1.4. LA EDUCACION FÍSICA EN LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)

Periodo 1992-2006

Alfredo Larraz Urgelé (2008)

En la fase previa a la publicación de la Ley, el Ministerio de Educación y Ciencia difundió su propuesta curricular en el Diseño Curricular Base (1989). Este documento sometido a consulta entre la comunidad educativa tuvo notable repercusión e incidencia en la LOGSE.

En el año 1990 se publicó en España la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (BOE, 1990) y posteriormente los decretos que acompañaron su puesta en práctica.

Esta ley general supuso cambios estructurales y conceptuales importantes; algunos de ellos permanecen actualmente. La enseñanza básica, obligatoria, se iniciaba a los 6 años y se extendía hasta los 16. Estaba distribuía en dos periodos: el primero denominado enseñanza primaria, que comprendía seis cursos escolares y por tanto al alumnado de 6 a 12 años; y el segundo, enseñanza secundaria obligatoria, que correspondía a edades entre 12 y 16 años. La enseñanza primaria se estructuró en tres ciclos de dos cursos cada uno denominados primero, segundo y tercer ciclo.

A comienzos de los años 1990 existían comunidades autónomas que disponían de competencias en materia educativa y otras que las tendrían más adelante. Para homogeneizar los currículos y así garantizar enseñanzas comunes en todo el territorio nacional se establecieron unos currículos básicos en el denominado Decreto de Mínimos (BOE, 1991a). En este documento se fijaban, los currículos de cada área; estaban compuestos por una introducción en la que se definían las bases teóricas de la materia, los objetivos generales, los contenidos agrupados en bloques y los criterios de evaluación. Posteriormente cada comunidad autónoma, de acuerdo con el nivel de competencias en materia educativa, reajustó estos currículos y los contextualizó en su ámbito territorial. En aquellas comunidades que no disponían de autonomía en materia educativa el Ministerio de Educación y Ciencia estableció un currículo oficial (BOE, 1991b).

Un poco más adelante, en 1992, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó las denominadas “cajas rojas” dentro de las cuales se encontraban libros de apoyo de cada área para el profesorado. En el de educación física, por ejemplo, además de publicar el currículo oficial del área se añadían: una propuesta de secuencia de objetivos y contenidos por ciclos, unas orientaciones didácticas y una guía documental y de recursos.

Los centros escolares y más concretamente los equipos de profesores, en sus proyectos y programaciones curriculares, tenían que concretar y desarrollar el currículo para que éste se adecuara a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural.

La nueva ley que pretendía asegurar el desarrollo integral de los alumnos, abogó por un currículo que no se limitara a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluyera otros aspectos más orientados al desarrollo de las personas, como eran las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. Se determinaron tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.

El currículo oficial quiso recoger otros contenidos que la sociedad demandaba a la escuela y que tradicionalmente no constaban en las áreas más propiamente curriculares. Con tal motivo se crearon las denominadas áreas transversales: educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación moral y cívica, educación sexual, educación del consumidor y educación vial. Los objetivos y contenidos de estas áreas, muy relacionados con el mundo de las actitudes y los valores democráticos, eran ejes conductores de la actividad escolar y debían integrarse en el tratamiento de las diferentes áreas curriculares. "El concepto de transversalidad en educación se desarrolla en sociedades más avanzadas, en el intento de humanizar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En una sociedad cambiante y agresiva, donde los valores han de ser mantenidos y/o recuperados" (Zagalaz, 2001)

La relación de la educación física con las áreas transversales fue bastante notable; se enfatizó de manera especial la relación de nuestra área con la educación para la salud.

Teoría del aprendizaje y propuestas metodológicas

La concepción constructivista impregnaba la totalidad del pensamiento curricular de la LOGSE. Esta concepción del aprendizaje y de la enseñanza "postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y que los alumnos y alumnas llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares" (Coll y Martín, 1997: 18).

El constructivismo es una teoría de aprendizaje basada en la interacción entre el sujeto y el medio. Desde este enfoque el aprendizaje individual no es el resultado de un condicionamiento, sino la construcción de actividades mentales a través de la interacción con el medio.

Las metodologías propuestas con mayor énfasis fueron las que concedían especial importancia a la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. El alumno que aprende ocupaba el centro del sistema. "Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje. En este proceso el profesor actúa como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos que permiten establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos contenidos" (BOE, 1991b). Vemos como la actividad constructiva del alumno se consideraba un factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares.

Las propuestas metodológicas a considerar en la educación primaria se hicieron desde una perspectiva globalizadora. La realidad a la que tenían que hacer frente los alumnos era sincrética y global. Todos los problemas, situaciones y acontecimientos se consideraban dentro de un contexto, de una globalidad. Apoyados en estas ideas surgieron con fuerza los núcleos globalizadores y de forma especial los proyectos de trabajo.

El profesor debía proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que el alumno pudiera comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido y así consolidar aprendizajes que trascendieran al contexto en que se producían. Por otra parte, era necesario asegurar la relación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real de los alumnos, partiendo siempre que fuera posible de las experiencias que ya poseían.

"Prácticamente todas las ideas fuerza y los principios básicos de la concepción constructivista: aprendizaje significativo, memorización comprensiva, funcionalidad del aprendizaje, importancia de las experiencias y de los conocimientos previos, procesos de modificación, revisión y construcción de esquemas de conocimiento, mecanismos de influencia educativa, procedimientos de ajuste de la ayuda pedagógica, enseñanza adaptativa, atención a la diversidad, etc." (Coll y Martín, 1997: 18) tenían un reflejo en las partes más esenciales de los currículos de cada área y en las orientaciones didácticas y para la evaluación que acompañaron a las propuestas curriculares.

El proceso de enseñanza debía estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que pudieran ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesitara. Por aprendizaje funcional se entendía no sólo la posible aplicación práctica del conocimiento adquirido,

sino también el hecho de que los contenidos fueran necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para emprender con éxito la adquisición de otros contenidos. Sin embargo, la funcionalidad del aprendizaje no era únicamente la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, el aprender a aprender.

La psicología del aprendizaje basada en el constructivismo adquiere mucha importancia y los conceptos de globalidad, funcionalidad del aprendizaje y aprendizaje significativo, se difunden e inundan las nuevas propuestas.

La educación física en el marco curricular de la reforma. El currículo de educación física para la educación primaria

Este apartado se apoya fundamentalmente en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE, 1991a) y en el Decreto del Currículo (BOE, 1991b). La introducción al área, los objetivos generales y los criterios de evaluación son idénticos en uno y otro. Los contenidos aparecen más especificados en el segundo documento.

Pretende "utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal" (BOE, 1990), una de las nueve grandes capacidades que establecía la LOGSE para la etapa de primaria. La nueva normativa reconocía el área de educación física en la educación primaria y su estructura curricular era como en todas las demás.

La introducción al currículo configuraba la realidad más intencional del área; en él se postulaba toda una declaración de intenciones, finalidades y corrientes subyacentes que impulsaban la educación física de finales de los años 1980 y comienzos de los años 1990. Analizando algunos párrafos de esa introducción intentaremos mostrar la concepción del área.

La enseñanza de la educación física en la educación obligatoria (primaria y secundaria) "ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás" (BOE, 1991a)

Preocupaba el conocimiento y la comprensión de su realidad corporal y el acceso a la cultura motriz como generadora de práctica posterior positiva, sin descuidar la adquisición de: conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos.

A su vez la educación física debía orientarse a la consecución de los objetivos generales de la etapa y a la educación integral de la persona, lo que suponía contribuir al desarrollo de capacidades motrices, cognitivas, de relación interpersonal, de actuación e inserción social y afectivo-emocionales o de equilibrio personal. "La educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos"(BOE, 1991a). Parlebas puntualiza con acierto que "¡poner en evidencia el impacto de las actividades físicas en las dimensiones de la personalidad no quiere decir confundir los objetivos educativos con sus dimensiones!" (1985).

Bases epistemológicas

El cuerpo y el movimiento constituían los ejes básicos de la acción educativa del área. "De esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; hacia la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con el propio cuerpo y de mejorarlo y utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social derivado de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de relación."(BOE, 1991b).

Javier Mendiara (1997) expresa que "se consideraba clave el cuerpo y el movimiento. El cuerpo como realidad tangible, unidad global de la persona, estado de unión de lo motriz, lo afectivo y lo mental, señal de identificación del ser humano, núcleo central para incidir en el desarrollo de la personalidad. El movimiento como cauce de manifestación de la personalidad. En este sentido interesaba el movimiento que fuese significativo, no cualquier movimiento. Es a través del movimiento, a través de sus múltiples funciones como se podían trabajar los diferentes aspectos de una personalidad en continuo estado de transformación".

A lo largo de la introducción se mencionaba el concepto de conducta motriz. Se indicaba que el área debía orientarse a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz, como organización significante del comportamiento humano. Se hablaba de la comprensión de la conducta motora y de la comprensión del propio cuerpo, y se hacía alusión a la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter utilitario, lúdico o expresivo.

Parece como si se quisieran reconocer todas las ideas que en aquellos momentos flotaban en el ambiente, por un lado la importancia del cuerpo, y como no, del movimiento, que a su vez se le quiere dar el matiz de vivenciado para intentar superar el aspecto más mecanicista del mismo. Por otro lado se usaba el concepto de conducta motriz, indicando que se debían conocer, comprender y adquirir.

No queda nada claro el objeto del área y su construcción epistemológica. ¿El cuerpo?, ¿El movimiento? ¿La conducta motriz? Parece como si se quisiera quedar bien con todo el mundo, como si ser ecléctico fuera lo más coherente en aquel momento, como si la propuesta curricular debiera ejercer una función integradora de las diversas ideas.

Bases culturales.-

La introducción al currículo comienza con el siguiente párrafo: "La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que relacionados con el cuerpo y su actividad motriz contribuyen al desarrollo personal y a la mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas" (BOE, 1991b)

Podría parecer que al hablar de bases culturales del currículo deberíamos referirnos a las conexiones que podrían establecerse entre las prácticas sociales que se apoyan en la motricidad, y las actividades escolares de educación física. Pero la LOGSE prefirió conexionar la práctica de actividad física con las demandas sociales en términos de actitudes, valores, normas, y las repercusiones positivas que tienen para el ser humano esas prácticas relacionadas con el cuerpo y el movimiento.

Recordemos que en la época de los 70 y los 80, la educación física se justificaba entre otras razones: por el acceso al deporte, por la mejora de la higiene postural, por las repercusiones que en los aprendizajes básicos de lecto-escritura tenía la psicomotricidad. Seguramente es necesario manifestar en un currículo todas las repercusiones positivas que pueden originarse a través de la práctica motriz para así legitimar la utilidad social del área, pero se supone que las propias prácticas también forman parte de la cultura. Parece como si las finalidades dejasen de lado a las prácticas.

A lo largo del currículo se habla mucho de las finalidades de la educación física. Entre ellas podemos citar su contribución: al desarrollo personal, a la mejora de la calidad de vida, al cuidado del cuerpo y de la salud, a la utilización creativa y constructiva del ocio, al equilibrio y desarrollo personal, a la propia aceptación personal, a sentirse bien con el propio cuerpo y a utilizarlo eficazmente, a las posibilidades de interacción con los demás, como medio de relación social, como medio para el enriquecimiento y disfrute personal, para la mejora de la imagen corporal y de la forma física, para disfrutar y valorar las posibilidades de movimiento…

Pierre Parlebas en el año 1985 afrontaba de lleno esta cuestión y afirmaba que "la tendencia más frecuente del pasado fue buscar la definición de la educación física en el terreno de las finalidades. Era como una evidencia inmediata; pero es necesariamente un impás, un punto muerto.

En efecto, las finalidades remiten al mundo de los valores y de la ética. En este ámbito, ligado a una concepción subjetiva del hombre y de la sociedad, ¿en base a qué criterios pueden establecerse comparaciones, y quien podría, en último extremo, permitirse el lujo de decidir? Por otra parte, ¿podemos encontrar una sola teoría de educación física que no pretenda influir favorablemente sobre la personalidad y las relaciones sociales, sobre la salud y el bienestar corporal? Existe el riesgo de quedarse satisfecho con la generosidad de las finalidades que se llevan como estandartes. No es suficiente con proclamar buenas intenciones ni con hacer profesiones de fe; ¿acaso no recuerda la sabiduría popular que el infierno está plagado de buenas intenciones?

La dificultad no radicará en redactar un catálogo de finalidades, sino en evaluar objetivamente la influencia real y controlable ejercida por las actividades físicas sobre las actitudes y las conductas de los practicantes. Aunque las finalidades tienen, evidentemente, una gran importancia, a nivel global no son distintivas de nuestro problema." (Parlebas, 1985: 29)

En el libro guía de la educación física francesa se dice de ella que "debe permitir la apropiación de los elementos de la cultura, en una perspectiva dinámica de transformación, y debe referirse a las prácticas físicas sociales pero no confundirse con ellas. La educación física no tiene por objeto aprender técnicas deportivas sino que debe tenerlas en cuenta para construir sus contenidos de enseñanza" (AEEPS, 1995: 36). No sólo se trata de considerar las actividades físico, deportivas y artístico expresivas sino que deben tener un tratamiento didáctico que permita construir los contenidos propios de la educación física escolar.

Jacques Ulman afirma que uno de los objetivos fundamentales de la educación física es "promover las actividades físico deportivas como medio necesario de conocimiento y de penetración en el tejido cultural que son las prácticas sociales" (AEEPS, 1995: 18)

Al hablar de las prácticas sociales de referencia, Parlebas atestigua que esta denominación no es neutra (suponemos que en el contexto de la educación física francesa), y que esta expresión nos lleva "a las actividades deportivas que suscitan una gran audiencia, a los deportes de federación que se benefician de un gran prestigio mediático"… "prácticas de referencia ¿para quien?"… "El deporte no representa, de forma evidente, el ideal de la actividad corporal. Sólo es un subconjunto como otros, del conjunto de las prácticas motrices posibles: actividades libres, expresión corporal, juegos tradicionales, casi-juegos, marchas a pie…" (Parlebas, 1998: 14)

Se trata de plantearse seriamente las siguientes cuestiones: ¿qué cultura motriz quiere transmitirse la escuela? ¿qué prácticas van a elegirse y con qué tratamiento para que la educación física pueda concretar sus intenciones educativas?. "Una definición del objeto -físico- de la educación no puede dejar de retener que debe prestarse a unas intenciones educativas" (Ulmann, 1965: 227)

Posiblemente la educación física es un poco todo lo aportado y debería apoyarse en prácticas motrices con arraigo cultural, tratadas de forma adecuada para facilitar el acceso a la cultura motriz y generar conocimientos y competencias propios de la actividad motriz y de la educación en el sentido más global de la palabra.

Las funciones del movimiento.-

"Las funciones del movimiento son variadas y han tenido diferente peso en el currículo de la Educación Física, según las intenciones educativas predominantes" (BOE, 1991b).

El currículo al reconocer multiplicidad de funciones al movimiento (de conocimiento, anatómico-funcional, expresiva y estética, comunicativa y de relación, higiénica, agonística, de compensación, catártica y hedonística), no priorizó y dejó total libertad para situarse un una u otra siempre y cuando se contribuyera a través de ellas a la consecución de los objetivos generales de la educación obligatoria. La educación física *" debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales que tratan de desarrollar en los alumnos y alumnas sus*

aptitudes y capacidades psicomotrices, fisicomotrices y sociomotrices, y no aspectos parciales de ellas" (BOE, 1991b).

La educación física pretendió integrar las diferentes corrientes existentes, y suponemos que sus métodos. De esta manera "se manifiesta una valoración positiva de la validez de las distintas funciones asignadas a la actividad física por dichas corrientes y se incide en la necesidad y posibilidad de integrarlas en un proyecto educativo" (Hernández y García del Olmo, 1992).

Los objetivos generales.-

Los objetivos generales del área venían expresados en términos de "capacidades a desarrollar y no de conductas a observar" (Hernández y García del Olmo, 1992).

El área se orientaba a *"desarrollar capacidades relacionadas con el cuerpo y su actividad motriz por un lado y habilidades instrumentales por otro, para aumentar y perfeccionar las posibilidades de movimiento de los alumnos y alumnas"* (BOE, 1991a).

Cuando se habla de capacidades en los currículos seguramente se hace referencia a una pretensión de formación general, que requiere aprendizaje y que es capaz de aplicarse en varias situaciones (Cardinet, 1979; GAIP, 1990; Meirieu, 1992). Pues bien, el currículo de la LOGSE establecía los siguientes objetivos generales para la educación física en primaria:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.

4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

"La participación en las actividades físicas y su valoración como medios para el disfrute personal y la relación con los demás, el conocimiento y valoración de las propias posibilidades del cuerpo, la resolución de problemas a través de la utilización de recursos motrices, la adopción de hábitos relacionados con la salud y la actividad motriz, etc... constituyen metas fundamentales de la educación física en esta etapa." (Hernández y García del Olmo, 1992)

Bloques de contenido.-

Los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) se agruparon en cinco grandes ejes denominados bloques de contenido.

"En el currículo oficial, plasmado en el Decreto Estatal, los contenidos aparecen, a efectos de presentación, agrupados en "Bloques de Contenido" que en ningún caso prejuzgan su puesta en práctica, sino simplemente quieren informar de aquellos, que teniendo además un significado cultural en nuestra sociedad, mejor contribuyen a desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área." (Hernández y García del Olmo, 1992)

Bloque 1. Cuerpo: imagen y percepción.

Los contenidos propios de este bloque hacían mayoritariamente referencia a la psicomotricidad funcional y más concretamente al método psicocinético de Jean Le Boulch. En la propuesta de secuencia de objetivos y contenidos (MEC, 1992: 41-65) de este primer bloque se relacionaban aspectos tales como: percepción y conocimiento del propio cuerpo, interiorización y estructuración

del esquema corporal, afirmación y reconocimiento de la lateralidad, orientación espacial, ajuste temporal, estructuración espacio-temporal, relajación, actitud postural, equilibrios y control tónico.

Bloque 2. Cuerpo: habilidades y destrezas.

En este bloque los contenidos incidían con mayor fuerza en la ampliación y mejora de las habilidades y destrezas básicas. También se hacía referencia al acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento), a los problemas de ajuste motor relacionados con la adaptación y el control del movimiento, y a la resolución de problemas motores. "En esta etapa se intentará el afianzamiento de las habilidades perceptivo-motrices y las básicas, para iniciar el desarrollo de las habilidades genéricas y, posteriormente, la especialización" (Zagalaz, 2001)

Bloque 3. Cuerpo: expresión y comunicación.

Los contenidos que se encontraban en este bloque eran: "exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo", "utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación", "reproducción de secuencias y ritmos, y adecuación del movimiento a los mismos"; "práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple"; "exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo"; "elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento".

El bloque agrupaba al conjunto de actividades motrices con intención expresiva y comunicativa. Se hacía referencia al ámbito de la danza, el mimo, la dramatización y a las actividades apoyadas en el ritmo.

Bloque 4. Salud corporal.

Formaban este bloque los contenidos que desde la educación física tenían relación con la salud y la seguridad; la mayoría de ellos eran actitudinales. También los que hacían referencia a la relación de los hábitos de higiene y el cuidado el cuerpo con las actividades físicas; los hábitos alimenticios, el calentamiento y la relajación, los hábitos posturales, las normas de seguridad, la prevención de accidentes y los efectos de la actividad física sobre la salud corporal.

Bloque 5. Los juegos

En este apartado se integraban los contenidos relacionados con los juegos y deportes. Eran contenidos amplios y hacían referencia al conocimiento y la utilización de estrategias, así como a las actitudes básicas del juego (aceptación de normas, asunción roles…). Se especificaban distintos tipos de juegos: de cooperación y cooperación/oposición, de destreza y de adaptación, de iniciación a habilidades deportivas, tradicionales y autóctonos, de simulación, juegos de campo, etc.

Los criterios de evaluación.-

Se consideraban como indicadores de aprendizaje que se esperaba debían alcanzar los alumnos al finalizar la educación primaria. Evidentemente no respondían a lo que había que evaluar. Señalaban aprendizajes básicos y relevantes del área. Eran los mínimos para todos los alumnos del estado; indicadores de aprendizaje que se esperaba alcanzasen los alumnos con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. Eran flexibles y nunca debían ser aplicados de forma mecánica. Recogían lo fundamental de las relaciones relevantes que se establecían entre las capacidades expresadas en los objetivos generales y los contenidos más significativos del área. Su función debía ser la de establecer indicadores de la evolución de los diferentes aprendizajes de cada área y etapa del sistema educativo.

Los 15 criterios de evaluación que se establecían para la etapa de primaria hacían referencia a los distintos bloques de contenido. Así tenemos:

Bloque 1. "Cuerpo: imagen y percepción" se le asignaban 2 criterios de evaluación:

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.

2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos

Bloque 2. "Cuerpo: habilidades y destrezas" se le asignaban 7 criterios de evaluación:

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

4. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

5. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

6. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

7. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

8. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

9. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Bloque 3. "Cuerpo: expresión y comunicación" se le asignaba un sólo criterio de evaluación:

10. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.

Bloque 4. "Salud corporal" se le asignaban dos criterios de evaluación:

11. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

12. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Bloque 5. "Los juegos" se le asignaban 3 criterios de evaluación.

13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

14. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

15. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Al existir siete criterios de evaluación referidos al bloque de las habilidades y destrezas puede pensarse que la mayor intencionalidad de la educación física en esta etapa era el desarrollo de habilidades básicas. Tal y como vienen expresadas estas habilidades en los diferentes criterios de evaluación, parece que lo que se intenta apreciar es el nivel de coordinación motriz que se da en cada una de ellas, con lo cual se incide en el movimiento por el movimiento, en el ejercicio en sí y no en el significado del mismo, ni en la intencionalidad que subyace. Parece que el comportamiento motor es más valorado que la conducta motriz.

Los dos primeros criterios, enmarcados en el bloque de "cuerpo: imagen y percepción", aluden al campo psicomotor y precisan ajustes de la motricidad a realidades espaciales o temporales.

El bloque de salud corporal aglutina a dos criterios de evaluación referidos uno de ellos a la toma de conciencia de las posibilidades corporales y otro a la relación entre actividad física y salud.

Al ámbito expresivo y comunicativo se le asigna un criterio bastante amplio, mientras que al amplio mundo de los juegos se le asignan tres criterios de tipo actitudinal.

En resumen, los dos primeros bloques aglutinan la mayoría de los criterios, mientras que las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas sólo tienen cuatro criterios y la mayoría de tipo actitudinal.

El deporte.-

El deporte es la práctica motriz más difundida en nuestra sociedad.

El nuevo currículo se posicionó frente a la práctica deportiva tal y como es socialmente apreciada, a base de planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad; y estableció los criterios para que el deporte fuera educativo. "Ha de tener carácter abierto y la participación no puede supeditarse a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación. Debe realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objeto de la

educación y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva" (BOE, 1991a)

La palabra deporte aparecerá muy poco en el decreto que regula la educación física en primaria y será sustituida por la palabra juegos. Esta decisión, bastante criticada, supuso un cambio radical respecto a los programas renovados anteriores aparecidos a principios de lo años 80. Zagalaz dice al respecto: "Ya sabemos que el deporte es un juego, pero un juego que alcanza su máximo esplendor cuando se convierte en deporte y, eso es precisamente lo que quieren los escolares" (2001). Posiblemente la solución esté en la forma de introducir el deporte en la escuela y en clarificar los objetivos y contenidos de las actividades deportivas.

Conclusiones

El tratamiento que se dio a la educación física en esta nueva ley fue bastante más extenso y profundo que en las dos propuestas anteriores: la Ley General de 1970 y los Programas Renovados de 1982.

El currículo de la LOGSE, con vocación integradora, quiso recoger las diferentes funciones y corrientes de la educación física del momento. Al dar cabida a todo tipo de corrientes y sus métodos se facilitó la diversidad de prácticas. Cada profesor podía sentirse reconocido en su práctica por el currículo "si ésta contribuía a la consecución de los objetivos generales de la educación obligatoria" (BOE, 1991a). Según las intenciones educativas que se pretendían el profesor podía ubicarse más en una u otra. Así pues, podían originarse educaciones físicas diferentes, con todo lo que significa de riqueza por un lado y de dispersión por otro. Para un área que aún no tenía clara su razón epistemológica ¿era necesario reconocer esa multiplicidad de funciones?

Se afianzó la idea de que la educación física permite incidir de forma positiva en la educación de los diferentes ámbitos de la persona. Ahora bien, no se aprecia demasiada congruencia entre los objetivos que se dice perseguir y las actividades que se proponen para lograrlos.

El área recogía las propuestas emanadas de la teoría constructivita y de esta forma pudo enriquecer sus propuestas metodológicas.

En algunos apartados se quiso llamar la atención sobre la acción reflexiva y así huir del adiestramiento motor, de la actividad por la actividad, del movimiento por el movimiento. Se habló entonces de movimiento vivenciado y de conducta motriz, como organización significativa del comportamiento motor. Pero se

trataba de pura presencia, puesto que ni en los objetivos ni en los criterios de evaluación se mencionan indicadores globales o la adquisición de determinadas conductas motoras.

Al área también le preocupó "lo instrumental": el desarrollo de capacidades y habilidades motrices. Dotar al alumno del mayor número de patrones de movimientos con el que poder construir nuevas posibilidades motrices.

A tenor de lo expuesto hasta aquí, ha quedado de manifiesto la existencia de una intencionalidad manifiesta por valorar la relación que tiene la educación física con: la salud y la calidad de vida, la ocupación constructiva del ocio y la comprensión del propio cuerpo, entre otros aspectos. La justificación del área se fundamentó también en los valores más universales de la convivencia y desarrollo personal.

La preocupación por responder a la demanda de práctica física que se hacía desde la sociedad tuvo amplia justificación en el currículo.

Los bloques de contenidos no se construyeron desde una clasificación o categorización lógica. Agrupaban contenidos propios pero no los ordenaban con criterios de lógica interna. Posiblemente si se hubieran establecido bloques de contenidos partiendo de una categorización lógica se hubiera facilitado bastante la elaboración de programaciones didácticas y el diseño de unidades didácticas.

La importancia que se le dio a la salud llevó a dedicarle un bloque de contenidos; el resto de temas transversales se trataron como su nombre indica, transversalmente. Podemos preguntarnos: ¿era y es necesario utilizar la salud para justificar con tanto énfasis nuestra área en el marco educativo? Al justificar en gran medida la razón del área en la salud ¿no se dejó de lado la especificidad de la educación física? Finalmente y parafraseando a Parlebas (1985) "¿existe una sola teoría de educación física que no pretenda influir favorablemente en la salud, el bienestar corporal, en las relaciones sociales, en la personalidad?"

El primer bloque de contenido "cuerpo: imagen y percepción" y el segundo "cuerpo habilidades y destrezas" agrupaban contenidos bien delimitados que respondían al análisis factorial de la motricidad, basado en la percepción y la respuesta motriz (Le Boulch, 1987), o si se quiere en las funciones relacionadas con la aferencia y la eferencia del sistema nervioso central, o en las habilidades perceptivo-motrices y las básicas (Sánchez Bañuelos, 1984).

La educación física que se basa en el análisis de la motricidad: percepciones y respuestas motrices, habilidades perceptivo-motrices y habilidades básicas, aferencia y eferencia… tiene más peso que la que quiere aproximarse a

realidades globales. Vigarello es claro al afirmar que "la legitimidad de la educación física y deportiva no nace con procesos científicos, sino con prácticas". (Vigarello, 1985: 20)

Y por otro lado Parlebas manifiesta que «la técnica es una abstracción, no un existente. Lo que existe son los individuos que actúan que manifiestan unos comportamientos.» «Un concepto (el de la técnica) no debe dar el pego enmascarando la realidad que estaría considerada a representar… Nos conviene volver a la práctica que devolverá toda su importancia al "terreno". Esta vuelve a dar carne (vida) a la técnica que de lo contrario, vacía de sustancia, como un saco vacío, no puede tenerse de pie» (1967)

Al dedicar un bloque de contenidos a las actividades de expresión y comunicación se reconoció su especificidad e idiosincrasia y estas prácticas quedaron incorporadas de pleno derecho al área.

Los contenidos del bloque de juegos inciden bastante más en aspectos actitudinales y culturales, que en los puramente determinantes de la acción lúdica (relacionados con lógica interna y la inteligencia motriz, etc). Aunque no se establecen diferencias entre situaciones lúdicas psicomotrices y sociomotrices (Parlebas, 1967) se aprecia que el bloque tiende más a las segundas que a las primeras.

Los juegos cobran mucha más importancia que los deportes. Éste quedó soslayado, mientras que las referencias culturales de actividad física que la sociedad practicaba eran mayoritariamente deportivas. Roberto Monjas se cuestiona a este respecto y dice que si la "propia LOGSE incluye como objetivo general para la Educación Primaria -Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.- …¿Como desestimar la utilización del deporte a nivel educativo en Primaria cuando la propia LOGSE considera entre sus objetivos su utilización como medio para favorecer el desarrollo personal?" (1998).

Posiblemente fue un error no haber dado más importancia al uso del bien definido "deporte educativo" en la escuela. Por su anclaje cultural y por la proximidad a las prácticas espontáneas de los niños y niñas, se debían haber retomado con mayor fuerza las actividades deportivas para facilitar la adquisición de contenidos y la consecución de objetivos.

En la propuesta curricular que analizamos, las actividades en el medio natural prácticamente desaparecen. Donde cobraron importancia fue en la educación secundaria obligatoria ocupando un bloque de contenidos.

Si bien se nombraba la conducta motriz en la introducción del currículo y se la definía como organización significante del comportamiento motor, asignándole así una visión integradora y global del ser humano actuante; no se le concede el valor organizativo que hubiera podido ostentar para construir el currículo y sus componentes curriculares. ¿Se trataba de un barniz, de una declaración de intenciones a la que no se le añadieron los medios para que se llevase a cabo?

No queda claro que la EF deba entenderse como una pedagogía específica que es capaz de educar a las personas de manera singular, de modo práctico y vivencial, a través de situaciones motrices, y cuyo valor añadido desde el punto de vista pedagógico es la transformación optimizadora de las conductas motrices de los educandos, lo que redundará en la educación de la persona en su globalidad.

No existe congruencia entre los objetivos que se dice perseguir y las actividades que se proponen para lograrlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEEPS. (1995). *Éducation Physique. Le guide de l'enseignat* (Vol. 1). Paris: Revue EPS.

LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), 238 C.F.R. (1990).

Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria, (1991a).

Real Decreto 1344/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria, (1991b).

Cardinet, J. (1979). L'évaluation formative, problème actuel. In *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang.

Coll, C., y Martín, E. (1997). Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas. Apuntes para una valoración. *Signos, Teoría y práctica de la educación*(22), 14-23.

GAIP. (1990). Lexique conventionnel et professionnel. *Revue academique des enseignats d'Education Physique et Sportive de l'Académie de Nantes*(3), 9-42.

Hernández, J. L., y García del Olmo, M. (1992). El currículo de Educación Física para la educación primaria: un espacio para la experimentación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(15), 21-33.

Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidos.

MEC. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (Vol. 2). Madrid: MEC.

MEC. (1992). *Área de Educación Física. Primaria*. Madrid: MEC.

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

Mendiara, J. (1997). *Educación Física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura*. . Tesis doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza.

Monjas, R. (1998). La iniciación deportiva en el currículum del maestro de Educación Física. Experiencias y propuestas para su tratamiento. In S. P, T. J. y D. M. (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Fisca* (pp. 67-70). Huelva: L.A.D.

Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en miettes. Une pedagogie des conduites motrices. *EPS, 88*.

Parlebas, P. (1985). Problematique de l' E.P.S.; spécificité des A.P.S. et specialité de leur objet. In Privat (Ed.), *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. (pp. 23-43). Toulouse: Privat.

Parlebas, P. (1998). Entretien avec Pierre Parlebas. "Rendez-vous manqué". *Cahiers Pédagogiques*(361), 12-15.

Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Ulmann, J. (1965). *De la gymnastique aux sports modernes*. Paris: Vrin.

Vigarello, G. (1985). La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive. Autour de quelques illusions. In Privat (Ed.), *La psychopédagogie des activités hhysiques et sportives* (pp. 17-22). Toulouse.

Zagalaz, M. L., Moreno, R., Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias de la Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación, 4*, 263-294.