barcelona. Martínez Roca.
- Blázquez Sánchez, D. (2002).- *La enseñanza de la Educación Física en el siglo XXI ¿Qué tendencias, qué escenarios? Llibre de les Actes del Cinquè Congrés de Ciències de l'esport, l'educació física i la recreació.* Lleida. I.N.E.F. Lleida
- Contreras Jordan, O. (1998).- *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista.* Barcelona. Inde Publicaciones
- Hernández, J. L. (1999).- *La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?* *Revista de Educación* nº 311, 51-78
- Kirk, D. (1990).- *Educación Física y Currículum.* Valencia. Universidad de Valencia.
- Legarreta Ramos, B. (2003).- *Nuevas enseñanzas mínimas para la educación física de ESO: análisis comparativo entre el anterior y el nuevo currículo.* *Revista Española de Educación Física*, julio-septiembre. 42-47
- Le Boulch, J. (1987).- *La educación Psicomotriz en la Escuela Primaria.* Barcelona. Paidós.
- López Villar, C. y Salgado López, J.I. (2002).- *Análise crítica da proposta de modificación do Currículo de E.F. da Consellería de Educación da Xunta de Galicia.* *Lecturas: E.F. y Deportes. Revista Digital*, nº48. www.efdeportes.com. Buenos Aires
- Stenhouse, L. (1987).- *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid. Morata.
- Torres Santomé, J. (1991).- *El Currículum oculto.* Madrid. Morata.

Documentos Legales

- *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*
- *Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.*