

L'Educació Física a l'educació primària (LOCE). Un retorn a la perspectiva tradicionalista, psicomotricista i higiènica de l'EF?

MANUEL LIZALDE GIL

Llicenciat en Educació Física. Professor de la Universidad de Zaragoza (ATPC)

JOSÉ IGNACIO SALGADO LÓPEZ

Llicenciat en Educació Física. Professor Col·laborador de la Universidad de Zaragoza

Resum

L'actualitat educativa es troba immersa en aquests moments i dintre de l'àmbit de l'ensenyament no universitari, en els canvis derivats de la promulgació de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (coneguda ja com a LOCE, i promulgada el 23 de desembre del 2002). En aquest treball presentem una anàlisi crítica de les modificacions del currículum oficial d'Educació Física per a l'etapa educativa de l'Educació Primària. Després de l'anàlisi dels elements bàsics del currículum presentats en aquests documents (objectius, continguts i criteris d'avaluació), podem derivar, com a conclusió principal, que el nou currículum sembla centrar-se més en una tornada a un enfocament dins la "perspectiva tradicionalista" dintre de la Teoria Curricular (Kirk, 1990, pàgs. 37-39 i Contreras Jordán, 1998, pàg. 47), en la qual es veu el professor com a executor de quelcom dissenyat per agents externs a l'acte educatiu en si, en clara confrontació amb les aportacions de la llei d'educació anterior, la LOGSE.

Paraules clau

Anàlisi de currículums, Educació física primària.

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.

Introducció

A hores d'ara, el sistema espanyol d'ensenyament no universitari està patint un procés de canvi i de discussió derivat de la promulgació de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (coneguda ja com a LOCE, i promulgada el 23 de desembre del 2002). Molts d'aquests canvis a nivell curricular ja eren previsible des de l'aparició dels Reials Decrets (en endavant RD) de modificació dels currículums de l'ESO i el Batxillerat en el 2000 (RD 3473/2000 i

RD 3474/2000), encara que no s'han concretat dintre del nou marc de la LOCE fins a l'aparició dels respectius Reials Decrets, pels quals s'estableixen els ensenyaments corresponents, que en el cas de l'educació primària, que no s'havia modificat des del 1991, es recullen al RD 830/2003.

És convenient aclarir que tot al llarg del present article, ens referirem amb el terme "currículum" al concepte "currículum oficial" o "explícit" (Dodds, citat per Kirk, 1990, pàgs. 142-143; Torres Santomé,

1991, pàg. 198) que és definit a l'art. 8.1. de la LOCE com "... el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu".

La importància que donem a la realització d'aquest tipus d'anàlisi ve marcada per la nostra convicció que els elements que desenvolupen els currículums escolars no són neutres en ells mateixos, sinó que la mateixa evolució de la societat,

amb les seves modificacions culturals i fins i tot la ideologia dominant, marquen i configuren de manera important cadascun d'aquests elements, dintre del procés de reproducció social on es troba immersa la institució escolar, com ja han manifestat diversos autors (Stenhouse, 1987; Torres Santomé, 1991; Kirk, 1990; Ayuste i d'altres, 1999, etc.).

Anàlisi de la introducció del currículum de l'àrea d'educació física

Centrant-nos ja específicament en el currículum de l'àrea d'EF i dintre del seu apartat d'Introducció, podem ressaltar un seguit de contradiccions amb el desenvolupament posterior dels elements curriculars.

Així, dintre d'aquest apartat es fa explícita la idea que "el cos i el moviment constitueixen els eixos fonamentals de l'acció educativa en aquesta àrea" –encara que potser seria més apropiat parlar de motricitat, per evitar caure en un cert dualisme antropològic– o "l'àrea d'educació física s'ofereix com una alternativa davant del sedentarisme". Ara bé, aquestes afirmacions xoquen radicalment en el desenvolupament posterior, en el qual es dona gran importància al desenvolupament de la motricitat fins mitjançant les noves tecnologies i a l'aprenentatge dels reglaments de joc a través de la lectura. Pensem que aquesta contradicció ve més marcada per la necessitat d'introduir aquests continguts dintre de totes les àrees, per donar un sentit unitari a tot el nou entramat legislatiu de la LOCE, que no pas perquè realment pertanyin als continguts específics de l'Educació Física. Han d'utilitzar els alumnes les noves tecnologies dintre de l'horari d'Educació Física? Hem de llegir i copiar els reglaments esportius a les nostres classes?

Si ho mirem així, ja podem entreveure que aquí hi ha una segona crítica, vinculada al marc general: la desaparició dels Temes Transversals, dintre dels quals podien haver tingut molt bé cabuda aquests continguts (a més a més d'altres, com el

de Salut, que queda ara circumscrit tan sols a algunes àrees, com ara la de "Ciències, Geografia i Història", a més a més de la mateixa EF). La justificació d'aquesta desaparició es troba en base al fet que, en no estar inclosos específicament en cap àrea, es corria el risc que no es desenvolupessin. Aquesta afirmació ens sembla, des del nostre punt de vista, errònia, per reduccionista. Pensem que, si de cas, si realment existeix una preocupació pel desenvolupament o no d'aquests continguts transversals, és obligació de l'administració establir els procediments per al control d'aquest desenvolupament. Si no és així, el fet d'introduir-los explícitament en algunes àrees, a més a més de fer-los perdre molt del seu sentit i valor pedagògic, no assegura, ni de bon tros, que es compleixin a la pràctica.

Resulta si més no curiosa, a més a més, l'afirmació feta al preàmbul del RD esmentat abans, en el qual s'afirma que "Per la forma en què l'alumne d'Educació Primària accedeix al coneixement, es fa necessària la coordinació de les diferents àrees. La interdisciplinarietat ha d'aplicar-se progressivament al llarg del *tercer cicle*" (subratllat per nosaltres). La interdisciplinarietat, i dintre d'aquesta, la globalització, s'havien consolidat a poc a poc, fins i tot ja des de la Llei General d'Educació del 1970, i sobretot arran de la promulgació de la LOGSE, com un recurs metodològic fonamental en els processos d'ensenyament/aprenentatge dintre de les edats inicials, un fet que havien posat de manifest experiències pedagògiques com les de Montessori o Freinet... En quines teories pedagògiques es basen per ajornar el treball interdisciplinari a l'últim cicle de l'educació primària?

Dintre d'aquest mateix aspecte de la relació interdisciplinària, i tornant novament a allò que hi ha establert específicament per a l'àrea d'EF, ens crida l'atenció poderosament que a l'últim paràgraf de la Introducció es redueixin les possibilitats de relació interdisciplinària d'aquesta àrea a l'àmbit de la lectoescriptura. Estem d'acord en què una EF adequada pot facilitar aquesta mena d'aprenentatges, o també corregir les patologies que apare-

guin en relació amb aquests. En el que ja no estem tant d'acord és que aquest sigui l'únic camp on puguem establir relacions interdisciplinàries. Què passa amb la Salut? Què passa amb el coneixement del medi? Què passa amb el coneixement del funcionament corporal? L'etcètera és massa llarg. Aquesta afirmació, amb la qual es remata la introducció, ja deixa entreveure en el currículum una ideologia dominant, una visió utilitarista de l'EF, amb un retorn a posicions hegemòniques dels corrents Psicomotrius i Higienistes, cosa que posa novament d'actualitat tot allò que es refereix al problema de l'estatus educatiu de l'educació física dintre del currículum escolar, ja tractat per Kirk (1990). Així, es canvia novament la imatge i la concepció del cos com a "cos viscut" (imperant a l'Educació Física desenvolupada a la LOGSE), per una altra que, en principi, ja semblava superada, com a "cos utilitari, instrumental", un fet que també es fa palès, segons Lejarreta Ramos (2003, pàg. 43) a les propostes curriculars d'altres nivells educatius, com per exemple l'ESO.

Anàlisi dels objectius

Per començar aquesta anàlisi podem constatar novament un gran canvi en l'orientació que hom pretén de donar a l'àrea, en la qual apareix explícitament la valoració del resultat (primer objectiu) i d'aspectes utilitaris en principi externs als continguts de l'EF, com ara la comprensió lectora i l'ús de noves tecnologies (objectius vuitè i novè).

La importància que es dona al resultat es fa evident en la formulació del primer objectiu, que acaba dient: "posant èmfasi en l'esforç i en el resultat". El fet de reconèixer la importància del resultat en el procés educatiu comporta implícitament l'afirmació que existeixin respostes o solucions més correctes que d'altres, i això podria conduir-nos a un ensenyament basat en la reproducció de models, un fet que limitaria enormement la riquesa motriu que podria desenvolupar l'alumnat, la seva implicació cognitiva en la motricitat i

per tant, en la contribució al seu desenvolupament integral. A més a més, pot inclinar el professor a fer mesuraments puntuals de tipus quantitatiu, a potenciar la recerca i el desenvolupament de respostes concretes i "efectives", i a utilitzar metodologies d'instrucció directa –en contraposició als postulats metodològiques de la LOGSE–, cosa que representa, d'una forma o altra, una selecció motriu que pot desembocar en la creació de grups o elits diferenciades en una mateixa classe. És per això que creiem que no té sentit intervenir pedagògicament en aquesta etapa posant l'èmfasi en els resultats obtinguts en algunes activitats físicoesportives, sinó més aviat en l'esforç, la pràctica i el plaer de gaudir-ne.

Pel que fa a la importància que prenen en aquest nou currículum els objectius relacionats amb la comprensió lectora i l'ús de les noves tecnologies (un 22%), confirma allò que ja havíem intuït en la introducció en relació amb el canvi de concepció de l'EF d'un "cos viscut" a un "cos utilitari", on es deixa concretada, a més a més la importància que dona el legislador als aspectes cognitius davant dels motrius, que apareixen en un segon pla en funció de les necessitats dels primers.

A més a més d'això últim, crida l'atenció que en la formulació d'aquests objectius no aparegui cap referència al desenvolupament de les Capacitats Físiques Bàsiques, simplement són esmentades en base a "utilitzar" (tercer objectiu), cosa que topa amb els plantejaments basats en la Salut que s'anunciaven en la Introducció i que, a més a més, es veuen reflectits en els blocs de continguts, car, com veurem, hi apareix anomenada en dos.

Els continguts: anàlisi crítica i quantitativa segons els corrents o tendències de l'Educació Física

El primer que crida l'atenció en la formulació dels continguts és l'estructuració de blocs de continguts que es planteja, agrupant-los en tres, dos dels quals fan referèn-

cia a la Salut ("El cos i la salut", i "Moviment i salut"), i el tercer al Joc.

El fet de presentar el Joc com un bloc de continguts diferenciat dels altres podria deixar entendre la necessitat de donar-hi un tractament diferenciat, i això xocaria radicalment amb els plantejaments que s'expressen a la Introducció, segons la qual el Joc hauria de ser utilitzat com un recurs metodològic per al tractament i desenvolupament de tots els continguts curriculars o si més no per a la major part d'aquests. La conseqüència seria, doncs, el disseny i posada en pràctica de les "famoses" unitats didàctiques de "jocs", on es desenvoluparien aquests continguts, sense fer-ne ús en la resta de continguts, amb la qual cosa es perdria gran part de la riquesa pedagògica de la utilització dels jocs en un procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'altra banda, l'aparició del terme "salut" a dos dels tres blocs de continguts proposats deixa entreveure que la importància que el legislador dona a l'àrea d'EF es basa en el seu sentit utilitari, en aquest cas Higienista, i que com ja hem dit s'entrellucava a la Introducció. Aquesta actitud sembla un retorn a concepcions de l'EF que ja semblaven superades històricament, i relegar allò que al nostre entendre hauria de ser el centre de l'àrea, és a dir, la motricitat en ella mateixa, a un segon pla. D'altra banda, entenem que la "salut" hauria de considerar-se com un tema transversal. Per ventura no és important transmetre hàbits saludables en qualsevol àrea i moment? No és preceptiu educar en la positura correcta, en l'alimentació o en la higiene corporal, a totes les classes, assignatures, hores del pati, activitats extraescolars o a casa?

Un altre fet que salta a la vista en un primer cop d'ull als continguts, és que desapareix la distinció entre els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals), a més a més d'estar seqüenciats per cicles. Aquesta forma de presentació dels continguts, sense cap diferenciació pel que fa al tipus de coneixements que produeixen, fa força difícil la comprensió de quins fan referència a un àmbit o a un altre, per exemple

en el contingut de segon cicle, formulat com a "Valoració dels recursos expressius dels companys", es pretén que qualifiquin (valorin) les execucions dels companys o que les respectin i les apreciïn? Aquesta no diferenciació dels tipus de continguts pensem que pot tenir com a conseqüència una programació desequilibrada en relació amb els diferents àmbits del comportament humà (cognitiu, motor i afectiu) i per tant, pot afectar la finalitat de l'educació integral.

D'altra banda, el fet de seqüenciar els continguts confereix a aquest currículum un caràcter més prescriptiu i tancat que la proposta anterior, cosa que sembla mostrar menys confiança de l'administració en el professorat, en restar-li possibilitats de presa de decisió a l'hora d'abordar el segon nivell de concreció, un fet que ja havia estat denunciat anteriorment per altres autors respecte de l'ESO (López Villar i Salgado López, 2002; Lejarreta Ramos, 2003, pàg. 45; González Ravé, 2003, pàg. 9).

Aquesta seqüenciació prescriptiva, encara que pot facilitar la mobilitat de l'alumnat, de fet representa, d'una manera encoberta, un control absolut per part de l'administració dels continguts a desenvolupar en cada moment, cosa que d'una forma o altra resta llibertat al docent a l'hora de crear el seu currículum (entès aquí dintre del concepte més ampli, dins la definició proposada per Kirk, 1990, pàgs. 24-32). Des d'un punt de vista més pràctic, aquesta seqüenciació dificulta la programació de continguts i activitats de forma interdisciplinària, perquè moltes vegades els continguts d'una àrea susceptibles de ser treballats d'aquesta forma no es corresponen temporalment amb els d'una altra; i finalment, i no menys important, es perd l'essència i l'esperit innovador que propugnava la LOGSE, que amb un currículum semiobert facilitava de portar a terme pràctiques i experiències noves als qui ho volguessin, i/o continuar amb el que sempre s'ha fet, dintre dels corrents més tradicionals, als qui no ho volguessin.

Seguint amb la formulació dels continguts, se'n detecten diferents nivells

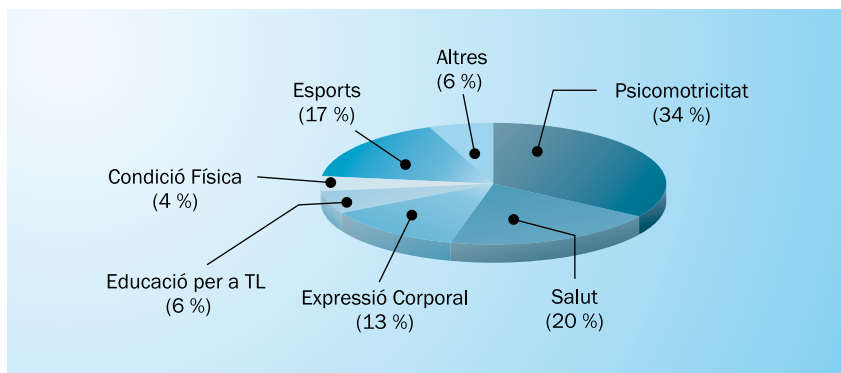


Figura 1
Percentatges de continguts del currículum d'EF segons tendències.

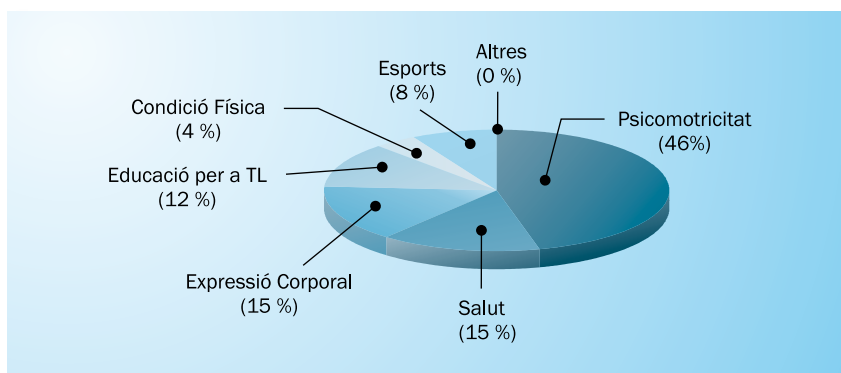


Figura 2
Percentatges de continguts del Primer cycle.

de concreció; alguns són molt generals i d'altres són tan específics que s'assemblen més a tasques, com per exemple el contingut de primer cycle referit a "Equilibri estàtic i dinàmic: sense objectes, sobre objectes estables o inestables, portant un objecte en situacions simples". Aquest fet també ha estat descrit per altres autors en el cas de les noves propostes per a l'ESO (López Villar i Salgado López, 2002; González Ravé, 2003, pàg. 9)

Pel que fa als continguts relacionats amb la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació per al desenvolupament de la motricitat fina... hauríem de repetir aquí el que ja hem expressat en els apartats anteriors en relació amb la necessitat de justificar un fil conductor en la nova reforma, basant-nos en les deficiències que es diu que han estat detectades, però que pot abocar a una

tendència cap a una EF més sedentària, i això aniria contra la idea de "Educació per a la Salut" que fa l'efecte que es vol donar a aquest currículum, més sobretot si es té en compte que el concepte de "Salut" que sembla imperar en tot el seu desenvolupament diríem que és el centrat en una visió "medicobiològica", tot oblidant les accepcions "psicosocials" d'aquest concepte.

Des d'un punt de vista quantitatiu, i realitzant una anàlisi basada en els corrents o tendències de continguts de l'Educació Física escolar esmentats per J. L. Hernández Álvarez (1999, pàgs. 58-62), podem dir, tal com es mostra a la figura 1, que:

- S'hi manifesta una importància significativa de la Psicomotricitat (34%).
- Hi destaca la tornada a la concepció higienista i de la salut de l'EF (24%).

- La pressió social i cultural per l'Esport i el seu desenvolupament educatiu no arriba a reflectir-se i implantar-se al currículum (17%).
- I, finalment, es dona un protagonisme escàs a l'Expressió Corporal (13%).

Si analitzem els continguts, segons la seqüenciació establerta per a cada cycle, podem observar la influència d'aquests corrents tot al llarg de cada cycle:

En el Primer cycle

La Psicomotricitat en representa l'eix fonamental; aproximadament el 50% dels continguts desenvolupats corresponen a aquest corrent (46%). Els continguts relatius a la Salut suposen una quarta part (24%) i l'Expressió Corporal (15%) i els Jocs (8%) complementen, finalment, els continguts prescrits.

Dintre del Segon cycle

Es manifesta una continuïtat de la influència psicomotricista, lleugerament inferior, (36%) i del corrent de Salut (23%). Apareix un lleuger increment dels continguts relatius als Jocs i a l'Esport (del 8% al 19%) i continua l'Expressió Corporal en la mateixa proporció que al cycle anterior (15%).

Al Tercer cycle

Es manté la tendència a la baixa dels continguts de Psicomotricitat (23%) i a l'alça dels de Salut (28%). L'Expressió Corporal disminueix lleugerament, i es manté amb poc pes específic dintre dels continguts de l'àrea (10%). L'Esport mostra una certa pujada en el nombre de continguts a tractar (del 19% el 23%). (Vegeu figura 4).

A la figura 5 podem veure l'evolució de la influència dels diferents corrents al llarg de tota l'etapa de primària.

Anàlisi dels criteris d'avaluació

Molts dels comentaris que podríem fer en aquest punt ja han estat esmentats en apartats anteriors, a causa de la relació que s'estableix entre els continguts

proposats i els criteris d'avaluació, com a mitjans de comprovació de l'adquisició d'aquests continguts. Així, podríem esmentar aquí, respecte dels criteris d'avaluació, allò que hem expressat pel que fa a la seqüenciació de continguts, atès que aquests criteris són seqüenciats també per cicles, sobretot en els criteris referits a l'àmbit actitudinal.

Ara bé, crida l'atenció poderosament que la relació entre continguts i criteris d'avaluació no és total, car apareixen formulacions de criteris d'avaluació sense relació amb continguts dintre d'un mateix cicle. Així, per exemple, podem observar que al segon cicle s'introdueix un criteri d'avaluació referit a "utilitzar les seves capacitats físiques bàsiques", quan tot al llarg del desenvolupament dels continguts d'aquest cicle no s'esmenta en cap moment cap contingut associat a "capacitats físiques bàsiques".

Una altra qüestió, certament més criticable, des del nostre punt de vista, és la referida a la possibilitat de comprovació de consecució o no d'alguns dels criteris plantejats. En la nostra forma de veure. Per exemple, en el cicle esmentat abans es diu "viure el joc com a mitjà de gaudi, relació i ús del Temps Lliure". Quina capacitat demostra haver adquirit un alumne? I encara més, com en comprovem l'adquisició?

Altres observacions que reforcen opinions manifestades en aquest article o hi donen suport, són:

- Crida l'atenció que en cap criteri d'avaluació no s'esmenti la "lateralitat" com a contingut a valorar, més encara quan es mantenen continguts relacionats amb l'"estructuració de l'esquema corporal", "estructuració de l'espai" i "lateralitat" tot al llarg dels tres cicles.
- Al segon cicle (i de forma semblant també al tercer) s'estableix que els alumnes han de "Comprendre les normes de joc a través de la lectura". No entenem gaire la redacció d'aquest criteri en aquests termes; per ventura no es poden aprendre les regles en la mateixa acció de joc? Més aviat sem-

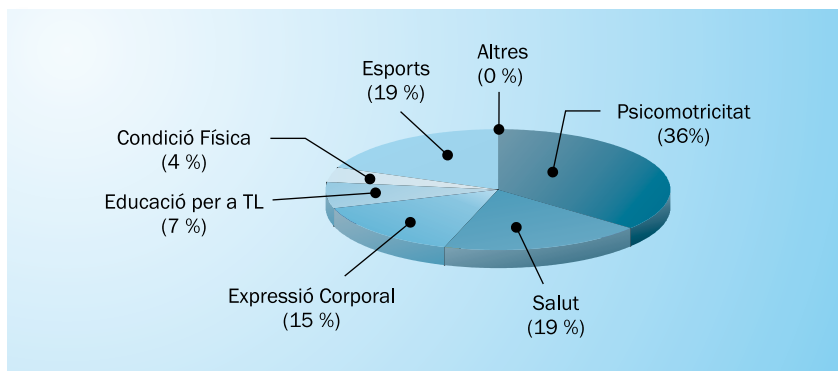


Figura 3
Percentatges de continguts del Segon cicle.

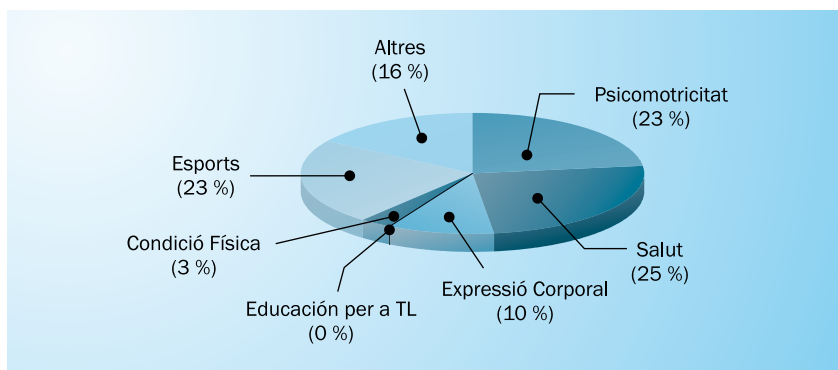


Figura 4
Percentatges de continguts del Tercer cicle.

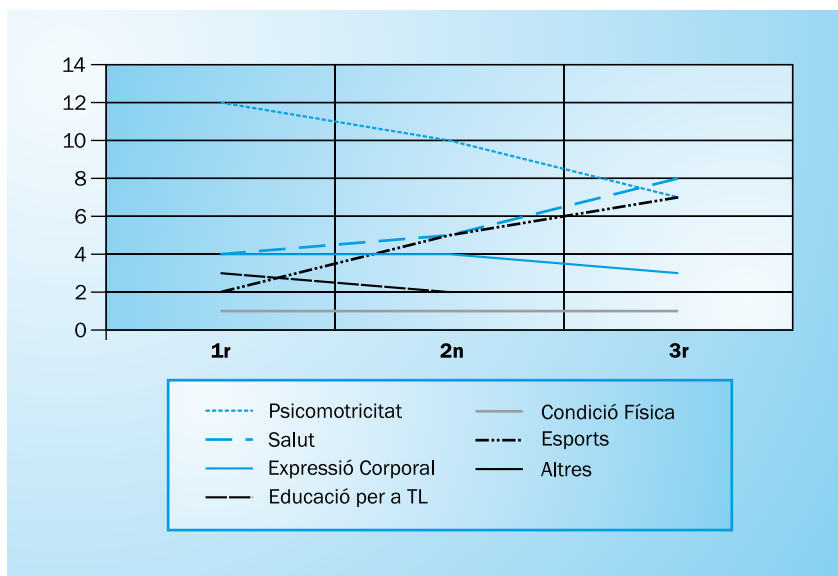


Figura 5
Continguts per cicles i tendències.

bla que es formulí aquest criteri com a justificació de la línia conductora de tota la reforma de la LOCE pel que fa a la millora de la comprensió lectora. Ara bé, no ens sembla correcta l'obligatorietat que els alumnes i les alumnes "estudiïn" reglaments com a forma única de comprensió de les normes de joc.

- Igualment es podrien justificar els criteris d'avaluació referits a "Utilitzar les tecnologies de la informació i de la comunicació com a recurs de l'àrea", que es manté amb petites variacions tot al llarg dels tres cicles. Sembla, com abans, més una justificació de la necessitat de reforma que no pas un criteri lògic per a l'àrea; a més a més, tal i com està formulat, és un objectiu per a l'alumnat o per al professorat?

Tot i amb això, per acabar, la seqüenciació dels criteris d'avaluació converteix el currículum en un "temari" semblant als anteriors a la promulgació de la LOGSE, i es tanquen encara més les noves propostes, per la qual cosa estem d'acord amb Lejarreta Ramos (2003, pàg. 45) quan afirma que "les decisions que haurà de prendre el professor en el segon nivell de concreció seran menors", i aleshores ens hem de demanar si no és això, justament, el que pretén l'Administració Educativa.

Conclusions

Si relacionem aquest nou Currículum amb les finalitats, continguts i ensenyament de l'EF que han anat apareixent en els últims anys (Blázquez Sánchez, 2002, pàg. 107), podem afirmar que aquest nou currículum no aporta cap novetat, sinó, en qualsevol cas, un retorn a plantejaments anteriors a les tendències aparegudes en l'última dècada en l'àmbit escolar, un fet que, com hem dit anteriorment, ja ha estat denunciat per altres autors en el cas de l'ESO (López Villar i Salgado López, 2002; Lejarreta Ramos, 2003, pàg. 45; González Ravé, 2003, pàg. 9). Així, la nova proposta sembla centrar-se més en un enfocament dintre de la "perspectiva tradicionalista"

(Kirk, 1990, pàgs. 37-39 i Contreras Jordán, 1998, pàg. 47), en la qual es veu el professor com a executor d'allò que ha estat dissenyat per agents externs a l'acte educatiu en si.

Això xoca radicalment amb la línia iniciada amb la LOGSE (recordem que va ser el primer currículum en què es diferenciaven els diversos tipus de continguts), on prenia forma clarament un major èmfasi dels valors i la ideologia, com un acostament a allò que ha estat anomenat com a "perspectiva reconceptualista" (Kirk, 1990, pàgs. 37-39 i Contreras Jordán, 1998, pàg. 47), definida com aquella que centra els seus objectius a aconseguir un canvi social mitjançant l'educació, més enllà de la simple reproducció ja assumida.

D'aquesta manera, creiem que una bona prova d'això és el fet d'haver passat de prendre com a model de currículum un de tipus "globalitzador" (Contreras Jordán, 1998, pàg. 67) com era el de Coll (1987), en el qual es va basar el disseny de les reformes portades a terme a la LOGSE, per prendre ara com a model un de tipus "procés/producte", basat en un model de decisions jerarquitzades i amb un currículum tancat.

A més a més de tot el que acabem de dir, en el disseny actual sembla que no s'ha tingut en compte el desenvolupament motor actual dels nens en aquesta etapa educativa ni la demanda social actual en relació amb l'activitat físicoesportiva. En relació amb aquesta observació podem destacar algunes consideracions rellevants:

- Apareixen seqüenciats continguts relatius a la corporalitat i lateralitat en tots els cicles, quan és evident que a hores d'ara i després del treball que es porta a terme a Preescolar i Infantil i fins i tot a causa de l'evolució del mateix individu (Le Boulch, 1987, pàgs. 19-26) en el tercer cicle aquests continguts haurien d'estar més que superats; en qualsevol cas, i només si calia, es podrien aplicar reforços o Adaptacions Curriculars Individualitzades a alumnes determinats amb necessitats educatives especials.

- Els continguts relatius a la iniciació esportiva només apareixen a 3er cicle. Tanmateix, els alumnes, el seu desenvolupament, les seves motivacions, la seva pràctica extraescolar actual i la demanda social exigeixen i inciten a la pràctica esportiva primerenca. Es manifesta, així, un escàs reflex de les noves tendències sobre els continguts significatius i l'ensenyament de l'Educació Física en el segle XXI (D. Blázquez Sánchez, 2002).
- Es continuen destacant els continguts relacionats amb la salut i els jocs. Tanmateix, no es considera la salut com a tema transversal ni el joc com a recurs metodològic.
- S'intenta d'introduir, igual que a d'altres àrees, les noves tecnologies i la lectoescriptura com a eixos fonamentals de l'educació; passant per damunt del concepte de l'EF com a alternativa al sedentarisme de l'activitat quotidiana en general i amb uns plantejaments de difícil justificació dintre d'aquesta àrea.

Què passarà amb aquest currículum? De moment s'ha modificat el calendari d'aplicació d'aquests nous currículums, i l'inici d'implantació ha quedat diferit a l'any acadèmic 2006-2007 (RD 1318/2004, de 28 de maig). Però, no hi ha intencions de modificar-lo, millorar-lo o substituir-lo? I les comunitats autònomes, s'ajustaran "en els seus propis termes" a allò que prescriu aquesta normativa estatal?

Bibliografia

- Ayuste, A. i d'altres (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- (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 Educación 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". A *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica*, núm. 92. A Coruña: Boidecanto. (pàg. 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?" A *Revista de Educación* núm. 311. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (pàg. 51-78).
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Valencia.: Ed. Universidad de 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*, juliol-setembre. Madrid (pàg. 42-47).
- Le Boulch, J. (1987). *La educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- López Villar, C. i Salgado López, J. I. (2002). Análise crítica da proposta de modificación do Currículo de Educación Física da Consellería de Educación da Xunta de Galicia". A *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, núm. 48. www.efdeportes.com. Buenos Aires.
- Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1991). *El Currículum oculto*. Madrid: Morata.
- 14 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria. (BOE núm. 14, de 16 de gener de 2001).
- Reial Decret 3474/2000 de 29 de desembre, pel qual es modifiquen el Reial Decret 1700/1991, de 29 de novembre, pel qual s'estableix l'estructura del batxillerat, i el Reial Decret 1178/1992, de 2 d'octubre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del batxillerat. (BOE núm. 14, de 16 de gener de 2001).
- Reial Decret 830/2003, de 27 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments comuns de l'Educació Primària.
- Reial Decret 1318/2004, de 28 de maig, pel qual es modifica el Reial Decret 827/2003, de 27 de juny.

Documents Legals

- Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació.
- Reial Decret 3473/2000 de 29 de desembre, pel qual es modifica el Reial Decret 1007/1991, de