

Innovar en Educación Física: recuperando los principios de procedimiento

Innovation in Physical Education: Back to the principles of procedure

**Pere Molina⁽¹⁾, Alejandro Martínez-Baena⁽²⁾
y Fernando Gómez-Gonzalvo⁽³⁾**

(1) Universitat de València, España

(2) Universidad de Granada, España

(3) Universidad San Jorge, España

RESUMEN: El sistema educativo español ha sufrido, en los últimos años, numerosas modificaciones que lo han ido transformando. Una parte de ellas se ha centrado en la introducción de nuevos elementos en el currículum, como las competencias clave y los estándares de aprendizaje evaluables, que han cambiado la forma de concebir la educación y que se perciben como posturas innovadoras por parte del profesorado. Desgraciadamente, este modelo por competencias y por estándares ha recuperado un paradigma educativo centrado en el producto, es decir, la pedagogía por objetivos. Este modelo centra la atención del profesorado en ajustar la práctica educativa a criterios preestablecidos por las propias leyes a través de una homogenización y uniformización del currículum en la que se mide la calidad de la educativa en términos de eficiencia y eficacia. A pesar de esta realidad, existen alternativas al modelo por objetivos que centran la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de en el producto. El modelo procesual se preocupa por desarrollar contenidos valiosos para la práctica educativa y la entiende como una situación incierta en la que el profesorado debe dar solución a los problemas que se presentan. La práctica docente es más abierta y flexible y se pretende educar atendiendo a las particularidades del contexto donde se desarrolla la enseñanza y donde el profesorado se postula como un profesional implicado en su práctica. El objetivo de este trabajo es ofrecer una respuesta crítica al modelo por competencias y aportar una alternativa basada en la recuperación de los principios de procedimiento. Para esto desarrollamos las premisas que orientan la práctica educativa desde el modelo procesual y presentamos una propuesta de principios de procedimiento para la asignatura de Educación Física, basados en el desarrollo del componente motriz, la justicia curricular y la dimensión estética del movimiento.

Palabras clave: pedagogía por objetivos, modelo procesual, estándares de aprendizaje, competencias clave.

ABSTRACT: Spanish educational system has suffered, in last years, very modifications that have been transforming it. These transformations have focused in introduction of new elements in the curriculum, such as key competences and learning standards, which have changed the way of education and teachers are perceived these changes that as educational innovation. Unfortunately, this model based in competences and standards has returned an educational paradigm focus in the product. In this model, emphasis teachers' attention in readjusting your educational practice to criteria pre-established by the laws themselves through a homogenization and standardization of the curriculum. The quality of education is measured in terms of efficiency and effectiveness. Despite, there are alternatives to this model that focus on the teaching-learning process instead of the product. The process model is concerned for developing valuable content for educational practice and this model have understood in uncertain situation to which teachers must solve the problems that appear. The teaching practice is more open and flexible and it is intended to learn attending to the particularities of the context where is developed. The teachers are posited as a professional involved in their practice. The objective of this paper is to offer a critical thinking to the competences model and provide an alternative based on the recovery of the principles of procedure. We develop the suggestions that guide the educational practice from the process model and we present a proposal of principles of procedure for the subject of Physical Education. This proposal is based on the development of the motor component, curricular justice and the esthetic dimension of the movement.

Key words: objectives model, process model, learning standards, key competences.

Molina, P., Martínez-Baena, A., y Gómez-Gonzalvo, F. (2018). Innovar en Educación Física: recuperando los principios de procedimiento. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 109-119.

Fecha de recepción: 03/02/2018
 Fecha de aceptación: 16/05/2018

Correspondencia: juan.p.molina@uv.es
 (Pere Molina)

Este artículo deriva del proyecto de investigación “Deporte escolar, fair play y justicia social: análisis del sistema de competición en la Comunidad Valenciana y propuesta de transformación”, financiado por la Dirección General de Universidad, Investigación y Ciencia de la Generalitat Valenciana (GV/2017/147)

Una de las características de la política educativa española en las últimas décadas ha consistido en suministrar discursos pedagógicos con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, de tal manera que la legislación educativa se ha convertido en la teoría educativa a seguir y ha focalizado el debate pedagógico en la innovación educativa (Molina y Antolín, 2008). Así, se han ido incorporando nuevos elementos en el currículum con la esperanza de cambiar y mejorar el sistema educativo.

A la clásica definición del currículum de la LOGSE de 1990, como conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, se han añadido dos nuevos elementos. En 2006, con el propósito de promover el aprendizaje permanente, la LOE introdujo las competencias básicas y, en 2013, la LOMCE, aspirando a mejorar la eficacia y el rendimiento del sistema educativo, enfatizó la dimensión evaluadora del currículum a través de los estándares de aprendizaje evaluables. En cada uno de estos nuevos elementos curriculares se han depositado grandes esperanzas, convirtiéndose en auténticos protagonistas y piedras angulares de la innovación educativa. Este aspecto se observa en la proliferación de cursos de formación y en la publicación de numerosos trabajos relacionados con la promoción pedagógica de estos elementos, orientados a dar respuesta desde las diversas áreas para su desarrollo curricular (Molina, Valenciano y Úbeda, 2016).

En el área de Educación Física, es curioso observar la inexistencia de trabajos relacionados con las competencias básicas hasta su aparición en la legislación educativa. Sin embargo, a partir de ese momento, un gran número de autores se convierte, de repente, en divulgadores del discurso oficial de las competencias dedicándose a difundir sus bondades pedagógicas y a orientar sobre su contribución desde la Educación Física (Blázquez y Sebastiani, 2009; Buscá y Capllonch, 2008; Díaz et al., 2008; Lleixà 2007; Lleixà, González-Arevalo y Braz-Vieira, 2016; Mazón, 2010; Méndez López-Tellez y Sierra, 2009; Pérez-Pueyo y Casanova, 2012; Vaca, 2008). Sorprende también que, en apenas una década de existencia en el panorama académico español, se haya publicado incluso un artículo de revisión sobre un tema tan reciente (Figueras, Capllonch, Blázquez y Monozónis, 2016). Esto contrasta con los pocos trabajos que se han situado en una perspectiva más escéptica y han mantenido una postura crítica con la moda oficial de la enseñanza por competencias (Fernández-Balboa, 2008; Molina y Antolín, 2008; Vicente, 2011).

Por su parte, la LOMCE ha puesto el énfasis en una evaluación por competencias situada directa y predominantemente sobre el aprendizaje del alumnado. La aparición de los estándares de aprendizaje evaluables plantea a las diversas áreas curriculares el “innovador” reto de aportar respuestas a la cuestión: ¿cómo evaluar las competencias básicas? Sin embargo, deberíamos ser más críticos y la pregunta que nos deberíamos plantear es: ¿qué supone la adopción de los estándares de aprendizaje evaluables? El objetivo de este trabajo es ofrecer una respuesta crítica a la misma, analizando su principal consecuencia y aportando una alternativa basada en la recuperación de los principios de procedimiento, presentando una propuesta para la Educación Física.

Los estándares de aprendizaje evaluables: la vuelta a la pedagogía por objetivos

El Real Decreto de 2015, que desarrolla la LOMCE, define los estándares de aprendizaje evaluables como especificaciones de los criterios de evaluación con la intención de definir los resultados de aprendizaje de modo que sean observables, medibles y evaluables, y que permitan

graduar el rendimiento y desempeño alcanzado por el alumnado (MECD, 2015a). Y en la Orden por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, ESO y el Bachillerato aclara su relación con estos elementos curriculares:

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas (MECD, 2015b, p. 6989).

Si con la introducción de las competencias básicas algunos autores no veían nada nuevo sobre el panorama educativo general (Gimeno, 2008a), la incorporación de los estándares de aprendizaje evaluables no da lugar a duda: se recupera un determinado modelo curricular, a través de un discurso innovador que gira en torno a estos dos, aparentemente nuevos, conceptos pedagógicos.

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios (Gimeno, 2008b, p. 9).

En este contexto, la innovación educativa del profesorado, en lugar de centrarse en dar respuesta a problemas docentes prácticos y reales que surgen en el día a día de las clases, se (des)centra por la necesidad de estructurar y ajustar las programaciones, unidades didácticas y tareas de aprendizaje de la materia al modelo por competencias y a los estándares de aprendizaje evaluables. Esta homogeneización y uniformización del currículum, a través de la exigencia administrativa de adaptar el quehacer didáctico al formato conceptual marcado por el modelo representado en la legislación educativa, conlleva también un control tecnoburocrático sobre la práctica profesional del profesorado.

Los estándares de aprendizaje evaluable se desvelan como un viejo conocido pedagógico: los objetivos conductuales o terminales. Es decir, aquellos objetivos que servían para (pre)especificar, de forma observable, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y poder así comprobar la eficiencia didáctica de dicho proceso. No son un elemento más del currículum, sino el elemento clave sobre el que se desarrolla el currículum. Un modelo educativo que se centra en el producto, definido por dichos estándares.

Estamos pues ante una vuelta a un modelo curricular que, caracterizado de similar manera, ha recibido diversos nombres: modelo medios-fines, técnico, tecnológico, de corte técnico-experto o pedagogía por objetivos (Angulo y Blanco, 1994; Da Silva, 2001; Escudero, 1999; Gimeno, 1982; Grundy, 1991; Guarro, 2005; Stenhouse, 1984; Trillo, 1994). Un modelo tecnocrático e instrumental que persigue la eficiencia, de manera que el logro es el criterio para juzgar lo que resulta adecuado o no en el currículum escolar. En palabras de Stenhouse (1984):

Este modelo parte de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados. La educación es un medio para el logro de un fin que queda expresado por lo conseguido por el estudiante, como resultado al que aspiraba el aprendizaje o como objetivo comportamental (p. 29).

Un modelo dominante en el sistema educativo español, en las décadas de los 70 y 80 del pasado siglo, y cuya crítica se remonta a 1982, con la publicación del libro *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, de José Gimeno Sacristán, y que, a pesar de haber alcanzado su duodécima edición y ser uno de los libros de pedagogía más citados académicamente, parece haber quedado en el olvido.

En Educación Física, este modelo también ha sido aplicado y ha tenido una gran acogida entre el profesorado, pues es fácil definir conductas o rendimientos observables y basar la evaluación de la asignatura en la medición de los logros conseguidos por el alumnado (Molina y Villamón, 1997; Devís y Molina, 2001). La ejecución de técnicas deportivas y las pruebas de condición física han sido las grandes protagonistas de la pretendida evaluación objetiva en la asignatura. Contenidos que siguen siendo, actualmente, los predominantes como se observa, tanto en el desarrollo práctico de las clases de Educación Física (Molina, 2015), como en las imágenes de los libros de texto de Secundaria (Táboas y Rey, 2009, 2012).

La combinación de la enseñanza por competencias y los estándares de aprendizaje evaluables devienen, en realidad, en una pseudoinnovación educativa, lo que Fullan (2002) señala como un proceso de falsa innovación porque los cambios que se producen son únicamente en la nomenclatura. Suponen un reciclado o puesta al día de un modelo educativo anterior.

Sin embargo, existen otros modos de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se pueden seguir respetando las demandas de la legislación educativa y que pueden servir a muchos profesores y profesoras que no se encuentren cómodos con la pedagogía por objetivos. Si el modelo por competencias y los estándares de aprendizaje nos retrotraen al pasado de la reflexión pedagógica, en este trabajo proponemos desempolvar y recuperar una alternativa que trataremos en el siguiente apartado.

Innovar volviendo la mirada al pasado: los principios de procedimiento

La alternativa se basa en dar prioridad al proceso de enseñanza sobre el producto de aprendizaje, asumiendo que medios y fines son dos elementos indisolubles en educación. La finalidad se encuentra en asegurar el proceso educativo que se da en la práctica del día a día de las clases. Mientras que las competencias y estándares exigen fidelidad de la práctica docente mediante programaciones previamente definidas, el modelo procesual antepone la práctica a la teoría y al modelo curricular, generándose éstos desde las exigencias contextuales y particularidades de la práctica.

Anticipar lo que sucederá en la práctica de la enseñanza definiendo los resultados de aprendizaje del alumnado, de modo que sean observables y medibles, condiciona el proceso de enseñanza instrumentalizándolo. Por ello, algunos también han calificado a este modelo como reproductor, pues reproduce los aprendizajes que dictan sus objetivos (Kemmis, 1988). Si se quiere atender realmente al proceso se requiere de otra herramienta. Esto no quiere decir que se desatiendan los resultados, sino que éstos se generan fruto del proceso al que se prioriza. Si queremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos incidir directamente sobre él, no sobre sus resultados. La exigencia de resultados puede incluso pervertir el mismo proceso, pues se puede llegar a exigir al alumnado que cumpla con lo establecido en los estándares de aprendizaje evaluables, independientemente de la calidad con la que se imparten las clases. Un mayor nivel de exigencia a través de los estándares de aprendizaje no significa una mejora de la calidad del proceso de enseñanza.

Desde un modelo procesual, definir previamente los aprendizajes del alumnado pasa a un segundo plano entre las preocupaciones docentes del profesorado. Se pretende generar experiencias educativas plenas. Más que definir los aprendizajes que se espera que alcance el alumnado, el profesorado se preocupa por definir contenidos y procedimientos valiosos para la práctica. Una práctica donde surgen imprevistos y problemas que no están programados y a los que se debe saber dar una respuesta docente inmediata y certera. Se demanda recurrir a otro tipo de elemento que sirva para orientar una práctica docente más abierta y flexible con la realidad que se tiene delante. Se busca centrar y responder a las particularidades del contexto donde tiene lugar la enseñanza y del alumnado

con el que se comparten las clases, en lugar de adaptarla a condicionantes conceptuales propuestos desde la legislación educativa.

Para atender a ello, nos pueden servir los principios de procedimiento. Este elemento curricular se introdujo en España, en 1984, a través de la publicación del libro *Investigación y desarrollo del currículum*, de Lawrence Stenhouse, y que este autor recuperó de Peters (1959). ¿En qué consiste este concepto y cuál es su sentido pedagógico?

Mientras desde el modelo técnico de la pedagogía por objetivos, la finalidad de la enseñanza se concreta a través de objetivos de aprendizaje centrados en los resultados que se espera que logre el alumnado; desde un modelo procesual, la finalidad pedagógica se concreta en principios de procedimiento, cuyo objeto es, según Zabalza (1987):

Aclarar las condiciones contextuales y funcionales en que ha de desarrollarse la instrucción. En ese sentido tienden a ser alternativa a los objetivos terminales, es decir, propugnan que puede haber una respuesta positiva a la cuestión de si habría alguna forma de organizar la instrucción y el aprendizaje de los sujetos que no sea a partir de la definición del producto y el señalamiento consiguiente de los objetivos a alcanzar (p. 111).

Se enmarcan dentro de un modelo de enseñanza basado en la racionalidad práctica que se preocupa por atender el contexto real en el que desarrolla la práctica docente (Elliot, 1993; Schön, 1992). Dirigen su atención sobre el proceso de enseñanza y sirven al profesorado de referente para dar respuestas de acción inmediata durante su práctica docente. Su cobertura, sin embargo, va más allá de lo programado y pretende ser un marco de referencia explícito a la hora de tomar decisiones durante la práctica. Por ejemplo, cuando se ajustan actividades programadas, se cambian o proponen nuevas tareas o cuando el profesorado tiene que resolver situaciones no previstas, inciertas, singulares o de conflicto de valores que aparecen durante la práctica.

Los principios de procedimiento son una serie de ideas generales formuladas por un profesor o profesora, o por un equipo docente, con la intención de que les sirvan de referencia en su acción docente y en sus decisiones durante la intervención en el proceso de enseñanza (incluso en aquellas situaciones imprevistas que puedan surgir). Vienen a ser, por tanto, criterios de actuación que (auto)comprometen al profesorado y le guían en lo que debe y no debe hacer dentro de su particular proceso de enseñanza. Con su utilización, el profesorado pretende una actuación más justa y democrática en la enseñanza atendiendo a una dimensión ética y moral. Los principios de procedimiento tienen un carácter provisional y están abiertos al debate. Además, no se han de entender como un medio para conseguir una determinada finalidad en la enseñanza, porque ellos mismos definen la finalidad por la cual se establecen.

Stenhouse dirigió una experiencia práctica en la que se utilizaron principios de procedimiento: el *Humanities Curriculum Project (HCP)*. Una experiencia que se desarrolló, a finales de la década de los 60 del pasado siglo, en diversos centros de Educación Secundaria de Inglaterra. La finalidad pedagógica del proyecto era desarrollar una comprensión de situaciones sociales, actos humanos y problemas controvertidos (Stenhouse, 1984). En conexión con esta finalidad, Elliot (1993), otro de los participantes en el proyecto, concreta los principios de procedimiento que sirvieron de referente en la experiencia e indica el rol del profesorado:

1. Hay que tratar en el aula con los adolescentes las cuestiones controvertidas.
2. El profesorado no debe utilizar la autoridad de su cargo como trampolín para promover sus puntos de vista.
3. El núcleo central de la forma de investigación en áreas controvertidas debe estar constituido por el diálogo y no por la instrucción.
4. El diálogo debe proteger la divergencia de puntos de vista de los participantes.
5. El profesor, en cuanto moderador de diálogo, debe ser responsable de la calidad y nivel de aprendizaje.

El rol del profesor consistía en desarrollar estrategias pedagógicas para llevar a la práctica esos principios en el aula. Estas estrategias no podían determinarse con antelación a las circunstancias en las que tendrían que operar. Se pretendía que los principios de procedimiento orientasen y guiasen la enseñanza, sin prescribir estrategias concretas de acción en forma de reglas. Stenhouse creía que estas estrategias dependían en gran medida del contexto (p.29).

En definitiva, como apunta Villacañas de Castro (2015), se trata de intentar evitar que el modelo medios-fines o centrado en objetivos, se confunda con un modelo procesual, tal y como se puede deducir del desarrollo curricular del profesorado asociado a programaciones basadas en el actual modelo de enseñanza por competencias.

Propuesta de principios de procedimiento en Educación Física

Una vez definido el significado y sentido educativo de los principios de procedimiento y visto el ejemplo de los utilizados en el HCP, en este apartado se van a proponer algunos principios en Educación Física. La propuesta pretende ser un punto de partida para su revisión y debate, por ello tiene un carácter provisional e incompleto.

También queremos advertir que los principios de procedimiento, aunque no aparecen en la actual propuesta de currículum oficial son un elemento clave para que el profesorado pueda desarrollar el currículum desde un modelo procesual. Los principios de procedimiento pueden ser el eslabón de conexión entre la teoría y la práctica educativa (Figura 1).

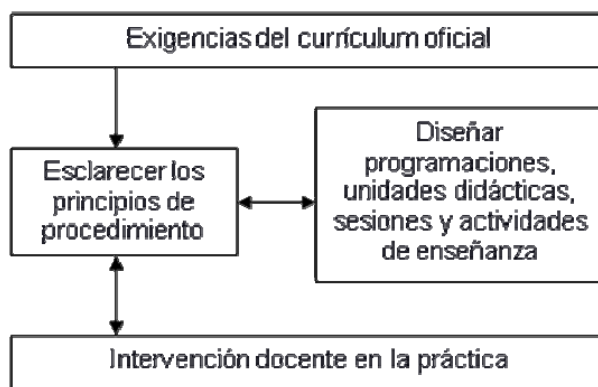


Figura 1. Los principios de procedimiento como elemento del profesorado para la conexión de la teoría y la práctica educativa.

Los principios que integran la propuesta son interdependientes y se presentan como un conjunto que debe ser el marco de referencia de todas y cada una de las sesiones que se desarrollen a lo largo de un curso, así como de las programaciones del profesorado, de tal manera que cualquier unidad didáctica, sesión e, incluso, tarea práctica intentará respetar estos principios. No se presentan, por tanto, para ser desarrollados por separado en unidades didácticas específicas o en un grupo de actividades determinado. La propuesta para la Educación Física está conformada por los siguientes seis principios de procedimiento:

- 1) Preservar la integridad física del alumnado y no realizar tareas perjudiciales para su salud.
- 2) Reconstruir el conocimiento y experiencias sobre el cuerpo y la actividad físicodeportiva que el alumnado tiene en su vida previa y paralelamente a la asignatura de Educación Física.
- 3) Partir de los intereses y perspectivas del alumnado menos favorecido en la asignatura.

- 4) Participación en común en las actividades de clase.
- 5) Producción continua de igualdad durante el curso.
- 6) Atender a las dimensiones estética y afectivo-emocional del cuerpo y el movimiento.

El primero responde a la dimensión fisicocorporal de la asignatura. Aunque también recoge esta dimensión, el segundo principio tiene que ver con la función educativa que algunos autores (Pérez Gómez, 1993; Savater, 1997) han planteado para un currículum escolar transformador que quiera ir más allá del modelo reproductor y de su tradicional función de transmisión de conocimientos. Por su parte, los principios 3, 4 y 5 concretan para la Educación Física los principios para el desarrollo de la justicia curricular propuestos por Connell (1997). Por último, mientras los principios 1 y 2 inciden en la dimensión fisicomotriz y los principios 3, 4 y 5 en la dimensión social y ética, el sexto principio pretende incorporar a las clases de Educación Física otras dimensiones relacionadas con el cuerpo y el movimiento como son los aspectos estéticos y afectivo-emocionales. A continuación se aporta un comentario explicativo de cada uno de ellos.

1.- *Preservar la integridad física del alumnado y no realizar tareas perjudiciales para su salud.* Este principio implica controlar el riesgo y garantizar la seguridad durante la práctica. Aunque puede parecer obvio, en ocasiones, se observan algunos juegos y actividades que se desarrollan en las clases que suponen un riesgo para la integridad del alumnado. Hay que tener mucho cuidado con las actividades que surgen de manera imprevista en la práctica. También con el nivel de exigencia o dificultad de algunos contenidos o tareas. Con este principio se pretende evitar accidentes valorando la pertinencia de algunos contenidos y actividades, así como la necesidad de adaptarlas al nivel de ejecución motriz del alumnado mediante progresiones metodológicas. El profesor de Educación Física es el responsable de controlar el riesgo y desarrollar una práctica segura en clase. Debe prever y evitar situaciones de riesgo que puedan aparecer durante el desarrollo de las clases. En las actividades es importante que el profesorado dé pautas y directrices que aseguren la correcta realización de ejercicios y juegos para evitar accidentes. Este principio compromete al profesorado en no realizar prácticas peligrosas. También tiene que ver con el rechazo de las actividades físicas que puedan fomentar la violencia. El segundo aspecto de este principio tiene que ver con la salud. La promoción de la salud es una de las funciones que se atribuyen a la asignatura, convirtiéndose en una finalidad. Sin embargo, como principio, el no realizar tareas perjudiciales para la salud, significa que ésta no es una finalidad, sino una consecuencia de la correcta realización de la práctica.

2.- *Reconstruir el conocimiento y experiencias sobre el cuerpo y la actividad fíicodeportiva que el alumnado tiene en su vida previa y paralelamente a la asignatura de Educación Física.* Este principio conecta directamente con la función educativa que se le asigna a la asignatura y al tipo de conocimientos que se pretende desarrollar en ella. Anterior y paralelamente al desarrollo de la asignatura de Educación Física, el alumnado tiene un bagaje cultural sobre algunos deportes (por ejemplo, el fútbol), los héroes deportivos, los juegos olímpicos, el dopaje, el deporte femenino o el periodismo deportivo que, por su repercusión social, debería integrarse entre los conocimientos de la asignatura. Por otra parte, en este bagaje con que el alumnado llega a las clases de Educación Física, encontramos una serie de preconcepciones y creencias relacionadas con el cuerpo y las actividades fíicodeportivas generadas desde visiones limitadas o reduccionistas que forman parte de determinadas ideologías (como el culto a la delgadez, el salutismo, el sexismo, la ideología del rendimiento, el nacionalismo, el consumismo o el racismo, por poner algunos ejemplos). La Educación Física debe reconstruir las creencias que el alumnado pueda tener, y afrontar estos aspectos desde el conocimiento académico de la asignatura. Desarrollar este espíritu crítico no significa convertir la asignatura en teórica, sino en integrar y atender estos aspectos en la práctica. Este principio conlleva el difícil reto de conectar el conocimiento teórico y práctico en las actividades fíicodeportivas.

3.- *Partir de los intereses y perspectivas del alumnado menos favorecido en la asignatura.* Este principio tiene que ver con plantear los problemas desde el punto de vista del alumnado desfavorecido, en lugar del favorecido. En Educación Física este principio provoca un giro radical en el planteamiento de la asignatura, pues supone desarrollar las clases y el conocimientos desde el punto

de vista del alumnado menos habilidoso motrizmente, con menor condición física, de las chicas, del alumnado con diversidad funcional, con sobrepeso o de cualquier colectivo que, por motivos corporales o de rendimiento motriz, sea discriminado, apartado o incluso excluido en algunas actividades de Educación Física (Martínez-Baena, 2017). Este principio tiene que ver con la responsabilidad por parte del profesorado de empoderar a estos colectivos que pueden ser vulnerados en la asignatura por motivo del desigual crecimiento y morfología de sus cuerpos o de su rendimiento motor. En este sentido, Molina y Beltrán (2007) apuntan la existencia de una ideología del rendimiento predominante en la asignatura, que está directamente relacionada con la intolerancia a la incompetencia motriz y con los problemas personales y de integración relativos a tal incompetencia y que derivan situaciones de currículum oculto.

4.- *Participación en común en las actividades de clase.* Atender el punto de vista del alumnado desfavorecido no es desatender al alumnado que por sus capacidades físicas partía con ventaja y estaba en una posición privilegiada en la asignatura, sino que implica un cambio en el tipo de conocimiento y, por tanto, en la construcción del mismo. Más que incrementar todavía más las capacidades físicas y el rendimiento motor del alumnado físicamente aventajado, se pretende sensibilizar a este colectivo en la diferente posición de otros alumnos y alumnas, ponerlo en la piel de éstos y comprometerlo para que actúe por unas actividades fíicodeportivas más justas. Lejos de entorpecer el ritmo de aprendizaje, el alumnado menos capacitado o con dificultades físicas lo que hace es enriquecer con sus características y punto de vista las actividades y conocimientos desarrollados en las clases de Educación Física (Martínez-Baena, 2017). Este alumnado se convierte en participante activo del proceso de enseñanza. Este principio busca elaborar prácticas de enseñanza-aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación. Por ello, este principio conecta con otras propuestas pedagógicas como la escuela inclusiva, la coeducación y el uso de una metodología basada en el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

5.- *Producción continua de igualdad durante el curso.* Este principio entiende que la igualdad no es estática, sino que se produce en mayor o menor medida. El grado de igualdad surge al enfrentarnos al conflicto generado entre los dos principios anteriores. Aunque este principio puede ser llevado a la práctica evitando las situaciones de competición consideramos que, aunque son situaciones controvertidas, los deportes y juegos de competición son fundamentales para la aplicación de este principio. Sin embargo, no debemos confundir el uso educativo de la competición con el fomento de la ideología del rendimiento a la que hemos aludido anteriormente. La competición parte de la igualdad de oportunidades entre los participantes y ésta se garantiza a través de las reglas de juego. Si bien podemos calificar el interés por ganar como individual, la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades de los contrincantes y la plena participación de los mismos, se enmarca dentro de un interés colectivo por el desarrollo de un juego deportivo satisfactorio para todos (Loland, 2002; Simon, 2010). Este modo de entender el juego tiene que ver con el concepto de *fair play*. Aunque en castellano se suele traducir como juego limpio, su sentido literal es el de juego justo. Mientras que el juego limpio parece limitarse al cumplimiento de las reglas, el juego justo entraña una concepción más amplia acerca de lo que éstas representan. Cuando, además de la victoria, preocupa que el resultado del enfrentamiento sea consecuencia de una competición justa en la que los participantes están comprometidos por preservar la igualdad de oportunidades, la competitividad queda enmarcada en unos valores y principios que rechazan la victoria a cualquier precio. La competición, enfocada desde esta perspectiva, permite a los participantes superarse y auto-conocerse descubriendo no sólo los límites de su habilidad motriz y condición física, sino también los límites morales de sus actos, dicho de otro modo, hasta dónde se es capaz de llegar moralmente para ganar (Molina, Valenciano, Muñoz y Úbeda, 2014). Aunque parte de la igualdad de oportunidades, la competición termina generando diferencias. El *fair play* sirve para un desarrollo justo de la competición, pero se necesita paliar también las consecuencias de la misma y que, de algún modo, reequilibre el sistema. Para ello puede servir, el principio de la diferencia de Rawls (1986 y 2003), según el cual los miembros más desfavorecidos son los que deben obtener mayores beneficios y los más aventajados, menos. Con este principio se busca que la competición no genere grandes desigualdades y que, si las genera, el sistema de competición tenga mecanismos para paliarlas. Con

ello, no sólo estaremos consiguiendo una competición más equitativa, sino también más emocionante y disputada.

6.- *Atender y apreciar las dimensiones estéticas y afectivo-emocional del cuerpo y el movimiento.* Los principios 1 y 2 están relacionados con una dimensión fisicomotora y los principios 3, 4 y 5 con una dimensión ético-social. Con este sexto principio se pretende ampliar el tratamiento educativo del cuerpo y el movimiento a sus aspectos estéticos y afectivo-emocionales. Arnold (1991) y Antolín (2013) señalan que la educación estética debe formar parte inherente de la Educación Física puesto que el desarrollo de las emociones y de la estética son una forma de cognición más. El alumnado no sólo debe conocer los componentes estéticos para juzgar las diferentes manifestaciones culturales, sino también utilizarlas en sus actividades propias para que se puedan expresar con conocimiento y comprensión de aquello que realizan. No hay que confundir este principio con el desarrollo de contenidos relacionados con las actividades gimnásticas, el baile, la danza o la expresión corporal. Lo que se pretende con este principio es prestar atención y apreciar los aspectos estéticos y afectivo-emocionales en cualquier actividad de Educación Física, independientemente del contenido específico al que haga referencia o que desarrolle.

Para finalizar, cabe señalar que la aplicación de los principios de procedimiento desarrollados en el presente trabajo supone una alternativa para el profesorado en su intento de conexión entre la teoría y práctica educativa. Consideramos que el actual modelo curricular limita en exceso la labor profesional del profesorado por lo que el planteamiento de estrategias que permitan adoptar al docente un modelo de enseñanza procesual, resulta fundamental para su desarrollo y crecimiento profesional. La aplicación por parte del profesorado de este tipo de perspectiva permite respetar las demandas establecidas por la legislación educativa, y al mismo tiempo, abrirlo a la diversidad y heterogeneidad. Adoptar este planteamiento supone una oportunidad para el profesorado de reflexionar sobre aquellos principios sobre los que sustentar su labor como docente, construyendo un conocimiento válido desde la práctica hacia la teoría. En este sentido, creemos que los principios de procedimiento propuestos para el profesorado de Educación Física suponen un punto de partida desde el que comenzar a trabajar, siendo conscientes de sus limitaciones y necesidad de adaptación a las exigencias contextuales y particularidades de la práctica. Además de todo lo señalado, tenemos la convicción de que mediante la aplicación de los principios de procedimiento propuestos se incidiría con mayor fuerza en las principales finalidades de la Educación Física, y por tanto, en una mejor formación del alumnado.

Referencias

- Angulo, F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Antolín, L. (2013). *Expresión corporal: fundamentos motrices*. València: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Arnold, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (eds.) (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Buscà, F. y Capllonch, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 34-51.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Devís, J. y Molina, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la educación Física. En B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (243-276). Madrid: Síntesis.
- Díaz, J., et al. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 12, 118.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

- Fernández-Balboa, J. M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 19-33.
- Figueras, S.; Capllonch, M.; Blázquez, D., y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y Educación Física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 34-43.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (comp.) (2008a). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008b). Introducción. En J. Gimeno (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 9-13). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lleixa, T. (2007). Educación física y competencias básicas: Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Lleixa, T.; González-Arévalo, C., y Braz-Vieira, M. (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review*, 22(4), 506-525.
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. Londres: Routledge.
- Martínez-Baena, A. (2017). Una aproximación a la justicia social en Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 49, 118-126.
- Mazón, V. (Coord.) (2010). *Programación de la educación física basada en competencias*. Primaria (6 volúmenes). Barcelona: INDE.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, de 4 de octubre, 28.927-28.942.
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo, 17158-17207.
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre, 97.858-97.921.
- MECD (2015a). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3, de 3 de enero, 169-546.
- MECD (2015b). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, 25, de 29 de enero, 6.986-7.003.
- Méndez, A., López-Tellez, G., y Sierra, B. (2009). Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57
- Molina, P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 81-86.
- Molina, P. y Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación Física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 165-190.
- Molina, P., Úbeda, J., y Valenciano, J. (2014). Justicia social y fair play. En R. Llopis (dir.), *Crisis, cambio social y deporte* (pp. 617-623). Valencia: Nau Llibres.
- Molina, P., Valenciano, J. y Úbeda, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106.
- Molina, P., Valenciano, J., Muñoz, D., y Úbeda, J. (1997). Redefiniendo la competitividad desde el fair play y la justicia social. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(1), 115-132.
- Pérez Gómez, A. (1993). Las funciones sociales de la escuela de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2012). Análisis de diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397,13-36.
- Peters, R. (1959). *Authority, Responsibility and Education*. Londres: Allen and Unwin.
- Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista española de control externo*, 5(13), 129-158.
- Rawls, J. (1986). Justicia distributiva. *Estudios públicos*, 24, 53-90.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Simon, R. L. (2010). *Fair play: The ethics of sport*. Boulder, CO: Westview Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2009). La deportivización del currículum de educación física en las imágenes de los libros de texto de la ESO. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 16, 71-74.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2012). Los contenidos de la Educación Física en Secundaria: un análisis de las actividades físicas que se enseñan en las imágenes de los libros de texto. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 107, 45-53.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular. Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 1994, 70-74.
- Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(6), 161-170.
- Villacañas de Castro, L. S. (2015). Formulating 'principles of procedure' for the foreign language classroom: a framework for process model language curricula. *Journal of Curriculum Studies* 48(3), 367-387.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.