

La Educación Física en la educación primaria (LOCE). ¿Un regreso a la perspectiva tradicionalista, psicomotricista e higiénica de la EF?

MANUEL LIZALDE GIL

Licenciado en Educación Física. Profesor de la Universidad de Zaragoza (ATPC)

JOSÉ IGNACIO SALGADO LÓPEZ

Licenciado en Educación Física. Profesor Colaborador de la Universidad de Zaragoza

Resumen

La actualidad educativa está inmersa en estos momentos y dentro del ámbito de la enseñanza no universitaria, en los cambios derivados de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (conocida ya como LOCE, y promulgada el 23 de diciembre de 2002). En el presente trabajo presentamos un análisis crítico de las modificaciones del currículo oficial de Educación Física para la etapa educativa de la Educación Primaria. Tras el análisis de los elementos básicos de currículum presentados en estos documentos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), podemos derivar, como principal conclusión, 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, pp. 37-39 y Contreras Jordán, 1998, p. 47), en la que se ve al profesor como ejecutor de lo diseñado por agentes externos al acto educativo en sí, en clara confrontación con las aportaciones de la anterior ley de educación, la LOGSE.

Palabras clave

Análisis de currículos, Educación física primaria.

Abstract

The educational actuality, on the non-university level, is currently influenced by the changes produced by the new Ley Orgánica de Calidad de la Educación (knew as LOCE, enacted on December 23rd, 2002). In this work, a critical analysis of the modifications introduced in the official curriculum of Physical Education at the Primary Education level is presented. After the analysis of the basic elements contained in these documents (objectives, contents and evaluation criteria) we conclude that the new curriculum seems to return to an approach within the 'traditionalist perspective' in the Curricular Theory (Kirk, 1990: 37-39 and Contreras Jordán, 1998: 47), where the teacher is seen as an executor of what external agents had designed. This is in clear confrontation to the contributions by the previous educational law, the L.O.G.S.E.

Key words

Curricula analysis, Physical Education in Primary School.

Introducción

Actualmente el sistema español de enseñanza no universitaria esta sufriendo un proceso de cambio y de discusión derivado de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (conocida ya como LOCE, y promulgada el 23 de diciembre de 2002). Muchos de esos cambios a nivel curricular ya eran previsible desde la aparición de los Reales Decretos (en adelante RD) de modificación de los currículos de la ESO y Bachillerato en el 2000 (RD 3473/2000 y RD 3474/2000), si bien no se

han concretado dentro del nuevo marco de la LOCE hasta la aparición de los respectivos Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas correspondientes, que en el caso de la educación primaria, que no se había modificado desde 1991, se recogen en el R.D. 830/2003.

Es conveniente aclarar que a lo largo del presente artículo, nos referiremos con el término "currículum" al concepto "currículum oficial" o "explícito" (Dodds, citado por Kirk, 1990, pp. 142-143; Torres Santomé, 1991, p. 198) que es definido en el art. 8.1.

de la LOCE como "...el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo".

La importancia que le damos a la realización de este tipo de análisis viene marcada por nuestra convicción de que los elementos que desarrollan los currículos escolares no son neutros en sí mismos, sino que la propia evolución de la sociedad, con sus modificaciones culturales e incluso la ideología dominante, marcan y configuran de

manera importante cada uno de esos elementos, dentro del proceso de reproducción social en el que la institución escolar se haya inmerso como ya han manifestado diferentes autores (Stenhouse, 1987; Torres Santomé, 1991; Kirk, 1990; Ayuste y otros, 1999, etc...).

Análisis de la introducción del currículo del área de educación física

Centrándonos ya específicamente en el currículo del área de EF y dentro de su apartado de Introducción, podemos resaltar una serie de contradicciones con el desarrollo posterior de los elementos curriculares.

Así, dentro de este apartado 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” –aunque quizás sería más apropiado hablar de motricidad, para evitar caer en cierto dualismo antropológico– 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 los reglamentos de juego a través de la lectura. Pensamos que esta contradicción está más marcada por la necesidad de introducir estos contenidos dentro de todas las áreas, para dar un sentido unitario a todo el nuevo entramado legislativo de la LOCE, que porque realmente pertenezcan a los contenidos específicos de la Educación Física. ¿Deben los alumnos utilizar las nuevas tecnologías dentro del horario de Educación Física?, ¿Debemos leer y copiar los reglamentos deportivos en nuestras clases?

Si pensamos de esta manera, podemos entrever aquí ya una segunda crítica, vinculada con el marco general, como es la desaparición de los Temas Transversales, dentro de los que muy bien podían haber tenido cabida estos contenidos (además de otros como el de Salud, que queda ahora circunscrito tan solo a algunas áreas,

como es la de “Ciencias, Geografía e Historia”, además de la propia EF). La justificación de esta desaparición se encuentra en base a que al no estar en ningún área específicamente se corría el riesgo de que no se desarrollase. Esta afirmación nos parece, desde nuestro punto de vista errónea, por reduccionista. Pensamos que en todo caso, si realmente existe preocupación del desarrollo o no de estos contenidos transversales, es obligación de la administración el 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, ni mucho menos, que se cumplan en la práctica.

Resulta además, cuando menos curiosa, la afirmación hecha en el preámbulo del R.D. antes citado, en la que se afirma que “Por la forma en que el alumno de Educación Primaria accede al conocimiento, se hace necesaria la coordinación de las diferentes áreas. La interdisciplinariedad debe aplicarse progresivamente a lo largo del *tercer ciclo*” (el subrayado es nuestro). La interdisciplinariedad, y dentro de ella la globalización, se habían consolidado poco a poco, ya incluso desde la Ley General de Educación del 1970 y sobre todo a raíz de la promulgación de la LOGSE como un recurso metodológico fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las edades iniciales, hecho este que habían puesto de manifiesto experiencias pedagógicas como las de Montessori o Freinet... ¿en que teorías pedagógicas se basan para retrasar el trabajo interdisciplinar al último ciclo de la educación primaria?

Dentro de este mismo aspecto de la interdisciplinariedad, y volviendo de nuevo a lo establecido específicamente para el área de EF, nos llama poderosamente la atención que en el último párrafo de la Introducción se reduzcan las posibilidades de interdisciplinariedad de esta área al ámbito de la lectoescritura. Estamos de acuerdo en que una EF adecuada puede facilitar este tipo de aprendizajes, o incluso corregir las patologías que en relación a ellos aparezcan. En lo que ya no estamos tan de

acuerdo es en que esta sea sólo 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 ya una ideología dominante en el currículo, hacia una visión utilitarista de la EF, con una vuelta a posiciones hegemónicas de las corrientes Psicomotrices e Higienistas, lo que pone de nuevo de actualidad todo lo referido al problema del estatus educativo de la educación física dentro del currículum escolar, ya tratado por KIRK (1990). De esta forma, se cambia de nuevo la imagen y concepción del cuerpo como “cuerpo vivido” (imperante en la Educación Física desarrollada en la LOGSE), a otra que en principio ya parecía superada como “cuerpo utilitario, instrumental”, hecho este que también se pone de manifiesto, según Legarreta Ramos (2003, p. 43) en las propuestas curriculares de otros niveles educativos como por ejemplo la ESO.

Análisis de los objetivos

Para comenzar este análisis podemos constatar de nuevo un gran cambio en la orientación que se le pretende dar al área, en la que aparece explícitamente la valoración del resultado (primer objetivo) y de aspectos utilitarios en principio externos a los contenidos de la EF, como la comprensión lectora y el uso de nuevas tecnologías (objetivos octavo y noveno).

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”. El hecho de reconocer la importancia del resultado en el proceso educativo 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, en la contribución a su desarrollo

integral. Además puede abocar al profesor a mediciones puntuales de tipo cuantitativo, a potenciar la búsqueda y el desarrollo de respuestas concretas y "efectivas", y a utilizar metodologías de instrucción directa –en contraposición a los postulados metodológicos de la LOGSE–, lo que representa de una u otra forma una selección motriz que puede desembocar en la creación de grupos o élites diferenciadas en una misma clase. Es por ello que creemos que no tiene sentido intervenir pedagógicamente en esta etapa poniendo énfasis en los resultados obtenidos en ciertas actividades físico-deportivas, sino más bien en el esfuerzo, la práctica y el placer por la misma.

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 EF de un "cuerpo vivido" a un "cuerpo utilitario", en donde se deja plasmada además la importancia que el legislador da a los aspectos cognitivos frente a los motrices, que aparecen en un segundo plano en función de 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.

Los contenidos: análisis crítico y cuantitativo según las corrientes o tendencias de la Educación Física

Lo primero que llama la atención en la formulación de los contenidos es la estructuración de bloques de contenidos que se plantea, agrupándolos en tres, de los cuales dos de ellos hacen referencia a la Salud

("El cuerpo y la salud", y "Movimiento y salud"), y el tercero al Juego.

El hecho de presentar el Juego como un bloque de contenidos diferenciado de los demás podría dar a entender la necesidad de un tratamiento diferenciado de éstos, lo que chocaría radicalmente con los planteamientos que se expresan en la Introducción en base a los que el Juego debería ser utilizado como un recurso metodológico para el tratamiento y desarrollo de todos o cuando menos la mayor parte de los contenidos curriculares. La consecuencia sería pues el diseño y puesta en práctica de las "famosas" unidades didácticas de "juegos", en las que se desarrollarían estos contenidos, sin prestarles atención en el resto de contenidos, con lo que se perdería gran parte de la riqueza pedagógica de la utilización de los juegos en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro orden de cosas, 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 EF 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 EF 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?, ¿No es preceptivo educar en la postura correcta, en la alimentación o en la higiene corporal en todas las clases, asignaturas, recreos, actividades extraescolares o en casa?

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, por ejemplo

en el contenido de segundo ciclo formulado como "Valoración de los recursos expresivos de los compañeros": ¿se pretende que califique (valoren) las ejecuciones de los compañeros o que las respeten y aprecien? Esta no diferenciación de tipos de contenidos pensamos 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.

Por otro lado, el hecho de secuenciar esos contenidos confiere a este currículo un carácter más prescriptivo y cerrado que la propuesta anterior, lo que parece mostrar una menor confianza de la administración en el profesorado, al restarle posibilidades de toma de decisión a la hora de abordar el segundo nivel de concreción, hecho este que ya había sido denunciado con anterioridad por otros autores refiriéndose a la ESO (López Villar y Salgado López, 2002; Learreta Ramos, 2003, p. 45; González Ravé, 2003, p. 9).

Esta secuenciación prescriptiva, si bien puede facilitar la movilidad del alumnado, lo que representa, de una manera encubierta, es un control absoluto por parte de la administración de los contenidos a desarrollar en todo momento, lo que de una forma u otra resta libertad al docente a la hora de crear su currículo (entendido aquí dentro del concepto más amplio, dentro de la definición propuesta por Kirk, 1990, pp. 24-32). Desde un punto de vista más práctico, esta secuenciación dificulta la programación de contenidos y 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 semi-abierto 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.

Siguiendo con la formulación de los contenidos, se detectan distintos niveles de concreción de los mismo, siendo algu-

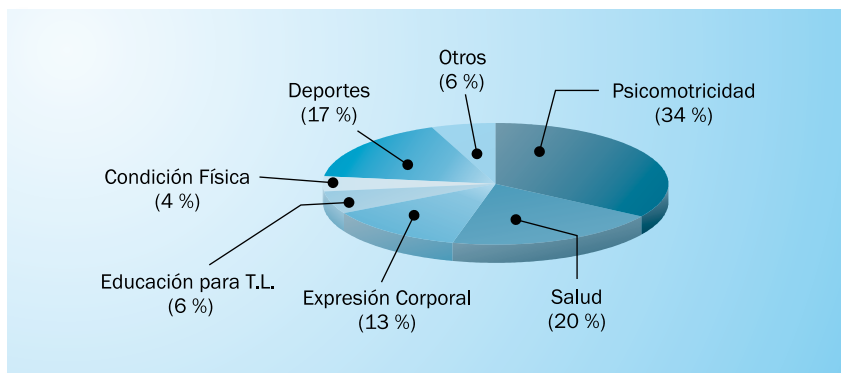


Figura 1
Porcentajes de contenidos del currículo de EF según tendencias.

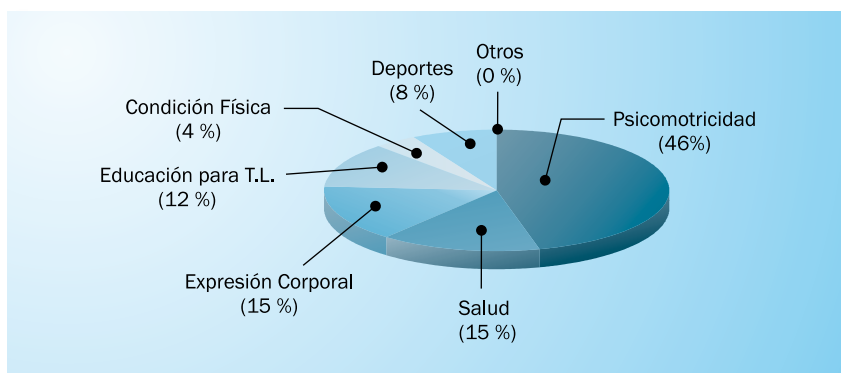


Figura 2
Porcentajes de contenidos del Primer ciclo.

nos muy generales y otros tan específicos que más se asemejan a tareas, como por ejemplo el contenido de primer ciclo referido a "Equilibrio estático y dinámico: sin objetos, sobre objetos estables o inestables, llevando un objeto en situaciones simples". Este hecho también ha sido descrito por otros autores en el caso de las nuevas propuestas para la ESO (López Villar y Salgado López, 2002; González Ravé, 2003, p. 9).

En cuanto a los contenidos relacionados con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la motricidad fina,... deberíamos repetir aquí lo ya expresado en los apartados anteriores en cuanto a la necesidad de justificar un hilo conductor en la nueva reforma, en base a las deficiencias que se dice detectadas, pero que puede abocar a una tendencia hacia una EF más sedentaria, lo que iría en contra de la idea

de "Educación para la Salud" que parece que se le quiere dar a este currículo, más sobre todo si se tiene en cuenta que el concepto de "Salud" que parece imperar en todo su desarrollo parece el centrado en una visión "medico-biológica", olvidando las acepciones "psicosociales" de ese concepto.

Desde un punto de vista cuantitativo, y realizando un análisis basado en las corrientes o tendencias de contenidos de la Educación Física escolar citados por Hernández Álvarez (1999, pp. 58-62), podemos decir, tal y como se muestra en la figura 1 que:

- Se manifiesta una significativa importancia de la Psicomotricidad (34%).
- Destaca la vuelta a la concepción higienista y de la salud de la EF (24%).
- La presión social y cultural por el Deporte y su desarrollo educativo no

acaba por reflejarse e implantarse en el currículo (17%).

- Por último se da un escaso protagonismo a la Expresión Corporal (13%).

Analizando los contenidos según la secuenciación establecida para cada ciclo podemos observar la influencia de estas corrientes a lo largo de cada ciclo:

En el Primer ciclo

La Psicomotricidad representa el eje fundamental, aproximadamente el 50% de los contenidos desarrollados corresponden a esta corriente (46%). Los contenidos relativos a la Salud suponen una cuarta parte (24%) y la Expresión Corporal (15%) y los Juegos (8%) complementan, en un última instancia, los contenidos prescritos. (Véase figura 2)

Dentro del Segundo ciclo

Se manifiesta una continuidad de la influencia psicomotricista, ligeramente inferior (36%) y de la corriente de Salud (23%) Aparece un ligero incremento de los contenidos relativos a los Juegos y al Deporte (del 8% al 19%) y continua la Expresión Corporal en la misma proporción que el ciclo anterior (15%). (Véase figura 3)

En el Tercer ciclo

Se mantiene la tendencia a la baja de los contenidos de Psicomotricidad (23%) y al alza de los de Salud (28%). La Expresión Corporal disminuye ligeramente, y se mantiene con poco peso específico dentro de los contenidos del área (10%). El Deporte muestra una cierta subida en el número de contenidos a tratar (del 19% al 23%). (Véase figura 4)

En la figura 5 podemos ver la evolución de la influencia de las distintas corrientes a lo largo de toda la etapa de primaria.

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 con-

tenidos propuestos y los propios criterios de evaluación, como medios de comprobación de la adquisición de esos contenidos. Así, cabría citar aquí, con respecto a los criterios de evaluación, lo expresado en cuanto a la secuenciación de contenidos, puesto que los citados criterios son secuenciados también por ciclos, sobre todo en los criterios referidos al ámbito actitudinal.

Ahora bien, llama poderosamente la atención que la relación entre contenidos y criterios de evaluación 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 las "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. A nuestra forma de ver. 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?

Otras observaciones que apoyan o refuerzan opiniones manifestadas en este artículo son:

- Llama la atención que no se cite en ningún criterio de evaluación la "lateralidad" como contenido a valorar, más cuando se mantienen contenidos relacionados con la "estructuración del esquema corporal", "estructuración del espacio" y "lateralidad" a lo largo de los tres ciclos.
- En segundo ciclo (y muy parecido también en el tercero) se establece que los alumnos deben "Comprender la normas de juego a través de la lectura". No entendemos muy bien la redacción en estos términos de este criterio ¿a caso no se pueden aprender las reglas en la misma acción de

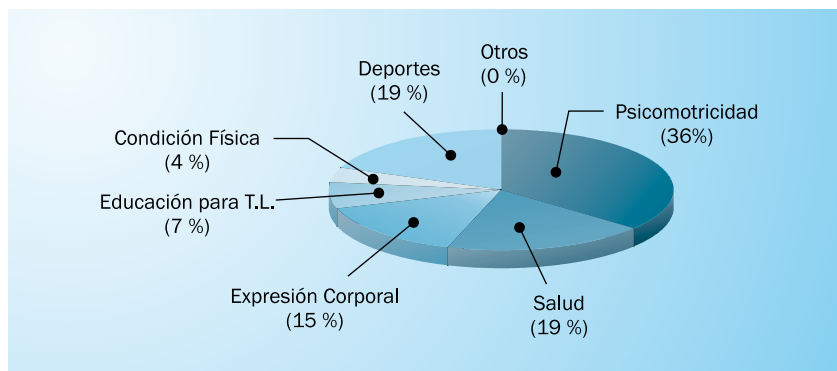


Figura 3
Porcentajes de contenidos del Segundo ciclo.

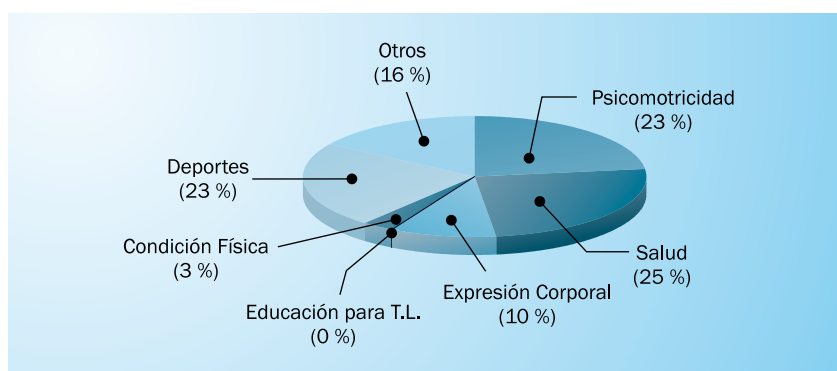


Figura 4
Porcentajes de contenidos del Tercer ciclo.

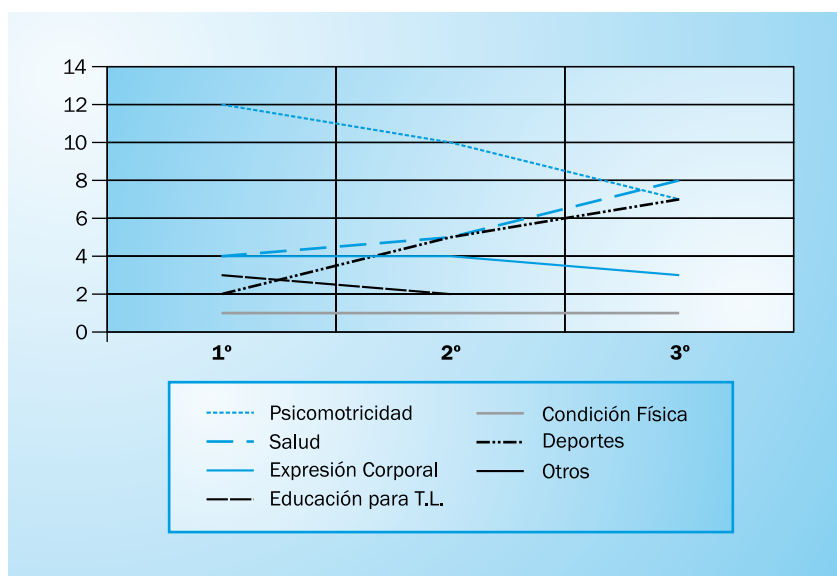


Figura 5
Contenidos por ciclos y tendencias.

juego? Más bien parece que se formule este criterio como justificación a la línea conductora de toda la reforma de la LOCE en cuanto a la mejora de la comprensión lectora. Ahora bien, no nos parece correcto la obligatoriedad de que los alumnos y alumnas “estudien” reglamentos como única forma de comprensión de las normas de juego.

- De esta misma forma cabría justificar los criterios de evaluación referidos a “Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como recurso del área”, que se mantiene con pequeñas variaciones a lo largo de los tres ciclos. Parece, como antes, una justificación de la necesidad de reforma que un criterio lógico para el área, además, tal como está formulado ¿es un objetivo para el alumnado o para el profesorado?

Con todo, para finalizar, 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, p. 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.

Conclusiones

Si relacionamos este nuevo Currículum con las finalidades, contenidos y enseñanza que de la EF han ido apareciendo en los últimos años (Blázquez Sánchez, 2002, p. 107), podemos afirmar que este nuevo currículo 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, hecho este que como hemos dicho anteriormente ya ha sido denunciado por otros autores en el caso de la ESO (López Villar y Salgado López, 2002; Learreta Ramos, 2003, p. 45; González Ravé, 2003, p. 9). De esta manera, la nueva propuesta parece centrarse

más en un enfoque dentro de la “perspectiva tradicionalista” (Kirk, 1990, pp. 37-39 y Contreras Jordán, 1998, p. 47), en la que se ve al profesor como ejecutor de lo diseñado por agentes externos al acto educativo en sí.

Esto choca radicalmente con la línea iniciada con la LOGSE (recordemos que fue el primer currículo en el que se diferenciaban los distintos tipos de contenidos), en donde se plasmaba claramente un mayor énfasis en los valores e ideología, como un acercamiento a lo que se viene denominando como “perspectiva reconceptualista” (Kirk, 1990: 37-39 y Contreras Jordán, 1998, p. 47), definida como aquella que centra sus objetivos en conseguir un cambio social a través de la educación, más allá de la simple reproducción ya asumida.

De esta forma, creemos que buena prueba de ello es el hecho de haber pasado de tomar como modelo de currículum uno de tipo “globalizador” (Contreras Jordán, 1998, p. 67) como era el de Coll (1987), en el que se basó el diseño de las reformas llevadas a cabo en la LOGSE, para tomar ahora como modelo uno de tipo “proceso-producto”, basado en un modelo de decisiones jerarquizadas y con un currículum cerrado.

Además de todo lo anterior, en el actual diseño parece que no se ha 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 corporalidad y lateralidad en todos los ciclos; cuando es evidente que actualmente y tras el trabajo que se lleva a cabo en Preescolar e Infantil e incluso la evolución del propio individuo (Le Boulch, 1987, pp. 19-26) estos contenidos deberían estar más que superados en el tercer ciclo, pudiendo, en todo caso y sólo si fuese necesario, aplicar refuerzos o Adaptaciones Curriculares Individualizadas a determinados

alumnos con necesidades educativas especiales.

- Los contenidos relativos a la iniciación deportiva, tan sólo aparecen en 3er ciclo. Sin embargo, los alumnos, su desarrollo, sus motivaciones, su práctica extraescolar actual y la demanda social exigen e incitan a la práctica de deportiva temprana. Se manifiesta, de esta forma, un escaso reflejo de las nuevas tendencias sobre los contenidos significativos y la enseñanza de la Educación Física en el siglo XXI (Blázquez Sánchez, 2002).
- Se siguen destacando los contenidos relacionados con la salud y los juegos. Sin embargo, 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 EF como alternativa al sedentarismo de la actividad cotidiana en general y con unos planteamientos de difícil justificación dentro de este área.

¿Qué ocurrirá con este currículo?. De momento se ha modificado el calendario de aplicación de estos nuevos currículos, quedando diferido el inicio de su implantación al año académico 2006-2007 (RD 1318/2004, de 28 de mayo). Pero: ¿No hay intenciones de modificarlo, mejorarlo o sustituirlo? ¿Y las comunidades autónomas, van a atender “en sus propios términos” a lo prescrito por esta normativa estatal?

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*. Martínez Roca. Barcelona.
- (2002). La enseñanza de la Educación Física en el siglo XXI ¿Qué tendencias, qué escenarios? En *Llibre de les Actes del Cinquè Congrés de Ciències de l'esport, l'educació física i la recreació*. Lleida: INEF Lleida.
- Contreras Jordan, O. (1998). *Didáctica de la Educa-*

- ción Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- González Ravé, J. M^a. (2003). Análisis de los cambios en el currículo de la Educación Física. Currículo Holístico o Neo-liberal: Del RD 1007/1991 al RD 3743/2000". En *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica*, nº 92. A Coruña: Boidecanto. (pp. 5-12).
- Hernández Álvarez, 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?" En *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 51-78).
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Ed: Universidad de Valencia. Valencia.
- Lejarreta Ramos, B. (2003). Nuevas enseñanzas mínimas para la educación física de ESO: análisis comparativo entre el anterior y el nuevo currículo. En *Revista Española de Educación Física*, julio-septiembre. Madrid (pp.42-47).
- Le Boulch, J. (1987). *La educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- López Villar, C. y Salgado López, J. I. (2002). Análisis crítica da proposta de modificación do Currículo de Educación Física da Consellería de Educación da Xunta de Galicia". En: *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, nº 48. www.efdeportes.com. Buenos Aires.
- Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ed: Morata.
- Torres Santomé, J. (1991). *El Currículum oculto*. Madrid: Morata.
- que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. (BOE nº 14, de 16 de enero de 2001).
- Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. (BOE nº 14, de 16 de enero de 2001).
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio.

Documentos legales

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, por el