

Departamento de "Teoria i Història de L'Educació"  
INEFC - Barcelona  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Programa:

*Creixement i desenvolupament motor. 1991-1993*

**EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN  
LA ENSEÑANZA PRIMARIA**

**ESTUDIO COMPARATIVO DEL CURRÍCULUM DE  
DIFERENTES PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA EN  
"FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"  
(Sección Ciencias de la Educación)**

Presentada por:  
**Teresa Lleixà Arribas**

Director:  
**Antoni Petrus Rotger**

*Barcelona, Noviembre 1998*

**CUADRO nº108 b: Objetivos generales de los diferentes países.**

ITALIA	PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUÑA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• promover el desarrollo de las capacidades relativas a las funciones senso-perceptivas que están en conexión con los procedimientos de entrada y de análisis de los estímulos y de las informaciones;</li> <li>• consolidar y afinar, a nivel concreto, los esquemas motores estáticos y dinámicos indispensables para el control del cuerpo y para la organización del movimiento;</li> <li>• contribuir al desarrollo de los comportamientos relacionales coherentes mediante la comprobación, vivida en la experiencia del juego y de la iniciación deportiva, de la exigencia de las reglas y del respeto de las reglas desarrollando así mismo, también, la capacidad de iniciativa y de solución de problemas;</li> <li>• vincular la motricidad a la adquisición de habilidades relativas a la comunicación gestual y mímica, a la dramatización, a la relación entre movimiento y música, para la mejora de la sensibilidad expresiva y estética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar el dominio de las capacidades corporales y su utilización como instrumentos expresivos.</li> <li>• Apropiarse de las actividades físicas para su utilización en la escolaridad y a lo largo de la vida.</li> <li>• Educación para la salud</li> </ul> <p><b>PRIMER CICLO:</b> .- Mejorar el nivel funcional de las capacidades condicionales y coordinativas. Resistencia general; Velocidad de reacción simple y compleja; Flexibilidad; Control de la postura; Equilibrio dinámico en situaciones de "vuelo" (fase aérea), de aceleración y de apoyo inestable o limitado; Control de la orientación espacial; Ritmo; Agilidad</p> <p>2. Cooperar con los compañeros en los juegos y ejercicios, comprendiendo y aplicando las reglas propias de la escuela, de acuerdo con los principios de cooperación y respeto en la relación con los colegas y el profesor.</p> <p>3.- Participar con empeño en el perfeccionamiento de las propias habilidades en los diferentes tipos de actividades, procurando realizar las acciones adecuadas con corrección y oportunidad</p> <p><b>SEGUNDO CICLO:</b> 1.- Participar activamente en todas las situaciones y procurar el éxito personal y del grupo: 2.- Analizar e interpretar la realización de las actividades físicas seleccionadas, aplicando los conocimientos sobre técnica, organización y participación, ética deportiva, etc. 3.- Conocer y aplicar cuidados higiénicos así como las reglas de seguridad personal y de los compañeros, y de preservación de los recursos materiales. 4.- Elevar el nivel funcional de las capacidades condicionales y coordinativas generales básicas, particularmente de la resistencia general y de larga duración; de fuerza rápida; de velocidad de reacción simple y compleja, de ejecución, de frecuencia de movimientos y de desplazamientos, de flexibilidad, de fuerza resistencia y de las destrezas general y direccional. 5.- Conocer los procesos fundamentales de las adaptaciones morfológicas, funcionales y psicológicas que le permiten comprender los diversos factores de la aptitud física.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.</li> <li>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.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Conèixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment.</li> <li>2. Prendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps en relació amb les altres persones, amb els objectes i en medis diversos.</li> <li>3. Assolir un domini corporal i postural harmònic amb millora de la condició física de forma genèrica.</li> <li>4. Utilitzar les habilitats i les destreses bàsiques corresponents a l'acció motriu fent servir l'observació, l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius.</li> <li>5. Identificar i utilitzar formes de comunicació expressives corporals, tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu.</li> <li>6. Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i les destreses específiques fonamentals de les activitats físiques proposades al llarg de l'etapa, les quals han d'incloure formes de desplaçament i de maneig d'objectes variades i diversificades.</li> <li>7. Valorar i fruit de l'activitat física, amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.</li> <li>8. Conèixer, identificar i experimentar diverses activitats físiques a la natura i en medis diferents de l'habitual, demostrant respecte envers l'entorn.</li> <li>9. Accedir al comportament social que faciliti el creixement individual mitjançant la participació solidària, la responsabilitat i el respecte a les altres persones i, especialment, la utilització de les relacions de cooperació indispensables en una activitat física col·lectiva.</li> <li>10. Conèixer la realitat esportiva del seu territori i els recursos que li ofereix per a la pràctica de l'activitat física com a una manera més d'utilitzar el temps lliure."</li> </ol>

Comparación

### **11.4.2. c) Comparación de los objetivos generales**

De acuerdo con los puntos 2 y 3 del procedimiento de comparación descrito en el apartado anterior, estableceremos seguidamente las categorías de objetivos e inscribiremos las unidades básicas en las diferentes categorías. A continuación vendrá la comparación propiamente dicha.

#### *Descripción de las categorías de objetivos*

Al analizar los objetivos y *las unidades básicas* que los componen obtenemos las siguientes categorías de las cuales incluimos una breve explicación, en los casos que nos ha parecido más necesario.

- *Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades.*  
Implica adquirir conocimientos sobre el propio cuerpo, pero también actitudes de apreciación y valoración del mismo. Comporta, así mismo, desarrollar capacidades sensoriales y perceptivas, sobre todo las relativas a las sensaciones propioceptivas.
- *Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento.*  
Está muy relacionado con comportamientos motores inteligentes, en el sentido de ser capaces de adaptar el movimiento a la exigencias del entorno. Se incluye también el esfuerzo y la voluntad de conseguir el éxito en los movimientos.
- *Organizar el espacio y el tiempo.*  
Supone mejorar la capacidad de organizar el espacio tanto desde un punto de vista perceptivo como representativo.
- *Utilizar la actividad física para la mejora de la propia salud y seguridad.*  
Este objetivo se interpreta tanto desde la perspectiva de crear hábitos adecuados a la salud y seguridad, como desde la óptica de adquirir conocimientos en torno a este tema.
- *Desarrollar comportamientos lúdicos que al mismo tiempo permitan la utilización del tiempo libre.*  
Incluye aquellos objetivos que se proponen obtener placer de la actividad física y utilizar el juego, así como adquirir recursos para utilizar el tiempo libre.

- **Mejorar la propia condición física.**  
Recoge los objetivos que pretenden mejorar la capacidades físicas y, en general, aquellos dirigidos a mejorar el rendimiento en la actividad motriz.
- **Adquirir las habilidades motrices básicas y saber combinarlas.**  
Incluye aquellos objetivos dirigidos a experimentar y adquirir habilidades motrices básicas y patrones o esquemas motores básicos.
- **Adquirir habilidades deportivas.**  
Se incluye aquí tanto adquirir habilidades deportivas como la capacidad de organizar y modificar situaciones deportivas.
- **Expresarse y comunicarse corporalmente.**  
Engloba aquellos objetivos dirigidos a mejorar la expresión y comunicación corporal, pero también aquellos dirigidos a comprender mejor dicha expresión.
- **Acceder al comportamiento social.**  
Participar activamente, respetar las reglas, cooperar y respetar a los demás serán algunos de los comportamientos recogidos por este objetivo.
- **Respetar el entorno físico y cultural.**  
Demostrar respeto hacia el entorno físico, material y cultural es lo que se espera de este objetivo.

### Relación de las unidades básicas de objetivos

A través de las siguientes tablas podemos ver la frecuencia con que cada país trata, en sus objetivos, las *unidades básicas*.

<b>Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
• Inscribirse en un proyecto individual o colectivo...y apreciar el propio nivel de práctica	Francia	1
• Enfrentarse con el éxito y con las limitaciones relativos al rendimiento	Ingl. y Gales	1
• Promover el desarrollo de las capacidades relativas a las funciones senso perceptivas	Italia	1
• Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física	España	2
• ... adecuándose a los estímulos perceptivos...	"	
• Coneixer i acceptar el propi cos, com també les seves possibilitats de moviment	Cataluña	1
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>6</b>

<b>Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptar sus esfuerzos en función de las acciones motrices efectuadas</li> <li>Apreciar la intensidad de los esfuerzos que deben ser empleados,...</li> <li>Utilizar sus saberes y conocimientos de manera eficaz.</li> </ul>	Francia " "	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>Intentar firmemente consolidar su rendimiento</li> <li>Utilizar el cuerpo de la manera más adecuada</li> </ul>	Ing. y Gales "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>...indispensables para el control del cuerpo y para la organización del movimiento</li> <li>...desarrollando, así mismo, también, la capacidad de iniciativa y de solución de problemas</li> </ul>	Italia "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar el dominio de las capacidades corporales</li> <li>Mejorar el nivel funcional de las capacidades coordinativas</li> <li>Participar con empeño en el perfeccionamiento de las propias habilidades</li> <li>...procurando realizar las acciones adecuadas con corrección y oportunidad</li> <li>Analizar e interpretar la realización de las actividades físicas</li> </ul>	Portugal " " "	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza</li> <li>Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos previa valoración de sus posibilidades</li> <li>...para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación</li> </ul>	España " "	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>Assolir un domini corporal ...</li> <li>...fent servir l'observació , l'anàlisi i la imaginació en la resolució de problemes motrius</li> </ul>	Cataluña "	2
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>17</b>

<b>Organizar el espacio y el tiempo</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir, en la realización de estas acciones nociones de desplazamiento, de duración, de velocidad</li> <li>Entrenarse a pasar del espacio y el tiempo "vividos" al espacio y el tiempo "pensados"</li> </ul>	Francia "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Control de la orientación espacial</li> </ul>	Portugal	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre consciència de la pròpia situació motriu en l'espai i en el temps ...</li> </ul>	Cataluña	1
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>4</b>

<b>Utilizar la actividad física para la mejora de la propia salud y seguridad</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar la salud de todos.</li> <li>Fomentar la adquisición de conocimientos y hábitos que permitan llevar una vida sana.</li> </ul>	Alemania "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Constituir saberes que contribuyan a utilizar principios de seguridad individual y colectiva y, de forma general, a preservar la propia salud</li> <li>Actuar en función de un riesgo, reconocido y apreciado, y de la dificultad de la tarea.</li> </ul>	Francia "	2
<p>Para promover la actividad física y un estilo de vida saludable, los alumnos deben aprender a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ser físicamente activos;</li> <li>adoptar la postura más correcta y utilizar el cuerpo de la manera más adecuada;</li> <li>participar en actividades que desarrollen la salud cardiovascular, la flexibilidad la fuerza muscular y la resistencia;</li> <li>reconocer las crecientes necesidades de higiene personal en relación con la actividad física intensa.</li> </ul> <p>Para asegurar una práctica segura los alumnos deben aprender a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>responder inmediatamente a las instrucciones;</li> <li>reconocer y obedecer las reglas, leyes, códigos y normas de seguridad de las diferentes actividades o tareas, tanto en la práctica como en la competición.</li> <li>conocer el riesgo de llevar ropa, calzado o joyas poco apropiados y saber qué clase de ropa, calzado y protección son necesarios para las diferentes actividades.</li> <li>levantar, cargar y colocar el material de forma segura</li> <li>a calentar y a recuperarse del ejercicio.</li> </ul>	Ing. y Gales " " " " " " "	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación para la salud</li> <li>Conocer y aplicar cuidados higiénicos...</li> <li>...así como las reglas de seguridad personal</li> </ul>	Portugal "	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico</li> <li>Relacionar los hábitos anteriores con los efectos sobre la salud</li> </ul>	España "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorar i fruir de l'activitat física, amb vista al benestar físic i mental, tot practicant hàbits d'higiene personal.</li> </ul>	Cataluña	1
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>19</b>

<i>Desarrollar comportamientos lúdicos que al mismo tiempo permitan la utilización del tiempo libre</i>	<i>País</i>	<i>n</i>
• Adquirir hábitos y criterios de valoración para la práctica deportiva en la edad adulta	Alemania	1
• Utilizar los recursos ofrecidos para organizar su vida física	Francia	1
• ... vivida en la experiencia del juego ...	Italia	1
• Apropiarse de las actividades físicas para su utilización en la escolaridad y a lo largo de la vida	Portugal	1
• ... como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices...	España	2
• ... y como recurso para utilizar el tiempo libre	"	
• ... fuir de l'activitat física...	Cataluña	2
• ... com una manera més d'utilitzar el temps lliure	"	
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>8</b>

<i>Mejorar la propia condición física</i>	<i>País</i>	<i>n</i>
• Mejorar el rendimiento deportivo tomando como referencia las posibilidades individuales...	Alemania	1
• Inscribirse en un proyecto individual y colectivo apuntando al mejor rendimiento...	Francia	1
• Participar en actividades que desarrollen [...] la flexibilidad, la fuerza muscular y la resistencia.	Ing. y Gales	1
• Mejorar el nivel funcional de las capacidades condicionales	Portugal	2
• Conocer los procesos fundamentales de las adaptaciones morfológicas, funcionales y psicológicas que permiten comprender los diversos factores de la aptitud física	"	
• Utilizar sus capacidades físicas básicas...	España	1
• ... amb millora de la condició física de forma genèrica	Cataluña	1
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>7</b>

<i>Adquirir las habilidades motrices básicas y saber combinarlas</i>	<i>País</i>	<i>n</i>
• Vivenciar la mayor variedad posible en cuanto a experiencias físicas y del entorno material	Alemania	1
• Apropiarse de las habilidades características de la motricidad infantil	Francia	2
• Realizar acciones más complejas que las de la vida cotidiana, como correr y saltar por encima de uno o varios obstáculos, correr y lanzar, o bien otras combinaciones de acciones elementales	"	
• Consolidar y afinar, a nivel concreto, los esquemas motores estáticos y dinámicos	Italia	1
• ... que exijan el dominio de patrones motrices básicos...	España	1
• Utilitzar les habilitats motrius corresponents a l'acció motriu...	Cataluña	1
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>6</b>

<b>Adquirir habilidades deportivas</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el rendimiento deportivo ...</li> <li>• Participar en juegos reglados ...</li> <li>• Aprender a crear condiciones marco y desarrollo de situaciones de ejercicio y competiciones deportivas</li> <li>• Aprender a modificar las formas y condiciones marco de los deportes...</li> <li>• Atender a las necesidades del deporte extraescolar, modificarlo y complementarlo</li> </ul>	Alemania " " " "	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir habilidades identificables, que den acceso a las actividades físicas deportivas</li> <li>• Utilizar saberes y conocimientos [...] en la práctica de actividades físicas deportivas</li> </ul>	Francia "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... vivida en la experiencia de la iniciación deportiva ...</li> </ul>	Italia	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan</li> </ul>	España	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer, identificar i utilitzar les habilitats i les destreses específiques ...</li> <li>• Conèixer la realitat esportiva del seu territori ...</li> </ul>	Cataluña "	2
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>11</b>

<b>Expresarse y comunicarse corporalmente</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar sus aprensiones y expresar sus sentimientos</li> <li>• Adquirir habilidades identificables que den acceso a las actividades de expresión</li> <li>• ...práctica de actividades de expresión</li> </ul>	Francia " "	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincular la motricidad a la adquisición de habilidades relativas a la comunicación gestual, a la dramatización, a la relación entre movimiento y música</li> <li>• ...para la mejora de la sensibilidad expresiva y estética</li> <li>• ... y su utilización como instrumentos expresivos</li> </ul>	Italia "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo</li> <li>• ... y comprender mensajes expresados en este modo</li> </ul>	Portugal España "	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar i utilitzar formes de comunicació expresives corporals ...</li> <li>• ...tot desenvolupant el sentit estètic i creatiu</li> </ul>	Cataluña "	2
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>10</b>

<b>Acceder al comportamiento social</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en juegos reglados de diferente complejidad con conciencia de las reglas...</li> <li>• ...que permiten la inclusión de todos en la actividad</li> </ul>	Alemania "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir reglas de acción motriz individual y colectiva</li> <li>• Participar en actividades colectivas teniendo roles diferentes y respetando las reglas</li> </ul>	Francia "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar las convenciones acerca del juego limpio, la competición honesta, y un buen comportamiento deportivo</li> <li>• Ser respetuosos con los demás</li> <li>• Reconocer y obedecer las reglas, leyes, códigos ...</li> </ul>	Ing. y Gales " "	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir al desarrollo de los comportamientos relacionales coherentes...</li> <li>• ... de la exigencia de las reglas y del respeto de las reglas ...</li> </ul>	Italia "	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar con los compañeros en los juegos y ejercicios...</li> <li>• ... comprendiendo y aplicando las reglas...</li> <li>• Participar activamente en todas las situaciones y procurar el éxito personal y del grupo</li> </ul>	Portugal " "	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física [...] como medio de relación con los demás</li> <li>• Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás</li> <li>• ...evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales...</li> <li>• ...evitando los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas</li> </ul>	España " " "	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder al comportamiento social...</li> <li>• ...mitjançant la participació solidària, la responsabilitat...</li> <li>• ... el respecte a les altres persones...</li> </ul>	Cataluña " "	3
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>19</b>

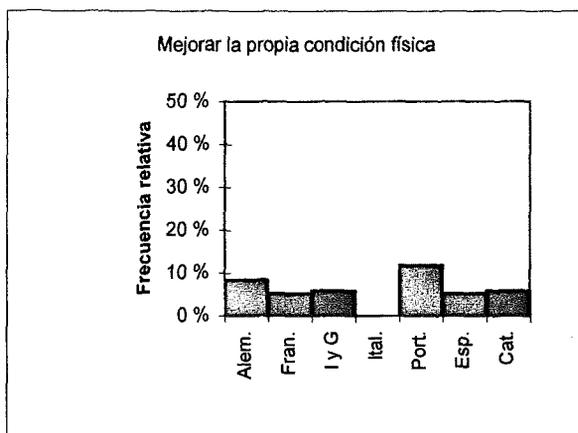
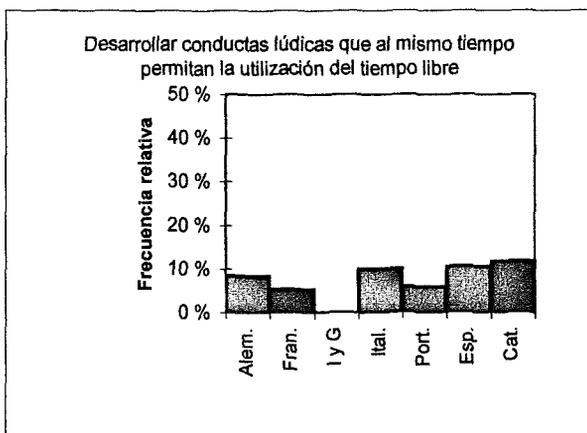
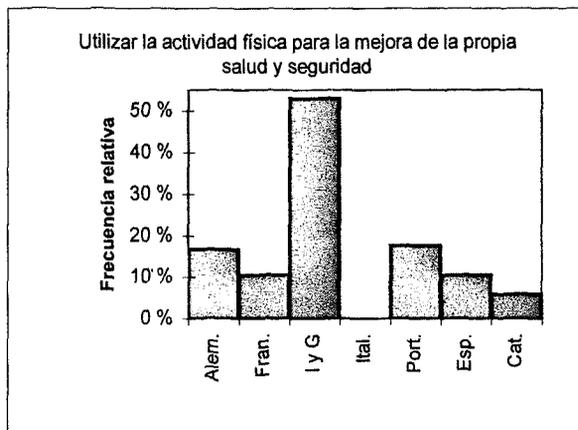
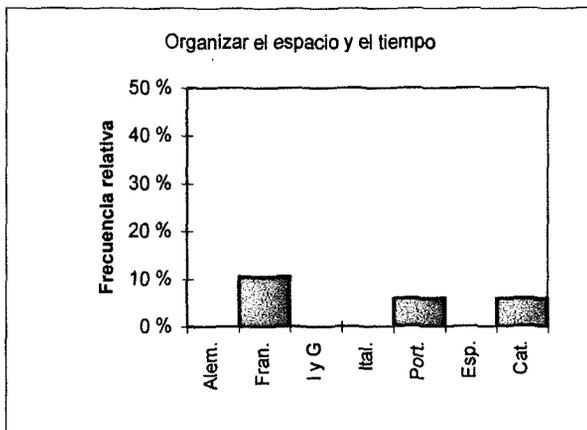
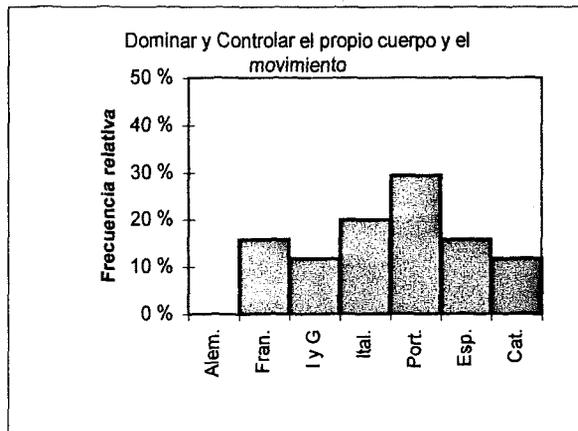
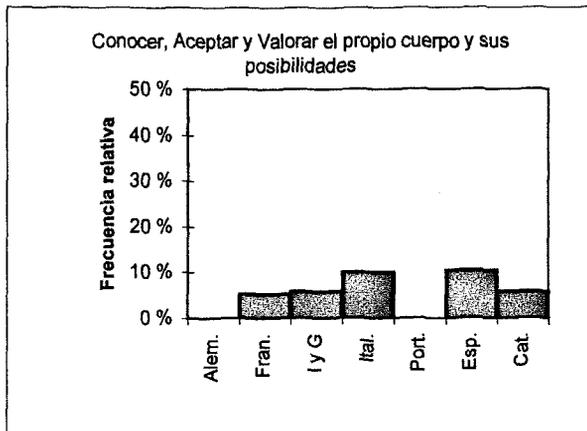
<b>Respetar el entorno físico y cultural</b>	<b>País</b>	<b>n</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser respetuosos con el entorno</li> </ul>	Ing. y Gales	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... y de preservación de los recursos materiales</li> </ul>	Portugal	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora</li> </ul>	España	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...demostrant respecte envers l'entorn</li> </ul>	Cataluña	1
<b>Frecuencia para el total de países</b>		<b>4</b>

## Comparación de los objetivos generales

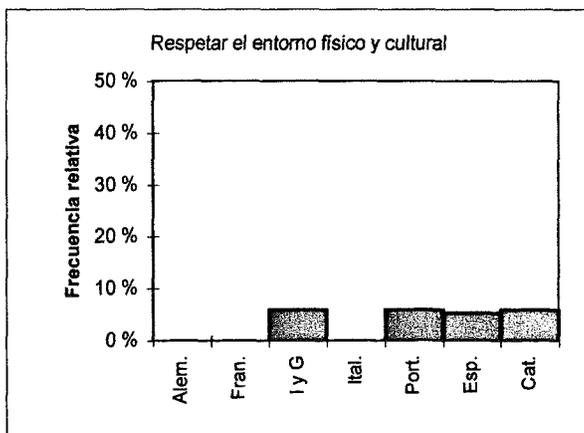
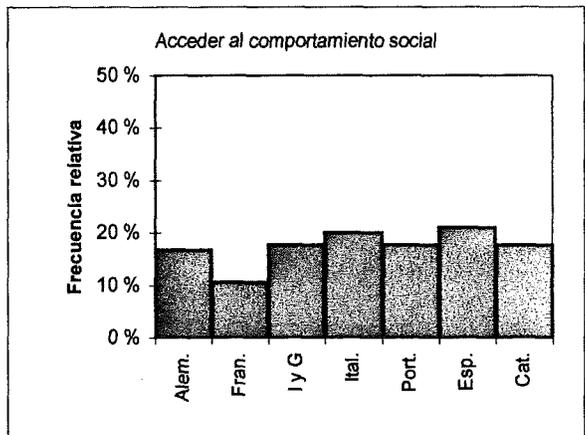
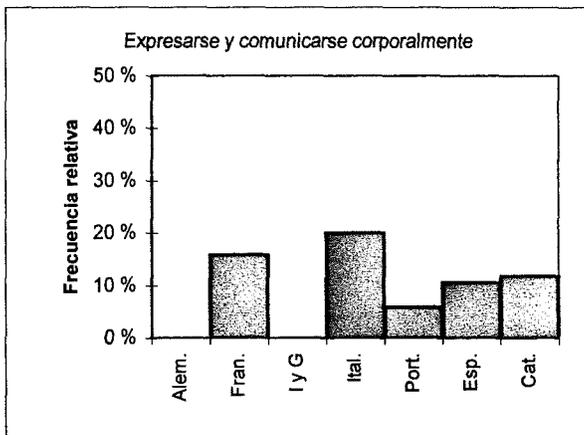
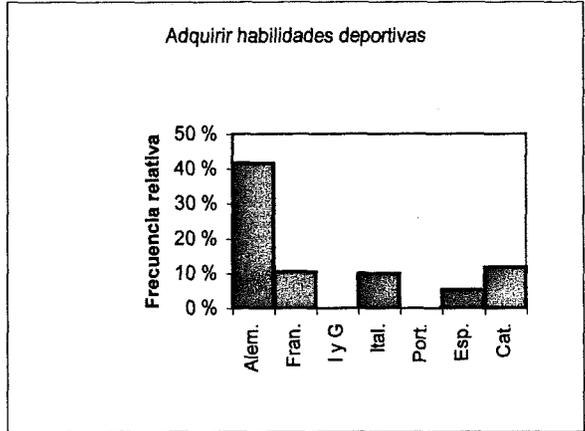
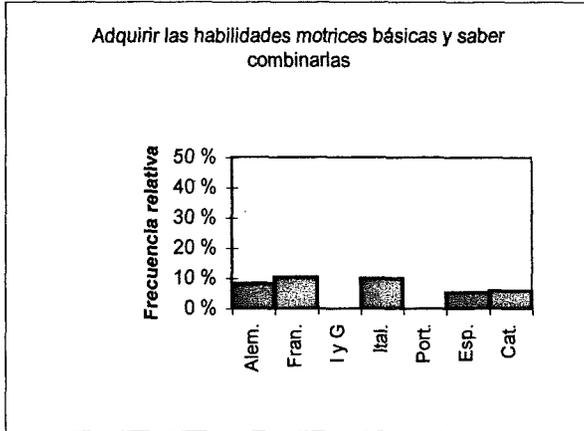
Una vez establecidas las categorías de objetivos e inscritas las diferentes unidades básicas en cada categoría, procederemos a la comparación propiamente dicha. Iniciaremos la comparación con unos gráficos (2a y 2b) mediante los cuales compararemos las frecuencias relativas con las que cada país trata los diferentes objetivos. Entendemos como frecuencia relativa: el número de unidades básicas de objetivos propias de cada categoría en relación al número total de unidades básicas de objetivos que propone cada país (ver Anexo 3). Mediante su comparación podemos observar la importancia cuantitativa que conceden los diferentes currículos a cada categoría de objetivos. Al analizar los gráficos 2a y 2b podemos realizar las afirmaciones siguientes:

- Los diferentes objetivos que la Educación física persigue, para la etapa primaria, no reciben la misma consideración en los diferentes países.
- Alemania y Portugal son los únicos países que no cuentan entre las *unidades básicas de objetivos* con el objetivo de *“conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades”*. España es el país donde este objetivo aparece con una mayor frecuencia relativa.
- *“Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento”* aparece en todos los currículos excepto en el de Alemania. El currículum de Portugal es el que se plantea con más frecuencia este objetivo.
- *“Organizar el espacio y el tiempo”* únicamente es considerado como un objetivo en Francia, Portugal y Cataluña.
- *“Utilizar la actividad física para mejorar la propia salud y seguridad”* es el objetivo que presenta las variaciones más considerables. El tratamiento que se da del mismo, en Inglaterra y Gales, es sensiblemente mayor al de los demás países. Italia es el único país que no presenta este objetivo.
- *“Desarrollar las conductas lúdicas que al mismo tiempo permitan la utilización del tiempo libre”* es considerado como objetivo en todos los países excepto en Inglaterra y Gales. En esta ocasión, es Cataluña quien presenta una frecuencia más elevada, al proponer un mayor número *unidades básicas* que se refieren al mismo.
- *“Mejorar la propia condición física”*, aunque no con frecuencias muy altas, es tratado por todos los países con excepción de Italia.
- *“Adquirir las habilidades motrices básicas y saber combinarlas”*, es señalado por los diferentes países excepto por Italia e Inglaterra y Gales.

**Gráfico 2a : Comparación de las frecuencias relativas con las que cada país trata los diferentes objetivos**

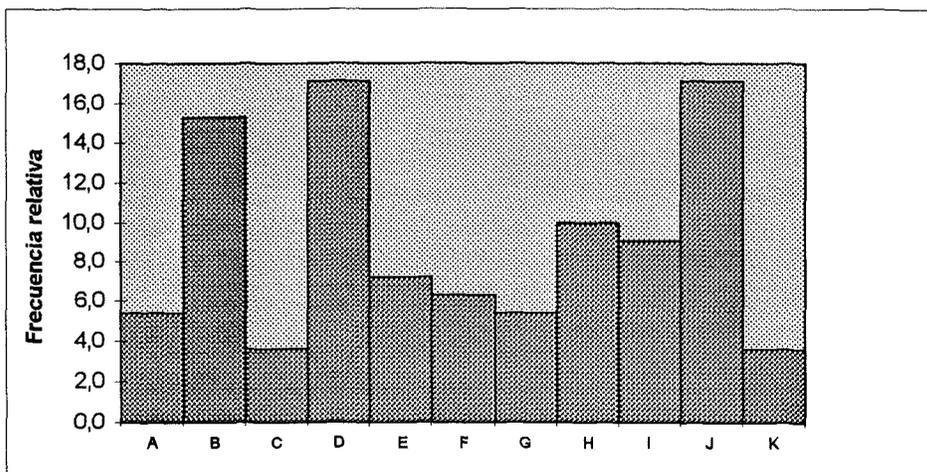


**Gráfico 2b : Comparación de las frecuencias relativas con las que cada país trata los diferentes objetivos**



- “Adquirir habilidades deportivas” es otro de los objetivos que presenta variaciones sensibles. Alemania es el país que más a menudo se refiere al mismo en sus objetivos generales. Ya con frecuencias más bajas le siguen Cataluña e Italia. Ni Inglaterra y Gales, ni Portugal, lo consideran como un objetivo a perseguir.
- Italia trata con más frecuencia con el objetivo “Expresarse y comunicarse corporalmente”. A continuación le sigue Cataluña. Alemania e Inglaterra y Gales no lo tienen en cuenta como objetivo.
- “Acceder al comportamiento social” es el único objetivo tratado por todos los países, y con frecuencias bastante altas en comparación con el resto de objetivos.
- “Respetar el entorno físico y social” es el objetivo que aparece con una frecuencia más baja y solo es considerado por Inglaterra y Gales, Portugal, España y Cataluña.

**GRÁFICO nº 3: Frecuencia relativa con que el conjunto de currículos tratan los diferentes objetivos.**



- A- Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades
- B- Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento
- C- Organizar el espacio y el tiempo
- D- Utilizar la actividad física para la mejora de la propia salud y seguridad
- E- Desarrollar las conductas lúdicas que al mismo tiempo permitan la utilización del tiempo libre
- F- Mejorar la propia condición física
- G- Adquirir las habilidades motrices básicas y saber combinarlas
- H- Adquirir habilidades deportivas
- I- Expresarse y comunicarse corporalmente
- J- Acceder al comportamiento social
- K- Respetar el entorno físico y cultural

Analizamos, también, la frecuencia con que aparece cada objetivo, considerando globalmente todos los países. El gráfico 3 representa el porcentaje de veces que aparece cada categoría de objetivos en el total de unidades básicas propuestas por el conjunto de países (ver anexo 3). Mediante su comparación podemos ver cómo es tratada cuantitativamente cada categoría de objetivos por el conjunto de los currículos.

Observamos que dos objetivos destacan sobre los demás: *“mejorar la propia salud”* y *“acceder al comportamiento social”*, al ser propuestos en un porcentaje mayor de unidades básicas de objetivos en el conjunto de los currículos estudiados. *“Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento”* es otra de las categorías de objetivos tratada por un número elevado de unidades básicas de objetivos.

Los siguientes objetivos reciben un tratamiento similar, siendo *“respetar el entorno físico y cultural”* y *“organizar el espacio y el tiempo”* los que aparecen con menos frecuencia en el conjunto de los países. Como hemos indicado en más de una ocasión, realizaremos una valoración de estos resultados en el capítulo siguiente.

## **11.5.- LOS CONTENIDOS**

La comparación de los contenidos de los diferentes currículos tiene como objetivo fundamental determinar las similitudes y diferencias suscitadas, en el conjunto de los países, respecto a la selección de los ámbitos del saber propios de la Educación física que serán objeto de enseñanza/aprendizaje.

Consideraremos de especial interés establecer la importancia cuantitativa con que son tratados los diversos contenidos, así como el nivel de especificación que presentan. Intentaremos también profundizar en el significado de los mismos y en la interpretación que de ellos se da en cada país.

### **11.5.1.- Yuxtaposición de los contenidos**

La relación de contenidos de los currículos de los diferentes países serán yuxtapuestos mediante el cuadro 109 y el cuadro 110. En los diferentes países extraeremos la totalidad de contenidos propuestos y observaremos la frecuencia con que son tratados, así como las peculiaridades que presenta cada uno de ellos.

CUADRO nº 109: Contenidos propios del curriculum de los diferentes países.

ALEMANIA	FRANCIA		INGLATERRA Y GALES	
<p><b>Ámbitos deportivos obligatorios:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atletismo.</li> <li>2. Gimnasia.</li> <li>3. Gimnasia rítmica/danza.</li> <li>4. Natación.</li> </ol> <p><b>Disciplinas deportivas obligatorias alternativas.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Juegos.               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.a Juegos de rebote . Badminton o tenis o ping pong o voleibol.</li> <li>5.b Juegos de lanzamiento. Baloncesto o balonmano.</li> <li>5.c Juegos de tiro a portería. Fútbol o hockey.</li> </ol> </li> </ol> <p><b>Ámbitos y disciplinas deportivas para elegir adicionalmente.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Deportes de lucha.</li> <li>7. Deportes náuticos.</li> </ol> <p><b>Categorías de contenidos dentro de las Unidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Habilidades.</i></li> <li>• <i>Táctica.</i></li> <li>• <i>Condición física.</i></li> <li>• <i>Organización.</i></li> <li>• <i>Conocimientos.</i></li> </ul>	<p><b>Ciclo aprendizajes fundamentales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• actividades atléticas.</li> <li>• actividades de tipo gimnástico.</li> <li>• actividades de natación .</li> <li>• juegos tradicionales, deportivos, colectivos, de raqueta.</li> <li>• juegos de mimo, juegos danzados, danzas espontáneas</li> <li>• actividades en la naturaleza.</li> </ul> <p><i>Apertura a otros ámbitos artísticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Teatro y expresión dramática.</li> <li>-La danza.</li> </ul>	<p><b>Ciclo de profundización.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• actividades atléticas.</li> <li>• actividades gimnásticas.</li> <li>• actividades de expresión.</li> <li>• actividades de oposición.</li> <li>• actividades colectivas con balón.</li> <li>• actividades en la naturaleza.</li> <li>• actividades de natación.</li> </ul> <p><i>Apertura a otros ámbitos artísticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Teatro y expresión dramática.</li> <li>-La danza.</li> </ul>	<p><b>Key Stage 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos.</li> <li>• Actividades Gimnásticas.</li> <li>• Danza.</li> </ul>	<p><b>Key Stage 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos.</li> <li>• Actividades Gimnásticas.</li> <li>• Danza.</li> <li>• Actividades Atléticas.</li> <li>• Actividades al aire libre y de aventura.</li> <li>• Natación.</li> </ul>

**CUADRO nº 110: Contenidos propios del currículum de los diferentes países.**

ITALIA	PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUÑA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción, conocimiento y conciencia corporal:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-constr. del esquema corporal.</li> <li>-representación de la imagen del cuerpo.</li> <li>-utilización y examen de las diferentes partes del cuerpo.</li> <li>- juego.</li> <li>-manipulación de objetos.</li> </ul> </li> <li>• Coordinación oculomanual y segmentaria:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- manipulación de objetos.</li> <li>- afirmación de la lateralidad.</li> </ul> </li> <li>• Organización espacio temporal construcción espacio físico-geométrico y relacional.               <ul style="list-style-type: none"> <li>-sucesiones temporales.</li> <li>- conceptos relativos al espacio y a la orientación (cerca/lejos; encima/debajo; delante/detrás; alto/bajo; corto/largo; grande/pequeño; der.fizda.)</li> <li>- conceptos relativos al tiempo y a las estructuras rítmicas (antes/después; simultáneo/sucesivo lento/rápido).</li> </ul> </li> <li>• Coordinación dinámica general.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- control del movimiento.</li> <li>- situaciones de juego.</li> <li>- juego deportivo.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Primer ciclo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Destreza y manipulación.</li> <li>- Desplazamientos y equilibrios.</li> <li>-Gimnasia.</li> <li>- Juegos.</li> <li>- Patinaje.</li> <li>- Actividades rítmicas expresivas.</li> <li>- Recorridos en la naturaleza.</li> </ul>	<p><b>Segundo ciclo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo de las capacidades físicas</li> <li>- Conocimientos relativos a los factores de aptitud física.</li> <li>- Fútbol .</li> <li>- Voleibol .</li> <li>- Juegos.</li> <li>- Gimnasia.</li> <li>- Atletismo.</li> <li>- Lucha.</li> <li>- Patinaje.</li> <li>- Danza.</li> <li>- Básquet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo: imagen y percepción               <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceptos.</li> <li>Procedimientos.</li> <li>Actitudes.</li> </ul> </li> <li>• El cuerpo: habilidades y destrezas.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceptos.</li> <li>Procedimientos.</li> <li>Actitudes.</li> </ul> </li> <li>• El cuerpo: expresión y comunicación.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceptos.</li> <li>Procedimientos.</li> <li>Actitudes.</li> </ul> </li> <li>• Salud corporal.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceptos.</li> <li>Procedimientos.</li> <li>Actitudes.</li> </ul> </li> <li>• Los juegos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceptos.</li> <li>Procedimientos.</li> <li>Actitudes.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Procediments.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Control i consciència corporal.</li> <li>- Execució d'habilitats coordinatives.</li> <li>- Utilització de capacitats condicionals.</li> <li>- Expressió corporal i dramatització</li> <li>- Realització de jocs.</li> </ul> <p><b>Fets, conceptes i sistemes conceptuals.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquema corporal.</li> <li>-Organització de l'espai i del temps.</li> <li>- Habilitats motrius específiques.</li> <li>- Expressió i comunicació.</li> <li>- El joc.</li> </ul> <p><b>Actituds, valors i normes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Acceptació i estimació del propi cos.</li> <li>-Iniciativa en l'acció.</li> <li>-Organització i constància en l'activitat motriu.</li> <li>-Gust i satisfacció per l'activitat física.</li> <li>-Esforç per vèncer les dificultats superables. Autosuperació personal.</li> <li>-Valoració de la higiene i la salut.</li> <li>-Motivació cap a la comunicació corporal.</li> <li>-Acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i d'acció.</li> <li>-Responsabilitat envers les normes.</li> <li>-Respecte a la natura, a les instal.lacions i el material."</li> </ul>

Creemos conveniente recordar aquí, para una mejor interpretación de los cuadros, que tanto en el currículum de Inglaterra y Gales como en el de Portugal los contenidos vienen seguidos de unos objetivos propios, los cuales no aparecen en los cuadros, pero que están indicados en la fase descriptiva y que nos servirán para esclarecer mejor el sentido del contenido.

Debemos indicar, así mismo, que, en el currículum de España y en el de Cataluña, los contenidos presentan varios niveles jerárquicos y por imposiciones de espacio, únicamente podemos relacionar los niveles más generales. Sin embargo, en la valoración de la comparación tendremos en cuenta los niveles más detallados que han sido indicados en la fase descriptiva.

### 11.5.2.- Comparación de los contenidos

#### a) Características de los contenidos

En el examen del listado de contenidos de cada país, destaca en primer lugar la evidencia del diferente nivel de especificación de los mismos, según se trate de uno u otro currículum.

En páginas anteriores hemos dicho de los contenidos que *"constituían la experiencia social culturalmente organizada que se enseña y que se aprende"*. También hemos dicho de ellos que *"incluyen el conjunto de formas culturales, saberes y aspectos de la realidad seleccionados para formar parte del currículum del alumno"*. Por último, recordábamos que hace ya algunas décadas HILDA TABA (1974, 232-254) consideraba los contenidos organizados en *"hechos, procesos específicos, ideas básicas, conceptos, sistemas de pensamiento"*; en *"habilidades"*; y en *"actitudes, valores y normas"*.

Sirva este preámbulo para mostrar cómo los contenidos que propone cada país se ajustan a estas disquisiciones, y, sin embargo, en algunos casos las propuestas no son comparables entre sí, como veremos a continuación.

En los currículos de Alemania, Francia, Inglaterra y Gales, se proponen un listado de actividades físicas que comprenden actividades deportivas, deportes, actividades de expresión y actividades en la naturaleza. Son actividades físicas *"culturalmente organizadas"* que incluyen *"formas culturales y saberes"*.

En España y Cataluña se establece un listado de procedimientos, conceptos y actitudes. Constituyen también *"experiencias sociales"*

*culturalmente organizadas*” que incluyen “*formas culturales y saberes*” y, sin embargo, resulta obvio que representan un nivel de especificación diferente al de las propuestas anteriores. Los contenidos de Italia ofrecen un cierto paralelismo con los de España y Cataluña en cuanto al nivel de especificación.

El currículum de Portugal constituye un caso que podríamos denominar mixto, con contenidos próximos tanto a los del primer grupo de países como a los del segundo. Al igual que en los primeros países referidos se incluye un listado de actividades físicas, pero se adicionan contenidos que hacen clara referencia a habilidades más precisas, como por ejemplo “*Desplazamientos y equilibrios*”, o a conocimientos, como por ejemplo “*Conocimientos relativos a factores de aptitud física*”. Para la comparación lo consideramos más próximo al primer grupo de países.

Al analizar las características de los contenidos hemos diferenciado, pues, dos grupos de países que no son comparables entre sí, debido al nivel de especificación de los contenidos. Observemos estas diferencias en el cuadro siguiente.

**CUADRO nº 111: Agrupación de países según el nivel de especificación de los contenidos**

<i>Grupo</i>	<i>Países</i>	<i>Especificación de los contenidos</i>
A	Alemania Francia Inglaterra y Gales Portugal	Formas de actividad física categorizadas culturalmente.
B	Italia España Cataluña	Procedimientos y habilidades. Conceptos. Actitudes.

Es evidente que en el conjunto de los países estudiados se dan dos niveles distintos de determinación de los contenidos. Consideramos que, en el primer caso (grupo A), la selección de los contenidos está prioritariamente condicionada por el tipo de tareas a realizar, mientras que, en el segundo (grupo B), atiende más directamente a los procesos de aprendizaje.

CUADRO nº 112: Contenidos de los países de grupo A

CONTENIDO	Alemania	Francia	Ingl. y Gales	Portugal
• Atletismo.	+++			+++
• Actividades atléticas.		+++	+++	
• Gimnasia.	+++	+++		+++
• Actividades gimnásticas.			+++	
• Natación.	+++		+++	
• Actividades de natación.		+++		
• Juegos.	+++		+++	+++
• Juegos tradicionales.		+++		
• Juegos deportivos.	+++		+++	
• Juegos colectivos.		+++		
• Juegos de raqueta.		+++		
• Bádminton.	+++			
• Tenis.	+++			
• Tenis de mesa.	+++			
• Voleibol.	+++			+++
• Baloncesto.	+++			+++
• Balonmano.	+++			
• Fútbol.	+++			+++
• Deportes de lucha.	+++			+++
• Actividades de oposición.		+++		
• Deportes náuticos.	+++			
• Actividades de expresión.		+++		
• Actividades rítmic.- expresivas.				+++
• Teatro y expresión dramática.		+++		
• Gimnasia rítmica.	+++			
• Danza.	+++	+++	+++	+++
• Patinaje.				+++
• Actividades en la naturaleza.		+++		+++
• Actividades al aire libre y de aventura.			+++	
• Destreza y manipulación.				+++
• Desplazamientos y equilibrios.				+++
• Desarrollo de capacid. físicas.	+++			+++
• Conocimientos relativos a factores de aptitud física.				+++

*b) Comparación de los contenidos de los países del grupo A.*

La comparación de los contenidos del grupo A, es decir, de aquellos que representan un listado de actividades físicas categorizadas culturalmente, se ha realizado gracias a la elaboración de una relación que reúne a la totalidad de los contenidos propuestos y en la que indicamos los países que los incorporan en su currículum. Dicho listado se presenta en el cuadro nº 112 y de su análisis podemos establecer las siguientes consideraciones:

- Algunos contenidos son señalados por todos los países:  
 Atletismo, actividades atléticas.  
 Gimnasia, actividades gimnásticas.  
 Juegos, con diferentes consideraciones(ver apartado c).  
 Danza.
- Algunos contenidos son señalados por tres de los cuatro países:  
 Natación, actividades de natación.  
 Deportes de lucha, actividades de oposición.  
 Actividades en la naturaleza.
- Los deportes de equipo y de raqueta son tratados de forma diferente en lo que posiblemente significa una matización en la enseñanza de este contenido. Mientras el currículum de Inglaterra y Gales, por un lado, y el Francia, por otro, hablan de juegos deportivos y juegos colectivos respectivamente, el currículum de Alemania especifica de qué deporte se trata (badminton, tenis, tenis de mesa, voleibol, básquet, balonmano, fútbol). El currículum de Portugal también lo especifica aunque sólo señala tres de estos deportes (voleibol, básquet y fútbol)
- Las actividades de expresión tienen la consideración de contenidos únicamente en dos países (Francia y Portugal), mientras que los deportes náuticos, el patinaje y la gimnasia rítmica son señalados por un solo país.

Recordamos además que el currículum de Portugal y el de Alemania incluyen contenidos referentes a las capacidades físicas en lo que parece una fórmula diferente de categorizar contenidos.

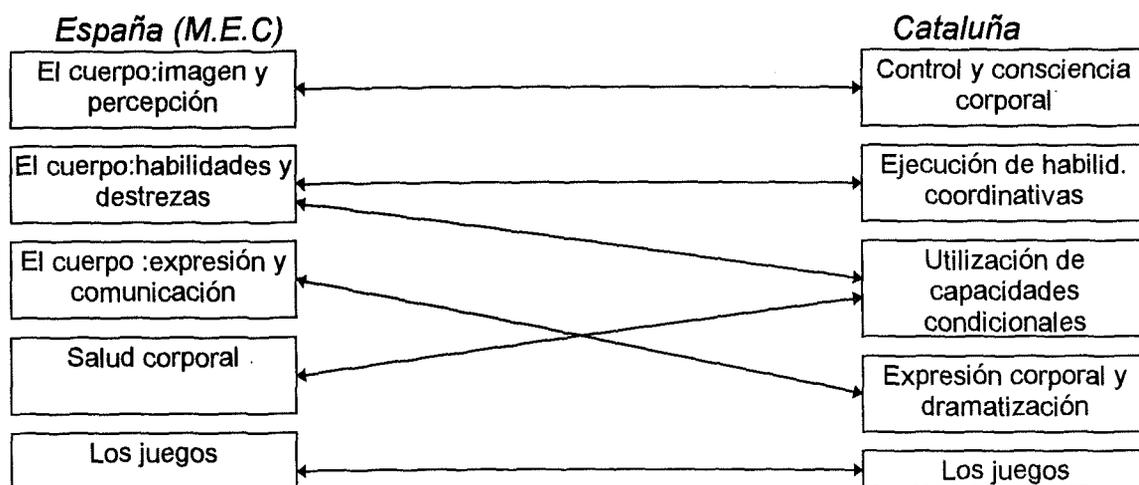
*c) Comparación de los contenidos de los países del grupo B.*

Como venimos señalando, los currículos de los países que hemos denominado grupo B (España, Cataluña, Italia) no establecen sus contenidos seleccionando un conjunto de actividades físicas culturalmente elaboradas. En realidad definen una serie de conceptos, procedimientos y actitudes que se extraen de comportamientos y capacidades o competencias propios de la persona humana y su motricidad. Este es el

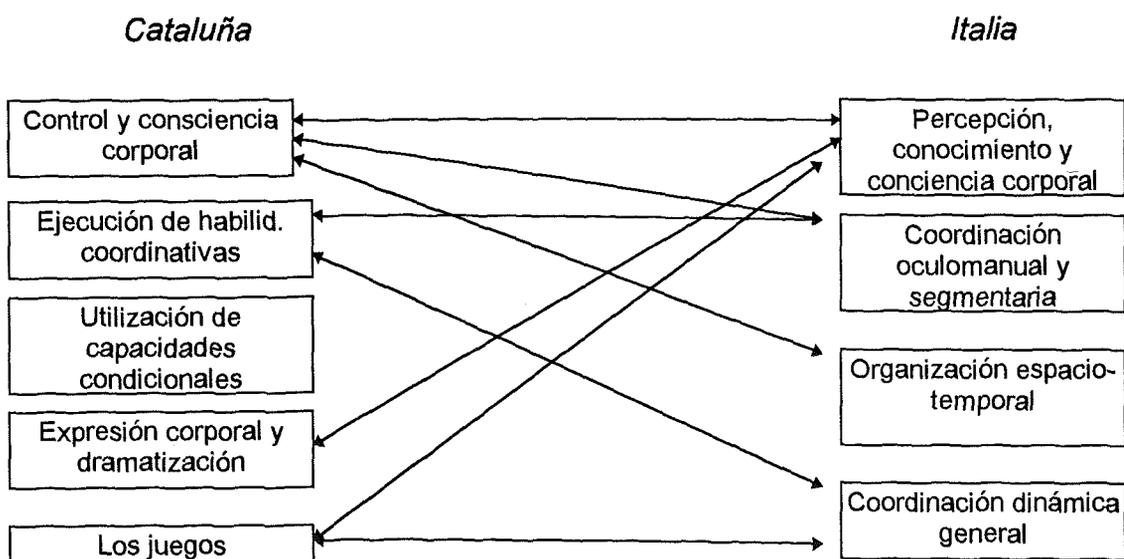
motivo por el cual hemos establecido una comparación paralela de los países del grupo B que permitirá un análisis de los contenidos mucho más detallado.

Los cuadros 113, 114, y 115 permiten relacionar los bloques de contenidos de los tres países, facilitando así la comparación.

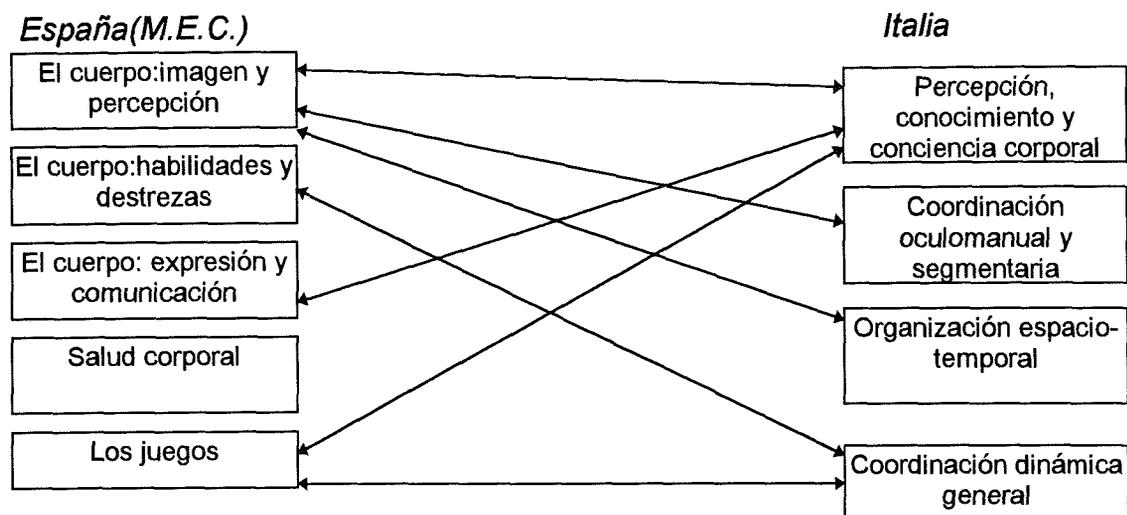
**CUADRO nº 113: Relaciones entre los bloques de contenidos de España y Cataluña**



**CUADRO nº 114: Relaciones entre los bloques de contenidos de Cataluña e Italia**



**CUADRO nº 115: Relaciones entre los bloques de contenidos de España e Italia**



Respecto a los diferentes contenidos hemos observado las similitudes y diferencias que expresamos a continuación.

- Conocimiento del propio cuerpo

Los tres países dedican un bloque a aquellos contenidos que se desprenden del conocimiento del propio cuerpo y a los cuales denominan en los términos siguientes.

Italia	Percepción, conocimiento y conciencia corporal.
España	El cuerpo: imagen y percepción
Cataluña	Control y consciencia corporal / Esquema corporal

Fruto de la comparación de los contenidos referentes a este bloque (que no reproducimos aquí puesto que pueden verse sintetizados en el cuadro 110 y explicitados en la fase descriptiva de cada país) se ponen de manifiesto diversas cuestiones interesantes:

a) Las coincidencias de este bloque se concretan en aquellos contenidos relativos a las capacidades perceptivas, la construcción del esquema corporal y la representación de la imagen del propio cuerpo. En consecuencia los contenidos referentes a la actitud corporal, al control del cuerpo en relación con la tensión la relajación y a la respiración son incluidos por los tres países en este bloque.

Podemos apreciar, sin embargo, diferencias significativas a la hora de incluir otros contenidos habitualmente relacionados con este bloque, las cuales indicaremos a continuación.

b) El currículum de España, que es el que presenta mayor número de contenidos y por ende más detallados, incluye contenidos referentes a la coordinación dinámica, estática y visomotora que en el currículum de Cataluña no aparecen y en el de Italia tienen un bloque propio.

c) Los contenidos referentes a la organización del espacio y el tiempo son incluidos en este bloque en el currículum de España y Cataluña, aunque en el de Cataluña se le otorga un bloque propio a los conceptos de este contenido. Italia tampoco los incluye aquí y le dedica un bloque propio.

d) La afirmación de la lateridad en el currículum de Italia forma parte de los contenidos del bloque relativo a la coordinación oculomanual y segmentaria.

- Control y dominio del propio cuerpo

Los contenidos relativos al control y dominio del propio cuerpo reciben distinta consideración. El diferente enfoque responde, sin duda, a que cada uno de los currículos se inscribe en un modelo explicativo de la motricidad humana diferente.

En el currículum de España se propone un bloque de “Habilidades y destrezas” que comporta los diferentes contenidos relativos a la adquisición de nuevos movimientos.

En el currículum de Italia se habla, por el contrario de coordinación oculomanual y segmentaria y de coordinación dinámica general.

La propuesta del currículum de Cataluña se coloca en una posición sincrética al hablar de habilidades coordinativas. Sin embargo, en la propuesta concreta de contenidos se establecen las habilidades motrices básicas y las habilidades motrices específicas

- Los juegos

A los juegos les corresponde un bloque en exclusividad tanto en el currículum de España como en el de Cataluña. Por el contrario, en el currículum de Italia, aparecen como contenidos propios de más de un bloque.

- Los deportes

Los deportes no tienen un bloque propio en ninguno de los tres países. En el currículum de Cataluña aparecen referencias en el bloque de habilidades coordinativas y en el de juegos. En el currículum de España son tratados en el de juegos. En el currículum de Italia son tratados en el de coordinación dinámica general.

- La expresión corporal

La expresión corporal tiene asignado un bloque tanto en el currículum de Cataluña como en el de España. En el de Italia no se menciona y, sin embargo, en distintas publicaciones hemos podido ver cómo este contenido tiene una gran relevancia en la práctica escolar de la Educación física y se le relaciona con el bloque de "Percepción, conocimiento y conciencia corporal".

- Las capacidades físicas

Los contenidos relativos al desarrollo de la capacidades físicas tienen asignado un contenido propio en el currículum de Cataluña. En el currículum de España se incluyen en dos bloques: el de "el cuerpo: habilidades y destrezas" y el de "salud corporal". En el primer caso bajo un enfoque de factores cuantitativos del movimiento y en el segundo en referencia a la vinculación de la actividad física y la salud.

- La salud corporal

La salud corporal tiene asignado un bloque propio en el currículum de España, mientras que en Italia y Cataluña es considerado como un eje transversal del currículum.

Para concluir esta comparación de contenidos sólo nos resta por resaltar la amplia gama de opciones que aparecen en el conjunto de los currículos a la hora de seleccionar aquello que deben aprender los alumnos.

## 11.6.- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES

### 11.6.1.- Orientaciones didácticas y currículum oficial

Hemos visto hasta ahora cómo objetivos y contenidos son de obligada presencia en los currículos oficiales de los países estudiados. No ocurre lo mismo con las variables que nos quedan por comparar. En el caso de las orientaciones didácticas, procederemos a señalar cuáles de los países las incluyen en su currículum oficial y cuáles no. El paso siguiente será la comparación utilizando, para los países que no las incluyen en el currículum oficial, aquellas informaciones obtenidas de otros documentos de las Administraciones educativas correspondientes.

**CUADRO nº 116: Inclusión de la orientaciones didácticas en el currículum oficial**

<i>Países</i>	<i>Inclusión / no inclusión</i>
Alemania	SI
Francia.	SI
Inglaterra y Gales	NO
Italia	SI
Portugal	NO
España	SI
Cataluña	SI

### 11.6.2.- Yuxtaposición de las orientaciones didácticas generales

Las indicaciones que ofrecen las diferentes administraciones, en relación a la intervención didáctica en la enseñanza de la Educación física en primaria, constituyen un despliegue temático realmente amplio. Las inquietudes que suscita dicha intervención quedan reflejadas en un sinnúmero de propuestas que en ocasiones permiten una reflexión crítica y, en otros momentos, se manifiestan como claramente dogmáticas. Tanto en un caso como en el otro, nuestra aspiración será la de contrastar aspectos convergentes y divergentes que a la vez que nos permitan comprender mejor la aplicación del currículum en cada entorno, nos ayuden a posicionarnos con respecto a las mismas.

**CUADRO nº 117: Orientaciones didácticas según los diferentes temas.**

TEMAS	ALEMANIA	FRANCIA	INGL. Y GALES	ITALIA	PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUNA
Configuración de las clases y enseñanza de la materia.	-La metodología de enseñanza es decisión del profesor en función de las características de cada situación.	-Pedagogía de las situaciones.	-Participación y rol importante en la planificación, la acción y la evaluación por parte del alumnado.		-Los alumnos deben percibir la organización y las reglas.	-Los diferentes métodos en función del aprendizaje. -El modelo de enseñanza/aprendizaje por descubrimiento es más recomendable.	-Estrategias metodológicas adecuadas al nivel. -Favorecen la variedad en los primeros cursos y la cualidad en los superiores.
Características de la enseñanza/aprendizaje	-No estructura rígida de organización de la clase. -No se descarta la repetición. -Valor de las habilidades como motivación y como aprendizaje instrumental. -Recomendación de la competición. -Tareas abiertas: aprendizaje por descubrimiento en alumnos jóvenes y niveles bajos de habilidad. -Valor de los conocimientos previos para la comprensión de los movimientos.	-Ejercitación de la memoria. -Adquisición de metodologías de trabajo (como competencias metodológicas transversales).	-Consolidación de los aprendizajes por repetición. -Priorización de la acción.	Características de las tareas: -Lúdicas. -Variadas. -Polivalentes. -Participativas.  -Tener en cuenta los conocimientos previos en el momento de acceder a la escuela.	-Variabilidad y repetición -Más que enseñanza individualizada, actividades de desarrollo diferenciadas.	-Contenidos organiz. de global a específico. -Carácter cíclico e integrado. -Interdisciplinariedad. -Partir de la realidad del grupo y de cada alumno. -Partir del movimiento espontáneo, cotidiano, de tareas motrices jugadas. -Fomentar la exploración y experimentación del propio cuerpo y movimiento. -Potenciar observación, análisis y relaciones. -Relevancia de la verbalización. -Conclusiones como forma de mejorar la capacidad de síntesis y la memoria motriz comprensiva. - Cuestionarse los aprendizajes previos	-Globalización e interdisciplinariedad para relacionar los aprendizajes. -Secuencia de actividades en función de la coherencia del aprendizaje. -El juego como estrategia metodológica. -Aprendizajes sobre vivencias adquiridas.

TEMAS	ALEMANIA	FRANCIA	INGL. Y GALES	ITALIA	PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUÑA
Transmisión de la información.	-Demostración del profesor en un primer estadio. -Demostración de los alumnos en un segundo estadio. -Utilización de medios audiovisuales.	-Tratamiento de la información como competencia metodológica transversal.				- <b>(El maestro) ser consecuente con el hecho de que se actúa como modelo y referencia.</b>  -Comunicación de resultados de forma rápida, motivadora, útil para la corrección.	
Exigencias del esfuerzo físico.	-Alternancia de esfuerzos. -Pautas razonables de distribución.				-Altenancia en el esfuerzo físico.	-Puesta en marcha y vuelta a la calma. -Considerar tiempos de recuperación. -Progresar en la etapa de actividades de menor duración a actividades más largas.	-Intensidad progresiva que decrece al final de la sesión. -Duración adaptada a las situaciones.
El trabajo en grupo.	-Facilita la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. A través del trabajo en grupo se potencia la autonomía. -Grupos fijos para tareas difíciles, con variaciones reiteradas que permitan la integración.	-Ayuda de los demás para resolver dificultades ligadas a las tareas de aprendizaje.			-La constitución de los grupos debe velar por la cooperación, evitar la discriminación o sobrevaloración, facilitar la organización.	-En la formación de grupos, es más favorable el grupo heterogéneo.	-Trabajo en grupo para fomentar la cooperación y la socialización.
Responsabilidad individual.		-Incidencia en el autocontrol. -Responsabilidad en la utilización de los recursos y la gestión de los esfuerzos.	-Aceptación del éxito y el fracaso. -Fair-play y corrección. -Autonomía en la superación de problemas.				
Iniciación deportiva.	-Recomendación de la competición.			-No prematura. -Transmitir el verdadero significado social y cultural del deporte.		-Carácter abierto. -No discriminación por características de sexo nivel de habilidad u otras. -Mejora de capacidades y no finalidades competitivas.	-Evitar la especialización prematura. -Tener en cuenta la tradición local. -No priorizar la competición.

TEMAS	ALEMANIA	FRANCIA	INGL. Y GALES	ITALIA	PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUÑA
Indicaciones sobre higiene y seguridad.	-Comprensión de las normas. -Implicación de los padres.	-Incidencia en el control de los riesgos que asume y los que hace asumir.	-Responsabilidad para garantizar la seguridad. -Correcta utilización del cuerpo y la postura.		-Seguridad ante situaciones de riesgo, no evitarlas sistemáticamente.		-Consciencia del riesgo en acciones incorrectas o desacordes con las propias posibilidades. -Ingestión y digestión de alimentos adecuada a la actividad física. -Ducha y cambio de ropa.
Instalaciones .				- Utilización de gimnasios y espacios abiertos. - Deben favorecer la movilidad. - Deben garantizar la seguridad .	-Espacio amplio, puede ser organizado por zonas. -No ocupar espacios fijos.	-Tener en cuenta los no específicos de E.F. -Especial tratamiento el espacio natural.	-Distribución de espacios adecuada y diversificada.
Material.				- Material tradicional. - Material alternativo.		-Polivalentes antes que muy específicos .	-Motivador y sin riesgos. -Respeto y conservación.

### **11.6.3.- Comparación de las orientaciones didácticas generales**

Como hemos visto en los diferentes currículos se da un entrelazado de indicaciones, sugerencias, y en algunos casos prescripciones, de índole didáctica. Para hacer posible la comparación hemos optado por agruparlas en diferentes categorías, en base fundamentalmente a la intencionalidad de las mismas. Hemos eliminado, por poco relevantes, aquellas temáticas que aparecen en un único currículum, siempre y cuando la orientación correspondiente a dicha temática no entre en contradicción con alguna otra orientación considerada.

En el cuadro nº 117 podemos observar las indicaciones correspondientes a cada categoría y en cada país. Es necesario aclarar que cada una de las orientaciones surge de un texto explicativo de cada currículum o en su defecto de otro texto oficial, que comporta matizaciones y elementos para facilitar la comprensión. Para la elaboración del cuadro hemos resumido cada orientación, casi podríamos decir que la hemos traducido a palabras clave, intentando sin embargo salvaguardar el significado real de la misma.

Presentamos a continuación una serie de reflexiones resultantes de la comparación de las orientaciones, para cada categoría temática. En ellas resaltamos las similitudes y diferencias que presentan los distintos currículos en el tratamiento de diversos temas correspondientes a orientaciones generales.

#### **a) Configuración de las clases y enseñanza de la materia**

La tendencia general en los diferentes currículos no es decantarse por una metodología concreta, sino recomendar metodologías adecuadas a cada situación, las cuales deben ser elegidas por el propio maestro y no prescritas por la Administración.

La participación del alumno en la organización de la sesión es otra de las indicaciones recurrentes. Desde la necesidad de que los alumnos sean conscientes de la organización y las reglas ( Portugal), hasta que participen activamente en las decisiones (Francia, Inglaterra y Gales) son aspectos que hacen del alumno protagonista de su propio aprendizaje.

#### **b) Características de enseñanza/aprendizaje**

Hemos recogido en esta categoría todas aquellas orientaciones dirigidas a facilitar los aprendizajes. El espectro de indicaciones es, sin embargo, tan amplio que resulta difícil hallar convergencias y más aun establecer un orden en las reflexiones. Por este motivo, para dotar de

coherencia a nuestra reflexión, partiremos de aquellos aspectos que son tratados por un número mayor de países para acabar refiriéndonos a aquellas cuestiones que, aunque sean consideradas por un solo país, nos parecen realmente relevantes.

Abogar por la variabilidad o defender la repetición se ha presentado, a menudo, como una disyuntiva en la enseñanza de la Educación Física. En una determinada época, las voces que clamaban por la variación y diversidad de actividades en contra de los métodos de repetición de tareas, se mostraban acordes con la conceptualización de que la Educación Física debía permitir la adquisición de un bagaje amplio de recursos motrices a partir de los cuales es posible establecer relaciones como fuente indiscutible de un aprendizaje comprensivo. La repetición se asociaba a un aprendizaje acumulativo y memorístico contrario a un aprendizaje significativo, por lo cual quedaba descartada. RUIZ PÉREZ (1995, 89) se manifiesta en este sentido:

*“Los autores de textos pedagógicos, tienen conciencia de que los niños no son adultos en pequeño y que la plasticidad de sus respuestas no se salvaguarda con repeticiones mecánicas, de ahí que mayoritariamente opten por proponer la variación, la exploración y la experiencia como lo más conveniente en la infancia...”*

En la actualidad, dicha conceptualización permanece vigente en muchos ámbitos. Sin embargo, hay quienes entienden que eliminar totalmente la repetición es un error, ya que únicamente a través de la repetición pueden consolidarse realmente los aprendizajes.

Este estado de la cuestión queda reflejado en el conjunto de los currículos. De esta manera, en el de Cataluña queda explicitada la *necesidad de favorecer la variedad en los primeros cursos* y, en el de Italia, se indica que las tareas deben ser *variadas y polivalentes*. En el currículum de Portugal comparten hegemonía la *variabilidad y la repetición*, mientras que en el de Inglaterra y Gales se defiende la *consolidación de los aprendizajes por repetición*. Tímidamente, el de Alemania indica que *no se descarta la repetición*.

Otro de los aspectos a comentar es el de las repercusiones de los aprendizajes previos sobre los nuevos aprendizajes. Este principio de la psicología educativa, al que en gran manera AUSUBEL nos ha hecho sensibles, aparece reflejado en el currículum de España, en el de Cataluña y en el de Alemania. En el de Italia queda matizado al ponerse de relieve, sobre todo, la importancia de los aprendizajes previos en el momento de ingresar en el mundo escolar.

El resto de las indicaciones respecto a las características de la enseñanza/aprendizaje no presentan ya puntos comunes.

Podríamos decir que el currículum de Alemania se centra mayoritariamente en temas de motivación al aconsejar no utilizar una estructura rígida en la organización de las clases, describir las habilidades como elemento motivacional o recomendar la competición.

Del currículum de Francia resaltamos el hecho de que prevea la adquisición de metodologías de trabajo por parte del alumnado. En el currículum de Inglaterra y Gales se pone de manifiesto la priorización de la acción. En el currículum de Italia las características de las tareas reciben cuatro calificativos: lúdicas, variadas, polivalentes y participativas.

En el currículum de Portugal cabe hacer mención a la importancia que se le da al hecho de que cada alumno realice su propio aprendizaje. Ello llevaría a privilegiar una enseñanza individualizada. Dada la dificultad que este tipo de enseñanza presenta ante los recursos habituales de la escuela, se sugiere que si no se da una enseñanza estrictamente individualizada, por lo menos deben proponerse actividades de desarrollo diferenciadas en consonancia con las necesidades y posibilidades de cada uno.

En el currículum de España destacamos la importancia que se confiere a la globalización. Las diferentes orientaciones pretenden estar en coherencia con este principio didáctico.

En el currículum de Cataluña también ocupa un lugar importante el concepto de globalización. Se prioriza, sin embargo, la reflexión en torno a la selección y secuenciación de las actividades que deben ser consecuentes con los principios del aprendizaje, y en concreto del aprendizaje motor, y tal como ya se ha indicado, favorecer la variedad en los primeros cursos y la cualidad en los cursos superiores.

En resumen, en este apartado apreciamos un abanico de posibilidades para indicar cómo debe ser el aprendizaje en Educación Física, del que destacan, como principales temas, la variación y la repetición, la motivación, la priorización de la acción, la enseñanza individualizada, la globalización, entre otros.

### c) Transmisión de la información

La transmisión de la información es un tema frecuentemente considerado en la investigación didáctica de la Educación Física. Sin embargo no aparece muy significado en los diferentes currículos. El que trata en mayor profundidad el tema es el currículum de Alemania, aludiendo

a la necesidad de la demostración por parte del profesor en un primer estadio y a la de los alumnos en un segundo estadio. Subraya la utilidad de los medios audiovisuales. Hace, así mismo, mención del valor de los conocimientos previos para la comprensión de la información transmitida.

En el currículum de Francia se hace referencia a la transmisión de la información, pero no tanto bajo la perspectiva de analizar cómo debe ser, sino resaltando la idea de que el tratamiento de la información es una competencia transversal y que, por tanto, también debe ser asumida por la Educación física.

Finalmente, en el currículum de España, se sugiere que el maestro, actúa como modelo y referencia, y, por tanto, debe ser consecuente con este hecho. En otro orden de cosas, se valora especialmente la comunicación de resultados de forma rápida, motivadora y útil para la corrección.

#### d) Exigencias del esfuerzo físico

Otro grupo de indicaciones, relacionadas con los ritmos, tiempos y duración de las actividades, se desprenden de las exigencias del esfuerzo físico. Así la alternancia en el esfuerzo físico aparece en el currículum de Alemania y en el de Portugal. En el de España, se habla de considerar los tiempos de recuperación, y, de forma más general, de progresar en la etapa de actividades de menor duración a actividades más largas. En el de Cataluña, se indica que la intensidad debe ser progresiva y decrecer al final de la sesión, adaptando la duración de las actividades a cada situación.

#### e) El trabajo en grupo

Las implicaciones del trabajo en grupo aparecen en la mayoría de currículos. Casi todos coinciden en señalar que a través del trabajo en grupo se potencian valores como la autonomía, la cooperación y la socialización. En el currículum de Portugal se advierte además del peligro de la sobrevaloración y la discriminación, peligro del cual ha de ser consciente el maestro para tratar de evitarlo.

En cuanto a la disyuntiva de grupo homogéneo frente a grupo heterogéneo únicamente se define el currículum de España, decantándose hacia la segunda opción.

#### f) Responsabilidad individual

Educar a los alumnos para potenciar la responsabilidad individual nos parece un tema de extremada trascendencia. De forma explícita, sin embargo, únicamente se hace constancia del mismo en el currículum de Francia y en de Inglaterra y Gales. El primero hace una clara mención a la búsqueda del autocontrol y a la responsabilidad en la utilización de los recursos y la gestión de los esfuerzos. En el segundo se añade a la autonomía en la superación de los problemas, la importancia de la aceptación del éxito y el fracaso y el valor de los comportamientos de fair-play y corrección.

#### g) La iniciación deportiva

La iniciación deportiva resulta el tema en que se ven agudizadas las diferencias. En el currículum de Alemania se recomienda explícitamente la competición, mientras que en el de Italia, España y Cataluña se recomienda no priorizar las finalidades competitivas. Evitar la especialización prematura también es una preocupación de estos tres últimos currículos. En el resto este tema queda obviado.

#### h) Indicaciones sobre higiene y seguridad

Las indicaciones sobre higiene y seguridad son también un lugar común en la mayoría de currículos. El criterio predominante es el de la concienciación del riesgo y la educación de la responsabilidad frente al mismo. No se trata tanto de evitar sistemáticamente el riesgo como forma de prevención, sino de ayudar a los alumnos a que se comporten responsablemente ante situaciones que puedan entrañar peligro. En esta línea se manifiestan los currículos de Alemania, Francia, Inglaterra y Gales, Portugal y Cataluña. El currículum de Alemania incluye además la idea de implicar a los padres en la educación para la seguridad.

#### i) Instalaciones

Dos recomendaciones destacan entre los currículum que hacen mención a las instalaciones. La conveniencia de espacios amplios que faciliten la movilidad se apunta en el currículum de Italia y en el de Portugal. El que los espacios sean diversificados, como forma de enriquecer las experiencias motrices, aparece como idea en las orientaciones de los dos países mencionados así como en las de Cataluña y España. En este último caso se matiza con la sugerencia de tener en cuenta también los espacios no específicos de educación física.

## f) Material

Pocas son las orientaciones acerca del material, entre las que destacamos la polivalencia (Italia y Portugal) y que sea motivador (Cataluña). En el currículum de Cataluña se incide además en el respeto y la conservación del material.

### 11.7.- ORIENTACIONES PARA LA PROGRAMACIÓN

Las orientaciones para la programación, que hemos extraído de los diferentes currículos, han consistido en aquellas directrices que se ofrecen como guía para que los equipos docentes y, finalmente cada maestro o maestra, puedan organizar las enseñanzas en los diferentes cursos de enseñanza primaria. Intentan dar respuesta fundamentalmente a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se aplica el currículum oficial en la escuela?
- ¿Qué criterios rigen la secuenciación de objetivos y contenidos?
- ¿Cuál es el orden lógico en el diseño de actividades de enseñanza/aprendizaje?

Éstas son tres cuestiones cruciales para definir los eslabones necesarios para que las intenciones educativas se hagan realidad en la escuela y, sin embargo, la primera constatación es que no todas ellas son abordadas por los currículos oficiales, por lo menos con el rigor y precisión que se merecen.

#### 11.7.1.-Yuxtaposición de las orientaciones para la programación

Podemos constatar el grado de implicación de los currículos en la programación mediante el resumen que se presenta en el cuadro nº 118. En él nos basaremos para realizar la comparación de las orientaciones para la programación.

CUADRO nº 118: Orientaciones para la programación en los diferentes países

ALEMANIA	FRANCIA	INGL. Y GALES	ITALIA	PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUÑA
<p>Contenidos distribuidos en unidades de aproximadamente 15 horas de duración.</p> <p>Se distinguen unidades obligatorias y unidades optativas.</p> <p>Las unidades optativas ganan en importancia en los cursos superiores.</p>	<p>Elaboración de un proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Inventariar</i>, que vendría a significar realizar un análisis del contexto educativo;</li> <li>- <i>Confrontar</i> las características de la escuela con las necesidades educativas.</li> <li>- <i>Escoger</i> la formulación precisa del objeto del Proyecto.</li> <li>- <i>Elaborar</i> el plan de acción determinando los objetivos generales y específicos, una estrategia de intervención y los medios humanos materiales y financieros.</li> <li>- <i>Definir el contrato</i>, es decir establecer las reglas de funcionamiento determinando las acciones, el reparto de las tareas y el calendario.</li> </ul>	<p>No se especifica en el National Curriculum.</p> <p>En otros documentos oficiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciertos ámbitos de la actividad no pueden ser abordados más que a partir del momento en que los principios fundamentales de los movimientos y las acciones de base están bien adquiridas.</li> <li>- No es necesario consagrar el mismo número de horas a todas las actividades, ni asegurar la misma progresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 6-7 años: Motricidad espontánea y natural. Juegos diversos.</li> <li>- 8-11 años: Actividades polivalentes. Juegos colectivos con reglas. Actividades deportivas significativas.</li> </ul>	<p>Esquema de programación:</p> <p>Un <b>plan anual</b> constituido por periodos más reducidos o "<b>Etapas</b>" que a su vez están formadas por <b>Unidades</b>, las cuales agrupan un conjunto de <b>6 a 10 sesiones</b>.</p> <p>Características de la "etapa":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seleccionar las prioridades de desarrollo de los alumnos;</li> <li>- definir estrategias que posibiliten el acceso a los objetivos;</li> <li>- escoger situaciones de práctica;</li> <li>- definir el tipo de organización del grupo.</li> </ul>	<p>La secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de lo global a lo específico;</li> <li>- en H.M., del movimiento global y espontáneo hacia formas más económicas y eficaces;</li> <li>- en expresión, del movimiento espontáneo al comunicativo y creativo;</li> <li>- en el juego, de formas espontáneas y menos regladas a formas estructuradas y especializadas.</li> </ul> <p>La organización de contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interrelación de contenidos;</li> <li>- carácter cíclico;</li> <li>- Unidades Didácticas</li> </ul>	<p>- Proyecto curricular de centro:</p> <p>análisis de los objetivos generales del área, distribución de contenidos por ciclos y secuenciación de dichos contenidos. (queda explícitamente recomendado que la secuenciación de los contenidos respete los principios del aprendizaje significativo, lo que implica básicamente establecer una ordenación de los elementos de la secuencia desde el más general al más detallado y del más simple al más complejo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades de programación.</li> <li>- Modelo de segundo nivel de concreción de carácter orientativo.</li> </ul>

### 11.7.2.- Comparación de las orientaciones para la programación

Iniciamos la comparación con una referencia a las directrices para aplicación del currículum, ya que observamos que la voluntad de concretar el desarrollo del currículum por parte de la Administración educativa presenta diferencias en cada uno de los países. La siguiente tabla indica el grado de concreción determinada por el currículum oficial en los países objeto de nuestro estudio.

**CUADRO nº 119: Grado de concreción en los diferentes currículos oficiales**

<i>Pais</i>	<i>Concreción del currículum</i>
Alemania	Desarrollo de las unidades didácticas en que vienen especificadas las actividades.
Francia	Distribución de objetivos y contenidos en dos niveles: - <i>cycle des apprentissages fondamentaux (6-8)</i> - <i>cycle des approfondissements (9-10)</i>
Inglaterra y Gales	Distribución de contenidos en dos niveles: - <i>Key Stage 1(5-7)</i> - <i>Key Stage 2(7-11)</i>
Italia	No se define.
Portugal	Distribución de objetivos por cursos.*
España	No se define.*
Cataluña	No se define.*

\* Algunas de las Administraciones publican documentos que complementan al currículum oficial en relación a la concreción del mismo. Así, por ejemplo, en Cataluña y España tenemos documentos en que vienen expresados criterios generales de secuenciación, así como modelos de distribución de contenidos. En Portugal, el Ministerio de Educación, publica unos documentos con el desarrollo ilustrado de los programas.

En relación con la aplicación del currículum en la escuela, es necesario mencionar el proyecto educativo de centro como paso intermedio entre el currículum oficial y su aplicación en el aula.

La idea de proyecto o plan anual se manifiesta en el currículum de tres de los siete países: Francia, Portugal y Cataluña. Esta idea lleva implícita la necesidad de un análisis de las prescripciones oficiales y su

consecuente contextualización. Este proceso de análisis implica necesariamente una confrontación de las intenciones educativas de la Administración con las necesidades planteadas en el marco escolar. Los recursos educativos del centro constituirán la tercera variable a tener en cuenta. De tal análisis debería derivarse una forma de compromiso de actuación, en cada escuela en concreto, en relación a la distribución y secuenciación de las enseñanzas, a la intervención metodológica y, también, a la valoración del proceso educativo.

El siguiente paso en la comparación de las orientaciones para la programación será el cotejo de los criterios que rigen la secuenciación de objetivos y contenidos. La determinación de los contenidos propios de cada nivel educativo no será, lógicamente, un hecho aleatorio. Cada uno de los currículos estudiados presenta criterios propios de secuenciación de contenidos. Hemos analizado dichos criterios y los hemos sintetizado en la relación que ofrecemos a continuación. Presentamos, así mismo, una tabla en la que se compara la presencia de dichos criterios en los diferentes currículos.

a) *De diversificado a cualitativo.* Los contenidos deben presentar una gran diversidad en las primeras edades. La diversificación de contenidos debe disminuir en favor de una mayor cualidad en el aprendizaje [Alemania, España, Cataluña].

b) *De simples a complejos.* Los contenidos deben evolucionar hacia una mayor complejidad determinada fundamentalmente por las interrelaciones entre los contenidos ya adquiridos [Inglaterra y Gales, España, Cataluña].

c) *De espontáneo a culturalmente elaborado.* Los contenidos deben evolucionar desde aquellos que permiten manifestaciones espontáneas del alumnado hacia aquellos que requieren integrar elementos técnicos [Alemania, Italia, España].

d) *De global a analítico.* La adquisición de contenidos globalmente precede a la adquisición de contenidos que requieran una tarea de análisis de cada una de sus partes [España].

e) *De polivalente a específico.* Los contenidos a adquirir en las primeras edades deben ser más polivalentes, más versátiles, es decir, aplicables a un mayor número de situaciones, que los contenidos propios de edades más avanzadas [Italia, España].

f) *Tareas de menor duración a tareas de mayor duración.* En las primeras edades se deben presentar contenidos que puedan ser adquiridos mediante la realización de tareas de menor duración que en las edades superiores [España].

g) *De obligatorio a optativo*. En las edades superiores pueden introducirse contenidos optativos para potenciar la capacidad de elección del alumnado [Alemania].

h) *De territorialmente próximo a territorialmente lejano*. Este criterio establece que deben presentarse previamente contenidos relacionados con la propia cultura que contenidos relacionados con culturas más lejanas [Cataluña].

**CUADRO Nº 120. Presencia de criterios de secuenciación de contenidos en los diferentes currículos**

	Aleman.	Ing. y G.	Italia	España	Cataluña
De diversificado a cualitativo	***			***	***
De simples a complejos		***		***	***
De espontáneo a culturalmente elaborado	***		***	***	
De global a analítico				***	
De polivalente a específico			***	***	
Tareas de menor duración a mayor duración				***	
De obligatorio a optativo	***				
De territorialmente próximo a territorialmente lejano					***

\* No hemos hallado criterios de secuenciación de contenidos ni en los documentos curriculares de Francia ni en los de Portugal.

Para finalizar, cabe comentar que hemos hallado pocas referencias respecto a la ordenación de actividades de enseñanza/aprendizaje. Respecto a este tema se presenta como indicación reiterativa la de definir unidades didácticas que agrupen tareas afines o correspondientes a contenidos comunes. En la directrices de Alemania, Portugal, España y Cataluña observamos esta tendencia.

## 11.8.- ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En la primera parte de este trabajo, hemos visto que la evaluación en Educación física se ha asociado, en ocasiones, a un proceso complejo. También hemos visto cómo el concepto de evaluación ha ido evolucionando desde su concepción como elemento clasificador del alumnado, hasta ser considerada parte integrante del proceso educativo ya sea como elemento

regulador, ya sea como artífice de la investigación educativa. Es intención del presente apartado determinar cómo es tratada la evaluación en los diferentes currículos estudiados.

### **11.8.1.- Variables para la comparación de las orientaciones para la evaluación**

LUNDGREN (1992,117) considera que *“el desarrollo del concepto de evaluación se puede analizar partiendo de tres aspectos:*

- 1. El aspecto de legitimación.*
- 2. El aspecto de los métodos*
- 3. El aspecto de la función”*

Nosotros hemos agregado un cuarto punto que es el de “tipos” y que se refiere, en cierta manera, al momento del proceso educativo en que tiene lugar la evaluación, el cual lógicamente está en función de la intención de la misma. Hemos ampliado la idea de métodos a la de criterios. De esta manera presentamos cuatro variables de comparación que poseen un cierto paralelismo con los aspectos de análisis de la evaluación considerados por LUNDGREN. Estas variables son las siguientes:

- Especificación en el currículum oficial.
- Funciones.
- Tipos.
- Criterios.

Es necesario aclarar que no todos los currículos ofrecen información sobre cada una de estas variables. En general, el tema de la evaluación es tratado de forma bastante superficial en los diferentes currículos. Parece como si los equipos que han elaborado los currículos comprendieran que la evaluación es un tema importante, pero que no quisieran comprometerse con el mismo.

### **11.8.2.- Yuxtaposición de los temas referentes a la evaluación**

El siguiente cuadro nº 120 yuxtapone los temas referentes a la evaluación categorizándolos en función de las variables anunciadas en el apartado anterior.

**CUADRO nº 121: Orientaciones para la evaluación en el currículum de los diferentes países.**

	<i>ALEMANIA</i>	<i>FRANCIA</i>	<i>ING. Y GALES</i>	<i>ITALIA</i>	<i>PORTUGAL</i>	<i>ESPAÑA</i>	<i>CATALUÑA</i>
<b>Especificación en el currículum oficial.</b>	Si Control de resultados.	Sólo se refiere a las evaluaciones estatales.	Si. Determinación de mínimos.	Si, pero muy genéricas.	No en el currículum oficial; pero sí en otras publicaciones del Ministerio.	Si. Criterios de evaluación.	Si.
<b>Funciones.</b>	-Motivación;  - Enjuiciamiento de la programación.				-Organizar, orientar, modificar o reorganizar el proceso de enseñanza aprendizaje.	-Permite "detectar aciertos y éxitos, así como deficiencias y dificultades ...y con ello tomar decisiones y reconducción el proceso de aprendizaje".  -Función de identificación  -Función de diagnóstico  -Función de pronóstico  -Función de motivación	- Tomar decisiones respecto a la programación, a la metodología, a las intervenciones pedagógicas.  - Informar a las familias.

	ALEMANIA	FRANCIA	ING. Y GALES	ITALIA	PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUNA
<b>Tipos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control de resultados a lo largo del curso;</li> <li>- Valoraciones puntuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluaciones nacionales al inicio del ciclo de profundización;</li> <li>- Evaluaciones de iniciativa local o regional.</li> </ul>		Observación sistemática del comportamiento motor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación inicial.</li> <li>Evaluación continua.</li> <li>Evaluación e los resultados del proceso.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación inicial, mediante pruebas objetivas.</li> <li>-Evaluación formativa en que se evalúan actitudes y aptitudes/ evaluaciones sistemáticas.</li> <li>-Evaluación sumativa.</li> </ul>
<b>Cráterios.</b>	<p>Valoración del rendimiento deportivo. Se recomienda tener en cuenta además:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- condiciones individuales del alumno;</li> <li>-progresos individuales de aprendizaje;</li> <li>- nivel de aprendizajes o bien nivel de rendimiento del grupo;</li> <li>- comportamiento frente a los compañeros;</li> <li>- cuidado de alumnos en el deporte extraescolar;</li> <li>- participación en equipos escolares.</li> </ul>		<p>El National Curriculum marca unos mínimos al final de cada Key Stage. Son genéricos y priorizan un tipo de evaluación criterial.</p>	<p>Respeto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nivel inicial;</li> <li>- diferentes situaciones de experiencia;</li> <li>- diferentes ritmos de desarrollo individual.</li> </ul>		<p>Se determinan quince criterios que indican qué tipo de aprendizaje y qué grado de adquisición de los mismos corresponden a la etapa primaria. ( Ver pág. 13)</p>	

### 11.8.3.- Comparación de las orientaciones para la evaluación

#### a) Especificación de la evaluación en el currículum oficial.

La forma en que los diferentes currículos tratan la evaluación presenta diferencias considerables. Así por ejemplo, algunos de ellos establecen los mínimos que debe adquirir el alumno de cada contenido, mientras que otros sólo aportan orientaciones generales de cómo debe evaluarse la Educación física.

Los currículos de Alemania, Inglaterra y Gales y España se encuentran entre los primeros. El currículum de Alemania, en el que vienen especificadas las unidades didácticas, establece un “fundamento” que constituye el mínimo que todo alumno debe alcanzar, ya que de lo contrario no podrá llevar a término la unidad didáctica siguiente. Transcribimos, a continuación y a título de ejemplo, las pruebas de control de resultados para una unidad de atletismo para tercer curso de primaria:

*“Arranques al oír la señal: posición de paso, traslado del peso sobre la pierna Anterior, salida rápida con empuje de la pierna posterior.*

*Carrera rápida sobre 50 metros.*

*Carrera rápida a velocidad constante durante ocho a diez minutos.*

*Salto de longitud: salto con una pierna desde la zona indicada y caída con ambas piernas*

*Lanzamiento de pelota pequeña desde posición de pie desde la línea de lanzamiento.*

*Los resultados de las carreras, los lanzamientos y de los saltos tendrán en cuenta los progresos en el aprendizaje” (KULTUSMINISTER DES LANDES NORDHEIN-WESTFALEN , 1989, VOL..4, 14).*

El currículum de Inglaterra y Gales establece unos mínimos al final de cada Key Stage. Reproducimos a continuación los mínimos exigidos al acabar el Key Stage 1.

*“Key Stage 1: Los alumnos planean y llevan a cabo de forma segura habilidades sencillas, y muestran control en acciones encadenadas, todos juntos. Mejoran su rendimiento(performance) a través de la práctica de las habilidades, trabajando de forma individual o con un compañero. Explican lo que ellos o los demás han hecho, y son capaces de realizar valoraciones sencillas. Reconocen y describen los cambios que acontecen en el propio cuerpo durante el ejercicio” ( DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE AND THE WELSH OFFICE, 1995, 11).*

El currículum de España, bajo la denominación de criterios de evaluación, establece el tipo y nivel de aprendizaje que debe alcanzar el alumno al final de la etapa. Son un total de quince criterios de los cuales transcribimos uno a título de ejemplo.

*“Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza”* (REAL DECRETO, 1344/1991).

Los currículos de Cataluña e Italia hacen referencia a la evaluación, pero de forma muy genérica realizando algunas sugerencias con respecto a la misma. El currículum de Portugal no menciona la evaluación, y el de Francia sólo se refiere a las evaluaciones estatales.

#### b) Funciones de la evaluación

En el capítulo II, nos referíamos a las funciones de la evaluación en Educación Física. Citando a BLÁZQUEZ (1990,29-34), anotábamos ocho funciones: conocer el rendimiento del alumno; diagnosticar; valorar la eficacia del sistema de enseñanza; pronosticar las posibilidades del alumno y orientar; motiva e incentivar al alumnado; agrupar o clasificar; informar a las familias; obtener datos para la investigación. Destacábamos la función de reorganizar o reconducir el sistema de enseñanza por su importancia en la regulación del proceso educativo. De todas ellas, los currículos de los diferentes países únicamente se refieren a las siguientes:

- Reorganizar o reconducir el sistema de enseñanza. [España, Alemania, Portugal, Cataluña].
- Motivar [Alemania, España].
- Identificación, diagnóstico, pronóstico [España].
- Informar a las familias [Cataluña].

#### c) Tipos de evaluación

La mayoría de países que abordan este tema, hacen referencia a un tipo de evaluación continua. Algunos incluso apuntan como recomendación efectuar una evaluación inicial, una evaluación formativa y una evaluación sumativa (Portugal, Cataluña).

#### d) Criterios de evaluación

El tipo y grado de aprendizaje a adquirir únicamente queda explicitado, en el currículum de España que lo indica para el final de la etapa y en el currículum de Inglaterra y Gales que lo indica para el final de

cada *Key Stage*. En el currículum de Francia se habla de evaluaciones nacionales al inicio del *ciclo de profundización*. También se habla de evaluaciones de iniciativa local o regional. En el currículum de Alemania se prioriza una valoración del rendimiento deportivo, pero se recomienda tener en cuenta una serie de factores actitudinales y de características individuales.

## 11.9.- ELEMENTOS DE APLICACIÓN DEL CURRÍCULUM

### 11.9.1.- Horarios

En este apartado compararemos el tiempo que se dedica a la Educación física, en la educación primaria, en cada uno de los países objeto de nuestro estudio.

#### 11.9.1.a) Yuxtaposición de los horarios

Procederemos pues, en primer lugar, a yuxtaponer los datos obtenidos en relación a las indicaciones o prescripciones que cada una de la Administraciones educativas presenta en relación a la dedicación horaria a la Educación física.

**CUADRO nº 122: Dedicación horaria a la Educación física en la enseñanza primaria**

ALEMANIA	FRANCIA	INGL. Y GALES	ITALIA
3 horas/semana.	- <i>ciclo aprendizajes fundamentales</i> 6h/semana a compartir con la educación artístca.  - <i>ciclo de profundización</i> 5h30/ semana a compartir con la educación artística.	No se especifican. Son responsabilidad de las LEA.	No prescrito. Definido en el marco de programación de la escuela.

PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUÑA
- <i>Primer ciclo.</i> No prescrito.	- <i>Primer ciclo.</i> 140 h/ciclo.	- 175 horas/ciclo.
- <i>Segundo ciclo.</i> 3h/semana.	- <i>Segundo ciclo.</i> 105 h/ciclo.	

Para completar esta confrontación yuxtaponemos también el porcentaje de tiempo dedicado a la Educación física en relación al tiempo dedicado al total de las áreas. En el cálculo del porcentaje hemos prescindido del tiempo dedicado al recreo y a las actividades complementarias del currículum.

**CUADRO nº 123: Tiempo dedicado semanalmente a la Educación física en relación al tiempo dedicado al total de las áreas**

ALEMANIA	FRANCIA	INGL. Y GALES	ITALIA
- Primer y segundo curso 15%	- ciclo aprendizajes fundamentales 11,5% <sup>83</sup>	No se especifican. Son responsabilidad de las LEA.	No prescrito. Definido en el marco de programación de la escuela.
- Tercer y cuarto curso 12%	- ciclo de profundización 10,5%		

PORTUGAL	ESPAÑA	CATALUÑA
- Primer ciclo No prescrito	- Primer ciclo 12,9%	- Primer ciclo 12,8%
- Segundo ciclo 9,6%	- Segundo y tercer ciclo 9,5 %	- Segundo y tercer ciclo 12,1%

### 11.9.1. b) Comparación de los horarios

Al confrontar las diferentes dedicaciones horarias a la Educación física vemos que en el conjunto de los países, se dedican entre 2 y 3 horas semanales a la Educación física, en primaria. Si atendemos al porcentaje de tiempo dedicado en relación al resto de áreas educativas observamos que la franja oscila entre 9,5% (España segundo ciclo) y 15% (Alemania primer ciclo). La tendencia general es que el porcentaje de tiempo dedicado a la Educación física disminuya en los ciclos superiores de la enseñanza primaria.

<sup>83</sup> Puesto que la educación física comparte 6 h/ semana con la Educación artística, hemos calculado el porcentaje para 3h/semana de Educación física, aun conscientes que pueden haber variaciones según las escuelas.

### 11.9.2.- Profesorado

Como elementos relacionados con la aplicación del currículum de Educación física hemos tenido en cuenta, también, las características de dedicación y formación del profesorado encargado de impartir la docencia de esta área.

Hemos analizado si la Educación física era impartida por un profesor generalista, en el sentido de profesor de curso responsable de la docencia del conjunto de las áreas, o bien si era impartida por un profesor especialista, es decir un profesor que imparte únicamente docencia en esta área en los distintos cursos de la enseñanza primaria. Hemos visto también las líneas más relevantes de formación específica que sobre el área de Educación física tiene el profesorado de primaria.

#### 11.9.2. a) *Yuxtaposición de características de dedicación y formación del profesorado*

**CUADRO nº 124: Características de dedicación y formación del profesorado de Educación física en primaria**

<i>Pais</i>	<i>Especialista/generalista</i>		<i>Formación específica</i>
Alemania	1ºy2º Cursos: A partir de 3er curso:	Generalista  Epecialista	Escuela Superior de Deportes (Universidad).
Francia		Generalista	Formación permanente: • Iniciativas locales. • Cursos de los UFR STAPS. • Stages en las Escuelas Normales
Inglaterra y Gales		Generalista	Formación permanente: <i>Teacher's Centers</i> <i>Programa GEST</i> (Grants for education, support and training).
Italia		Generalista.	Formación permanente: • Cursos del CONI. • Plan de formación. • IRRSAE. • Otras iniciativas.
Portugal	Primer ciclo Segundociclo	Generalista Especialista	Formación continua por distritos. Licenciado en ISEF.
España		Especialista	Maestro especialista en Educación física.
Cataluña		Especialista	Maestro especialista en Educación física.

### **11.9.2. b) Comparación de las características de dedicación y formación del profesorado**

Al confrontar las características del profesorado de Educación física de la escuela primaria hemos podido observar como en Francia, Inglaterra y Gales, e Italia esta disciplina es impartida por el maestro generalista.

En Alemania y Portugal, el maestro generalista es el responsable de la docencia de la Educación física en los primeros cursos, mientras que en los cursos superiores el responsable es un profesor con una titulación universitaria especializada en el área. Hay que matizar, sin embargo, que en Alemania, a partir de tercer curso se van incorporando profesores diferentes para las diferentes disciplinas.

La figura del maestro especialista en Educación física, es propia únicamente de nuestro país. Al igual que para el resto de las variables de la comparación realizaremos una valoración de esta situación en el capítulo siguiente.

### **11.10.- ACTIVIDADES PARALELAS: ACTIVIDAD FÍSICA EN HORARIO NO LECTIVO**

La actividad física fuera del horario lectivo es un fenómeno habitual que suele implicar a un porcentaje demasiado elevado de niños y niñas, como para que no ser tenido en cuenta en una reflexión referente a la Educación física en la escuela. En el presente estudio, aun sin pretender entrar el detalle que requeriría un análisis riguroso, ya que se trata de un tema tangencial al del currículum del Área, hemos querido dedicarle algunas consideraciones.

En consecuencia, y fieles al tema de la tesis, centraremos este apartado en analizar la actividad física extraescolar desde el punto de vista de su vinculación con el currículum oficial, deteniéndonos ante todo en la forma en que el currículum oficial tiene en cuenta dichas actividades.

#### **11.10.1. - Yuxtaposición de la actividad física en horario no lectivo**

La vinculación de la actividad física en el horario no lectivo con el currículum oficial queda expresada en el siguiente cuadro, para los diferentes países objeto de nuestro estudio. En él hemos querido indicar también la procedencia de la oferta de dichas actividades.

**CUADRO n° 125: Yuxtaposición de la actividad física en horario no lectivo**

<i>Países</i>	<i>Vinculación con el currículum del área</i>	<i>Procedencia de la oferta</i>
Alemania.	El currículum del área estrechamente ligado al deporte extraescolar.	Parte integrante de la vida escolar fuera de la clase.
Francia.	En las instrucciones oficiales, se reconoce la aportación educativa de las asociaciones deportivas escolares.	Asociaciones deportivas escolares obligatorias en los centros y afiliadas a la UNSS (union national du sport scolaire).
Inglaterra y Gales.	Desvinculado del currículum, pero considerado como posibilidad de extensión del mismo.	Incremento de escuelas deportivas organizadas en las comunidades locales.
Italia.	Desvinculado del currículum.	Iniciativas locales vehiculadas por el <i>Consejo escolar</i> y asociaciones deportivas.  Deporte escolar a nivel nacional, organizado por el CONI.
Portugal.	Actividad de complemento curricular basada en un proyecto de escuela e integrada en la propia comunidad en que la escuela está ubicada.	El <i>Gabinete Coordinador do Desporto Escolar</i> ha creado un Programa de desarrollo de la Educación Física y el Deporte Escolar (PRODEFDE).
España/ Cataluña.	Desvinculadas del currículum de educación física escolar.	Asumidas por asociaciones de padres.  Organización de campeonatos a cargo del Consejo de Deporte Escolar.

### 11.10.2.- Comparación de la actividad física en horario no lectivo

De la confrontación anterior deducimos que se dan tres tipos de situaciones diferentes en relación a las actividades extraescolares:

- Actividades extraescolares desvinculadas del currículum oficial. Sería el caso de Italia, España y Cataluña.

- Actividades extraescolares consideradas como complemento del currículum escolar, pero desvinculadas del mismo. Sería el caso de Inglaterra y Gales y Francia.
- Actividades extraescolares consideradas como complemento curricular basado en un proyecto de escuela. Sería el caso de Alemania y Portugal, con la diferenciación de que en el caso de Portugal ésta es la voluntad del *Gabinete Coordenador do Desporto Escolar*, mientras que en el currículum de Alemania se hace constante referencia al deporte escolar.

Con el tema de las actividades en horario no lectivo hemos llegado al término de la comparación. Nos ha parecido adecuado, sin embargo, concluir el capítulo comparativo con el siguiente apartado de síntesis.

## **11.11.- SÍNTESIS COMPARATIVA GENERAL**

En los apartados anteriores hemos realizado la yuxtaposición y comparación de las diferentes variables. En el presente apartado intentaremos ofrecer una visión general de lo que ha sido la comparación, en una síntesis comparativa general organizada en torno a tres temas: la identidad del Área, la intervención didáctica, los elementos de aplicación del currículum.

### **11.11.1.- La identidad del área. Objetivos y contenidos.**

La Educación física constituye un área educativa de la enseñanza primaria en todos los países estudiados. No en todos, sin embargo, recibe la misma denominación. En la mayoría de sistemas educativos objeto de nuestro estudio, se ha hecho caso omiso de los diversos factores que determinan la diversidad de designaciones de la disciplina —nos referimos a factores históricos, de diversidad de prácticas y de la contradicción semántica que supone el hecho que “lo físico” no se puede educar— y se ha mantenido la denominación de Educación física respetando el proceso histórico a través del cual se ha acuñado el significado de este término. El sistema educativo de nuestro país se encuentra entre esta mayoría. En Alemania una clara orientación hacia la práctica deportiva conduce a que el área se conozca como Deportes. En Italia se ha optado por Educación motora que parece ser la denominación que resalta mejor las adquisiciones propias del área. La Administración educativa francesa parece querer ofrecer una perspectiva más completa uniendo la palabra “deportiva” a la de Educación física.”

Diversas son también las justificaciones que ofrecen los diferentes currículos en relación al área de Educación física. Las que hallamos de forma más insistente son: a) La Educación física contribuye al desarrollo de las aptitudes físicas y las conductas motrices; b) La Educación física incide en el desarrollo de la personalidad; c) La Educación física es importante para la socialización.

Con menos frecuencia, aparecen otras tres causas: d) La Educación física forma parte de la realidad sociocultural; e) La Educación física se halla en la base de una vida sana, favoreciendo la calidad de vida; f) La Educación física permite la autoafirmación, la autoestima, la autonomía.

La comparación de los objetivos generales de los diversos currículos nos ha permitido dirigir el análisis en dos direcciones. Por un lado, hemos podido ver la orientación que toman los diversos currículos en función de las características de los objetivos. Por otro, hemos analizado la naturaleza de dichos objetivos.

El primer análisis nos ha hecho situar a Alemania y Portugal en el extremo correspondiente al currículum cerrado por cuanto en el primer caso vienen descritas las unidades didácticas con sus correspondientes actividades y, en el segundo, los objetivos de cada bloque de contenido nos describen estrictamente el comportamiento esperado en el alumnado. Los currículos de Inglaterra y Gales, España y Cataluña se situarían en una zona intermedia, entre el currículum abierto y el currículum cerrado, dado que en los tres casos se establecen unos objetivos generales prescriptivos y, en función de los mismos, se especifica el tipo y grado de aprendizaje que se espera conseguir, con referencia a los contenidos. Los currículos de Francia e Italia quedarían situados en el extremo de currículum abierto, dada la poca concreción que presentan sus objetivos que en todo caso se establecen más como una declaración de intenciones. Respecto a la antítesis currículum tecnológico/ currículum procesual la posición que ocuparían los diferentes países sería bastante similar. Como hecho curioso mencionaremos aquí que Portugal presenta el exponente máximo de currículum conductual, dado que para cada bloque de contenidos quedan descritos unos objetivos claramente semejantes a los ya obsoletos objetivos operativos.

Para el análisis de la naturaleza de los objetivos generales, éstos han sido fragmentados en *unidades básicas de objetivos*, de las cuales se ha hecho un estudio de la frecuencia con que aparecían en el currículum de cada país. Reproducimos a continuación las conclusiones:

- Los diferentes objetivos que la Educación física persigue, para la etapa primaria, no reciben la misma consideración en los diferentes países.

- Alemania y Portugal son los únicos países que no cuentan entre las *unidades básicas de objetivos* con el objetivo de “*conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades*”. España es el país donde este objetivo aparece con una mayor frecuencia relativa.
- “Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento” aparece en todos los currículos excepto en el de Alemania. El currículum de Portugal es el que se plantea con más frecuencia este objetivo.
- “Organizar el espacio y el tiempo” únicamente es considerado como un objetivo en Francia, Portugal y Cataluña.
- “Utilizar la actividad física para mejorar la propia salud y seguridad” es el objetivo que presenta las variaciones más considerables. El tratamiento que se da del mismo, en Inglaterra y Gales, es sensiblemente mayor al de los demás países. Italia es el único país que no presenta este objetivo.
- “Desarrollar las conductas lúdicas que al mismo tiempo permitan la utilización del tiempo libre” es considerado como objetivo en todos los países excepto en Inglaterra y Gales. En esta ocasión, es Cataluña quien presenta una frecuencia más elevada, al proponer un mayor número *unidades básicas* que se refieren al mismo..
- “Mejorar la propia condición física” , aunque no con frecuencias muy altas, es tratado por todos los países con excepción de Italia.
- “Adquirir las habilidades motrices básicas y saber combinarlas”, es señalado por los diferentes países excepto por Italia e Inglaterra y Gales.
- “Adquirir habilidades deportivas” es otro de los objetivos que presenta variaciones sensibles. Alemania es el país que más a menudo se refiere al mismo en sus objetivos generales. Ya con frecuencias más bajas le siguen Cataluña e Italia. Ni Inglaterra y Gales, ni Portugal, lo consideran como un objetivo a perseguir.
- Italia trata con más frecuencia con el objetivo “Expresarse y comunicarse corporalmente”. A continuación le sigue Cataluña. Alemania e Inglaterra y Gales no lo tienen en cuenta como objetivo.
- “Acceder al comportamiento social” es el único objetivo tratado por todos los países, y con frecuencias bastante altas en comparación con el resto.
- “Respetar el entorno físico y social” es el objetivo que aparece con una frecuencia más baja y sólo es considerado por Inglaterra y Gales, Portugal, España y Cataluña.

Si analizamos los objetivos en el conjunto de los países vemos que dos objetivos son propuestos en mayor número de ocasiones que los demás: "mejorar la propia salud" y "acceder al comportamiento social". Observamos también que "Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento" es el objetivo que, tras los dos anteriores, es el más frecuentemente formulado.

Los siguientes objetivos reciben un tratamiento similar, siendo "respetar el entorno físico y cultural" y "organizar el espacio y el tiempo" los que aparecen con menos frecuencia en el conjunto de los países.

En relación a los contenidos, lo primero que llama la atención es el diferente nivel de especificación de los mismos, según se trate de uno u otro currículum. Los currículos de Alemania, Francia, Inglaterra y Gales, proponen un listado de actividades físicas que comprenden actividades deportivas, deportes, actividades de expresión y actividades en la naturaleza. Los de España y Cataluña establecen un listado de procedimientos, conceptos y actitudes que sin duda forman parte de las actividades físicas determinadas por los anteriores países, aunque también podrían formar parte de otras no consideradas. Los contenidos de Italia ofrecen un cierto paralelismo con los de España y Cataluña en cuanto al nivel de especificación. Portugal constituye un caso que podríamos denominar mixto; con contenidos próximos tanto a los del primer grupo de países como a los del segundo. Al igual que los primeros países referidos establece un listado de actividades físicas, pero adiciona contenidos que hacen referencia clara a habilidades más precisas, como por ejemplo "Desplazamientos y equilibrios", o a conocimientos, como por ejemplo "Conocimientos relativos a factores de aptitud física". Además estructura los contenidos por niveles evolutivos de capacidades o comportamientos esperados.

#### **11.11.2.- La intervención didáctica**

Otros elementos curriculares, como por ejemplo las orientaciones didácticas o las orientaciones para la evaluación, aparecen en el currículum oficial de algunos países y en el de otros no aparecen. Para analizar estos elementos hemos recurrido a otros documentos de las Administraciones educativas correspondientes.

Las indicaciones que ofrecen las diferentes Administraciones en relación a la intervención didáctica en la enseñanza de la Educación física tratan temas muy diferentes. Algunas se ofrecen como simple motivo de reflexión mientras que otras son realmente dogmáticas. Por todo ello resulta difícil sintetizar tales indicaciones y su comparación. Señalaremos, pues,

aquí, las cuestiones que sobresalen por ser recurrentes o bien por ser contradictorias.

La tendencia general en los diferentes currículos no es decantarse por una metodología concreta, sino recomendar metodologías adecuadas a cada situación, las cuales deben ser elegidas por el propio maestro y no prescritas por la Administración. La participación del alumnado en la organización de la sesión es otra de las indicaciones que se repiten en diferentes currículos.

Respecto a las características de la enseñanza/aprendizaje surgen temas como la variedad *versus* la repetición en las tareas. Podemos afirmar que la variedad resulta, en general, más recomendada pero no se descarta la repetición.

En diversos currículos se ponen de manifiesto las repercusiones de los aprendizajes previos sobre los nuevos aprendizajes. Otros temas como la motivación, la priorización de la acción, la enseñanza individualizada, la globalización aparecen aisladamente en uno u otro currículum.

Consideramos que la transmisión de la información es un tema destacado en la investigación didáctica de la Educación física y sin embargo no aparece muy significado en los diferentes currículos, con excepción quizá del de Alemania.

La iniciación deportiva resulta el tema en que se ven agudizadas las diferencias. En el currículum de Alemania se recomienda explícitamente la competición, mientras que en el de Italia, España y Cataluña se recomienda no priorizar las finalidades competitivas. Evitar la especialización prematura también es una preocupación de estos tres últimos currículos. En el resto este tema queda obviado.

Las orientaciones para la programación son también diferentes según los currículos. Así, en algunos currículos oficiales como los de Francia, Inglaterra y Gales o Portugal se hallan secuenciados los contenidos o los objetivos por ciclos. En los currículos de Italia, España y Cataluña no se define cómo debe de ser la secuencia, aunque tanto la Administración educativa española como la de Cataluña ofrece modelos orientativos respecto a la misma. El caso más particular es el de Alemania en que vienen desarrolladas las Unidades Didácticas con las actividades especificadas.

Del análisis de las orientaciones para la programación se desprenden los siguientes criterios para la secuencia de los contenidos: a) de diversificado a cualitativo; b) de simple a complejo; c) de espontáneo a culturalmente elaborado; d) de global a analítico; e) de polivalente a

específico; f) tareas de menor duración a tareas de mayor duración; g) de obligatorio a optativo; h) de territorialmente próximo a territorialmente lejano.

En cuanto al diseño de las actividades de enseñanza/ aprendizaje, los diferentes currículos se manifiestan expresando la necesidad de definir Unidades Didácticas que agrupen tareas afines o correspondientes a contenidos comunes.

Las referencias a la evaluación son realmente superficiales en los currículos analizados. Las referencias a la evaluación del profesor o del currículum son nulas. Hay que decir sin embargo que en los materiales para la Reforma que publica el M.E.C. (1992, 115-127), en España, estas carencias se ven suplidas por una reflexión exhaustiva sobre evaluación en Educación física.

Los currículos de Alemania, Inglaterra y Gales y España, establecen criterios de evaluación del alumnado. Las orientaciones del resto de currículos sobre las funciones y tipos de evaluación son muy genéricas.

### **11.11.3.- Elementos de aplicación del currículum**

Al confrontar las diferentes dedicaciones horarias a la educación física advertimos que en los diferentes currículos, se dedican entre 2 y 3 horas semanales a la Educación física, en primaria. Si atendemos al porcentaje de tiempo dedicado en relación al resto de áreas educativas observamos que la franja oscila entre 9,5% (España segundo ciclo) y 15% (Alemania primer ciclo). El porcentaje de tiempo dedicado a la Educación física acostumbra a disminuir en los ciclos superiores.

La tendencia general en los diferentes países es que la Educación física en los cursos de enseñanza primaria sea impartida por el maestro o maestra, excepto en el caso de Alemania y Portugal, que para cursos superiores admiten la figura del profesor de Educación física con una titulación universitaria específica. La figura del maestro especialista en Educación física es propia únicamente de nuestro país.

Hemos observado además que la formación permanente en el área se presenta como apremiante necesidad en la mayoría de los países, que cuentan en general con cursos de iniciativa local o nacional para subsanarla.

Finalmente nos referiremos a la actividad física en horario no lectivo diciendo que la cultura del currículum y la organización de actividades físicas extraescolares han seguido tradicionalmente caminos distintos, lo cual queda reflejado en la situación descrita para los diferentes países, con

excepción de Alemania y en cierta manera de Portugal. En general, podemos decir que se dan tres tipos de situaciones diferentes en relación a las actividades extraescolares: a) desvinculadas del currículum oficial; b) como complemento del currículum oficial, pero desvinculadas del mismo; c) consideradas como complemento curricular basadas en un proyecto de escuela.

## **CAPÍTULO 12**

### **VALORACIÓN DE LA COMPARACIÓN**

Resulta evidente que gracias a la investigación realizada hemos podido obtener información documentada y comparativa de los currículos de Educación física de diferentes países de la Unión Europea. Esta información facilitará, sin duda, la emisión de juicios personales basados en un mayor conocimiento de los temas tratados relativos al currículum.

En el capítulo anterior hemos intentado respetar al máximo la objetividad de la comparación. El presente capítulo reúne opiniones personales, así como diversas propuestas relacionadas con las variables de la comparación,<sup>83</sup> es decir, con diferentes temas curriculares.

#### **12.1.- DENOMINACIÓN DEL ÁREA**

Hemos visto que, entre los currículos estudiados, existen cuatro formas diferentes de designar el área que constituye el motivo de esta investigación, siendo, sin embargo, "Educación física" la denominación aceptada más comunmente.

Hemos puesto, también, de manifiesto que, considerado desde una perspectiva semántica, el término "Educación física" resalta poco afortunado, ya que sugiere *una educación de lo físico* y rememora un cierto dualismo en la concepción de la persona cuando, en realidad, la Educación física pretende educar al ser humano en su integridad, incidiendo de forma específica en los comportamientos motores.

A pesar de tal contradicción semántica, somos partidarios, al igual que la mayoría de los países estudiados, de la utilización del término "Educación física". Entendemos que los términos se acuñan con el uso y adquieren connotaciones que les enriquecen. Por ello somos totalmente contrarios a la creación de neologismos o a la utilización de términos de poca tradición histórica para designar un área educativa que, aunque en los

---

<sup>83</sup> Respetamos, pues, el orden de las variables comparadas en la redacción del capítulo.

últimos tiempos ha experimentado modificaciones importantes, podría afirmarse que siempre ha existido.

## **12.2.- FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Personalmente consideramos que la causa fundamental por la cual la Educación física debe formar parte del currículum de la enseñanza primaria es que esta disciplina pretende educar al individuo incidiendo de forma preferente en su motricidad. La capacidad de movimiento es una capacidad propia del ser humano y es al mismo tiempo una capacidad educable, es decir, susceptible de desarrollo y mejora mediante la realización de actividades encaminadas hacia ese fin. Este hecho, según nuestro entender, justifica la presencia de la Educación física como disciplina curricular, ya que consideramos que en la escuela los niños y niñas deben tener ocasión de poder desarrollar todas sus facultades.

Esta forma de entender la justificación de la Educación física en el currículum de primaria coincide con uno de los tres argumentos esgrimidos por el mayor número de países y que sintetizábamos como: "La Educación física contribuye al desarrollo de las aptitudes físicas y las conductas motrices".

Ya hemos indicado que junto con el referido argumento, dos más han sido utilizados de forma mayoritaria: "la Educación física incide en el desarrollo de la personalidad" y "la importancia de la Educación física en la socialización". Representan dos justificaciones que nos parecen igualmente adecuadas aunque consideramos que la primera tiene un significado muy amplio lo que le confiere un carácter de inconcreción, por lo que nosotros no la utilizamos como argumento prioritario. Por otro lado, la importancia de la Educación física en la socialización es indiscutible y, puesto que la justificación de una disciplina educativa debe tener en cuenta a la persona como ser individual, pero también como ser social, nos parece perfectamente aceptable proponer dicho argumento como prioritario.

Finalmente, desearíamos comentar brevemente dos causas esgrimidas como justificación del área por tres de los países: "la Educación física forma parte de la realidad sociocultural" y "la Educación física en la base de una vida sana, calidad de vida".

Justificar la Educación física por formar parte de la realidad sociocultural sirve de perfecto complemento a los dos argumentos primeros, según los cuales esta materia desarrolla las aptitudes físicas, las conductas motrices y más ambiciosamente la personalidad, ya que podemos relacionar una y otra

causa con cada una de las dos acepciones que se desprenden del análisis etimológico del término educación, así descritas por MANGANIELLO (1978, 17):

*“Etimológicamente, la palabra educación toma su sentido del verbo latino ‘educare’ que significa criar, alimentar, instruir, hacer crecer. Esta acepción encierra, pues, la idea de ‘nutrir’, de llevar al otro un alimento material o espiritual; esto es, de un proceso que va de afuera hacia adentro.*

*Pero la palabra educación tiene asimismo un sentido opuesto, de extracción, cuando se la hace derivar de otro verbo antiguo, ‘ex ducere’ que equivale a extraer, sacar afuera, hacer salir.*

*De acuerdo con estas dos acepciones, la educación es, o bien un proceso de incorporación de elementos externos al sujeto, que edificarán su mundo cultural, o, en forma opuesta, un proceso que va de adentro hacia afuera, de expansión de gérmenes, de desenvolvimiento de las facultades y disposiciones originarias del ser joven”.*

Así, pues, “desarrollar las aptitudes físicas, las conductas motrices y la personalidad” debería asociarse a “ex ducere”, mientras que la incorporación de los elementos que forman parte de la Educación física como realidad sociocultural debería asociarse a “educare”.

Por otra parte, el influjo de la salud en el currículum de la Educación física en la escuela secundaria ha sido ampliamente definido por KIRK (1990) a través de su teoría de la innovación del currículum. Otros autores convergen en esta idea (DEVÍS Y PEIRÓ, 1992). No es, pues, de extrañar que la educación primaria se vea impregnada de esta orientación curricular y que hallemos entre las justificaciones del currículum, argumentaciones tales como la Educación física en la base de una vida sana y de una mejor calidad de vida. Sobre este tema nos pronunciaremos más adelante, al hablar de objetivos educativos, pues, como veremos, es sobre este punto donde gana transcendencia.

## **12.3.- FINALIDADES Y OBJETIVOS**

### **12.3.1.- Normatividad de los objetivos**

Hemos visto en el capítulo anterior que entre los currículos de los países estudiados no siempre se atribuye el mismo sentido a la propuesta de objetivos ya que en algunos casos se consideran una mera declaración de intenciones, como es el caso de Francia e Italia, mientras que en el resto de los países son considerados como una prescripción.

Nos hemos referido también al diferente grado de concreción de los objetivos poniendo de manifiesto la existencia de objetivos conductuales en el currículum de Portugal, la descripción de actividades en el currículum de Alemania y la inexistencia de objetivos específicos en los currículos de Francia e Italia. Así mismo hemos comentado que los currículos de Cataluña, España e Inglaterra y Gales se situarían en posiciones intermedias en una escala que reflejara el grado de concreción de los objetivos.

En relación al tema de la concreción de los objetivos quisiéramos justificar aquí por qué hemos considerado el currículum de nuestra Reforma sesgado hacia una orientación tecnológica cuando sus autores lo inscriben en un paradigma cognitivo que sería más propio de un currículum procesual. En general, el modelo curricular tecnológico se inscribe en un paradigma conductual; en otras palabras, una serie de especialistas/técnicos establecen unos objetivos redactados en forma de pautas conductuales que deben aplicarse en el medio educativo. El modelo curricular procesual se inscribe en un paradigma cognitivo, que considera al comportamiento regido por la cognición y que centra su atención en los procesos de aprendizaje. En su concepción, el currículum de nuestra Reforma educativa pretende inscribirse en un modelo procesual. Sin embargo, los autores del marco curricular han diferenciado lo que es el Proyecto de lo que es la Aplicación del currículum. Según palabras de COLL (1986,28):

*“Para algunos autores, entre los cuales manifiestamente encontramos a Stenhouse, el currículum incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a término. Esto implica, por ejemplo, que para Stenhouse el currículum ha de contemplar, además de los componentes que hemos mencionado, una serie de principios para el estudio de su aplicación. Es obvio que hay dos aspectos relacionados con el currículum El Proyecto o Diseño Curricular y su aplicación, y que ambos están íntimamente conectados. El problema reside, según nuestro juicio, en el hecho de que, definido de esta manera amplia, el currículum acaba por abrazar la totalidad de elementos de la educación formal , su carácter específico y también su operatividad”.*

De esta manera diferencia el autor del *Marco Curricular* lo que es el Proyecto de lo que es la Aplicación del currículum. Con ello no resulta, pues, extraño que, en determinados ámbitos, se haya tildado a nuestro currículum de tecnocrático al achacarle un excesivo control, por parte de la Administración educativa en lo que sería propiamente el Proyecto del currículum, en el que se establecen objetivos, contenidos y resultados de

aprendizaje, que en ocasiones ignoran la realidad de su aplicación en la escuela.<sup>84</sup>

El tema de la concreción de los objetivos en el currículum entraña, según nuestro parecer una gran complejidad, y el análisis de los currículos estudiados, si bien permite comparar modelos diferentes, hace difícil decantarse hacia un modelo en particular.

Según nuestra opinión, el currículum ideal sería aquél que ofreciera los instrumentos y recursos para que cada maestro en cada situación escolar estableciera sus propios objetivos.

### 12.3.2.- Naturaleza de los objetivos

Hemos observado en la comparación que los dos objetivos planteados con mayor frecuencia son: “mejorar la propia salud” y “acceder al comportamiento social”. Curiosamente son dos objetivos que ARNOLD (1991, 136) considera extrínsecos<sup>85</sup> en el sentido en que constituyen objetivos deseables y útiles, pero que no son los propios valores de la Educación física. La siguiente frase de ARNOLD (1991, 146) corrobora esta afirmación:

*“[...]es la práctica y la realización de actividades físicas por sí mismas las que se consideran pedagógicamente valiosas y no el hecho de que puedan servir a otros propósitos como la salud, la socialización o una preparación para el empleo del tiempo libre”*

Es necesario matizar aquí que el hecho de que la salud destaque, en nuestro análisis, de forma tan considerable, es en parte debido al gran peso que tiene educar para la salud en el currículum de Inglaterra y Gales, en el cual encontramos un gran número de objetivos orientados hacia este fin.

Nuestra opinión personal es que este objetivo, si bien es importante que sea tenido en cuenta, no debería ser prioritario en la escuela primaria. Somos conscientes que esta posición es contraria a un fuerte movimiento que orienta el desarrollo de la condición física hacia las repercusiones que tiene para la salud, y que muy bien describe DEVÍS (1992,31) cuando dice:

*“Estas características socioculturales crearon las condiciones profesionales propicias para orientar el cambio hacia la condición física relacionada con la salud. El cambio fue apoyado por gran número de*

---

<sup>84</sup> Nos hemos referido con anterioridad a este tema en la pág. 435 de esta tesis.

<sup>85</sup> La clasificación que propone ARNOLD de los objetivos en Educación física puede verse en las págs. 127 a 129 de esta tesis.

*investigadores que señalaban los beneficios saludables de la práctica regular de actividad física, por la aparición de cierto descontento profesional en la aplicación del Youth Fitness Test (como por ejemplo, no tener en cuenta las diferencias individuales al aplicar las tablas normalizadas), y por la falta de confianza de los componentes tradicionales de la condición física para mejorar la salud de los niños-as y jóvenes. Como consecuencia de ello se produjo un reajuste entre los componentes de la condición física y una reorientación de los nuevos componentes hacia una visión de salud”.*

Afirmamos que este objetivo no debería ser prioritario en la escuela primaria basándonos en la misma orientación que toma la educación para la salud. Ya no es el enfoque higiénico-terapéutico de principios de siglo, sino un enfoque de concienciación crítica y de prevención. Estamos firmemente convencidos de que ni el pensamiento infantil en la enseñanza primaria, ni los intereses de estas edades, ni sus necesidades permiten asumir plenamente este enfoque. La salud en estas edades no deja de ser un concepto abstracto y la prevención una orientación difícil de adquirir por un pensamiento infantil polarizado hacia lo inmediato y no hacia el devenir.

Cuando KIRK (1992, 163) dice “[...] es importante que se estimule a los alumnos a analizar críticamente la salud y el ejercicio físico dentro de su contexto social y cultural y a examinar el modo en que están construidas socialmente nuestras ideas sobre lo que constituye la salud y la condición física”, describe un objetivo muy adecuado a la enseñanza secundaria, pero difícilmente asumible en una enseñanza primaria.

Quisiéramos dejar claro que no nos oponemos a una introducción de conceptos y procedimientos básicos de la educación para la salud en estas edades; nos oponemos a que la educación para la salud sea el elemento vertebrador del currículum de Educación física.

No podemos dejar de observar que el segundo objetivo que destaca, “acceder al comportamiento social” es un objetivo general de la educación primaria. Parece ser que la Educación física se lo apropia, haciéndolo específicamente suyo.

A continuación, “Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento” recibe también un tratamiento destacado sobre el resto de objetivos. Quisiéramos poner de manifiesto que, según nuestro entender, este objetivo debería ser el que tuviera un mayor peso específico ya que representa la utilización voluntaria, consciente e inteligente del cuerpo y el movimiento.

Si nos atenemos a la conceptualización de ARNOLD (1991, 157), se inscribe en lo que él denomina *objetivos contextuales*, a los que ya nos hemos referido con anterioridad, y que describe diciendo: "Los *objetivos contextuales no tienen tanto que ver con la adquisición de destrezas básicas como con su empleo inteligente en un determinado contexto*". Nos apoyamos también en este autor para remarcar la relevancia de esta capacidad haciendo nuestras las siguientes palabras:

*"Lo que importa en una destreza como capacidad contextual no está sometido a rutina o a una preespecificación de un modo estricto, habitual y previsible sino que es un modo de 'saber cómo' . Mientras que el aprendizaje de destrezas básicas como objetivos previos puede exigir, en cierto grado, una conformidad habitual a una secuencia estándar prescrita, el desarrollo de destrezas como capacidades contextuales adquiridas se caracteriza por una respuesta inteligente en el contexto de despliegue y de la dinámica viva de la actividad. A diferencia de las un tanto habituales rutinas de aprendizaje en la adquisición de una destreza básica, las destrezas contextuales, como ejemplificaciones del 'saber cómo' , se caracterizan por un despliegue de la respuesta apropiada a una situación cuando ésta se presenta"* (ARNOLD, 1990, 158).

Todo ello nos conduce a concluir que es importante que en el currículum de Educación física quede explicitada en forma de objetivo la voluntad de que los niños y niñas consigan adquirir habilidades y destrezas motrices, con las rutinas y estereotipos de movimiento que ello precise. Sin embargo, es mucho más deseable que se planteen objetivos curriculares dirigidos a que los alumnos sean capaces de utilizar inteligentemente esas habilidades en las situaciones que lo requieran y, así mismo, adaptarlas a la dinámica de la actividad.

## 12.4.- LOS CONTENIDOS

En el capítulo anterior diferenciábamos dos modelos distintos de presentación de contenidos educativos, en los diferentes currículos estudiados. Veíamos cómo la selección de contenidos podía estar prioritariamente condicionada por el tipo de tareas a realizar, o bien, atender más directamente a los procesos de aprendizaje. Este segundo caso comportaba una mayor especificación de los contenidos. Todo ello conduce hacia una reflexión en torno a las ventajas e inconvenientes de una y otra opción.

Como argumentos en favor de una mayor especificación de los contenidos del currículum (segundo caso) podríamos indicar los siguientes:

- Una mayor especificación de los contenidos y el establecimiento de procedimientos, conceptos y actitudes, es más orientador para el profesor. Le clarifica más lo que debe enseñar. Constituye una guía. Si el currículum prescribe que debe enseñarse baloncesto (Alemania, Portugal), no indica qué debe enseñarse del baloncesto. La orientación es muy diferente en el caso en que un contenido quede descrito como "Control y dominio motor y corporal desde un planteamiento previo a la acción (razonamiento motor)" (España), ya que aquí queda manifiesto incluso un posicionamiento pedagógico.
- La siguiente reflexión nos lleva al terreno de la delimitación del ámbito configurado por las actividades físicas categorizadas culturalmente. Si establecemos un listado de actividades físicas es imposible incluirlas a todas. ¿Cuáles excluimos? ¿Por qué un currículum incluye fútbol y no incluye rugby? Consideramos que en general resulta difícil defender criterios de selección de las mismas. El criterio más razonable es el de las prácticas más habituales en el propio territorio, pero en este caso, cuando en un país se establece un currículum centralizado, es difícil tener en cuenta la posibilidad de variación en las distintas zonas del mismo.

Cuando los contenidos educativos vienen descritos en términos de habilidades y procedimientos o de conceptos y actitudes, normalmente se trata de elementos comunes a más de una forma de actividad física cultural, con lo que queda ampliado el espectro de posibilidades a elegir.

En favor de una menor especificación de los contenidos, es decir, en favor de un listado de formas de actividad física cultural, como por ejemplo diferentes deportes, pueden defenderse los argumentos siguientes:

- El currículum que adopta este modelo es menos constrictivo. No limita tanto la libertad del profesor. No le dirige tanto ni le obliga tanto, en su labor docente.
- No requiere tanto de un análisis teórico, en profundidad, por parte del especialista. El desfase análisis teórico/realidad práctica no es tan considerable. Las decisiones del profesor se basarán más en la acción cotidiana y, en el mejor de los casos en la investigación en el aula, que en las imposiciones de un técnico-especialista en la materia.

Hemos visto una disyuntiva entre los currículos que seleccionan sus contenidos desde una perspectiva de las actividades físicas categorizadas culturalmente, y los que aspiran a atender prioritariamente a los procesos

de aprendizaje. La posibilidad de estructurar los contenidos curriculares por niveles evolutivos de capacidades o comportamientos esperados es, en general, desechada excepto en lo que se refiere al currículum de Portugal. Consideramos necesario manifestarnos respecto a este triángulo de perspectivas respecto a la selección de contenidos, expresando las siguientes opiniones:

a) Rechazamos un currículum estructurado en función de comportamientos esperados que no respete diferencias individuales, y que sólo vea un desarrollo psicológico y somático uniforme en el conjunto del alumnado.

b) No creemos que deban considerarse como una disyuntiva las otras dos opciones, es decir la selección de contenidos en base a actividades físicas categorizadas culturalmente o en base a procesos de aprendizaje. Preferimos ser tildados de eclécticos antes que de reduccionistas y diremos que creemos posible un currículum en el que se expresen los contenidos desde esta doble perspectiva, atendiendo a las actividades físicas como un hecho cultural y a los alumnos y alumnas como seres que aprenden.

Concluiremos este apartado referente a los contenidos educativos con una reflexión sobre los criterios que permiten su selección. Es evidente que en la actualidad ya no sirve el principio promulgado por Comenio, en su *Didáctica Magna*, de enseñar todo a todos. Debemos decidir qué enseñamos y a quiénes lo hacemos. En consecuencia, resulta necesaria una selección de contenidos con criterios que la orienten. A la luz de las propuestas de los diferentes países, hemos establecido los siguientes criterios para la selección de contenidos:

- Priorización de la diversidad en la selección de actividades motrices. Al hablar de diversidad nos referimos a actividades que impliquen situaciones motrices diferentes:

- a) Con diferentes segmentos implicados.
- d) Con o sin manejo de objetos.
- c) Con distintas relaciones entre compañeros.
- e) Con distintas relaciones entre adversarios.
- f) Con distintas relaciones con el entorno.

- Formas polivalentes.

Puesto que una de las directrices en la enseñanza primaria será la no especialización prematura, cuanto más polivalentes sean los contenidos y más aplicables a aprendizajes posteriores, más adecuados serán.

- Gran componente lúdico.

En consonancia con las necesidades e intereses de estas edades.

- Que puedan responder a un tratamiento globalizado.  
De acuerdo con los procesos de aprendizaje de estas edades.

- Que permitan la interacción entre los alumnos.

Para dar respuesta al objetivo exigido por la totalidad de los países de favorecer la socialización.

## 12.5.- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES

Dada la diversidad de temas tratados relativos a las orientaciones didácticas, temas que por lo general no están relacionados entre sí, resulta poco relevante una valoración global de la comparación. Por ello, sin entrar en lo particular, para evitar repeticiones de aspectos comentados en el capítulo anterior, diremos que resulta elogiable el que los diferentes currículos se definan respecto a una serie de temas de intervención didáctica, lo cual denota una inquietud por dotar de coherencia a esta área educativa, en el sentido de que los objetivos y contenidos sean aplicados en consonancia con los principios pedagógicos que presiden su formulación. También denota una inquietud por optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Como valor añadido podríamos decir que dichos temas abren ámbitos de investigación sobre los cuales resultaría de gran interés poder profundizar.

## 12.6.- ORIENTACIONES PARA LA PROGRAMACIÓN

Hemos visto cómo del análisis de los distintos modelos curriculares pueden extraerse una serie de criterios que sirven como guía didáctica para la secuenciación de contenidos. Quisiéramos manifestarnos aquí sobre la importancia de los criterios relacionados en el capítulo anterior. Sin embargo, consideramos oportuna una observación previa respecto a los principios del aprendizaje que se hallan en la base de los mismos.

Si en los diferentes currículos europeos constatamos una serie de indicaciones surgidas de reflexiones, algo vagas, acerca del aprendizaje motor, en las directrices que ofrecen los currículos de España y Cataluña subyacen los principios del aprendizaje significativo, sobre todo en la formulación de AUSUBEL (1981, 55 y siguientes). Para abordar los fundamentos del aprendizaje significativo puede resultar útil retomar la concepción del esquema psicológico básico, equilibrio inicial—desequilibrio—reequilibrio posterior, tan claramente expuesta por ANTÚNEZ y otros (1991, 44)<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> "Toda persona se encuentra en una situación inicial con unos conocimientos explicativos determinados del mundo que le rodea, conocimientos que pueden ser erróneos, parciales o

De forma sintética, podríamos decir que las exigencias para que un aprendizaje sea realmente significativo se concretarán en dos factores:

- El conocimiento adquirido deberá quedar integrado en las estructuras cognoscitivas. Para ello será necesario que el conocimiento tenga una coherencia interna desde el punto de vista de su posible asimilación por parte del alumno. Deberá estar próximo a los conocimientos previos de la persona que aprende, de tal manera que puedan establecerse relaciones. Será necesario también que el alumno tenga una actitud favorable para poder establecer dichas relaciones.

- El conocimiento adquirido debe ser funcional, es decir utilizable para realizar nuevos aprendizajes y dotarles de significado. El conocimiento será funcional en la medida en que sirva como instrumento de aprendizaje.

Los principios básicos que, de tal concepción, extrae el M.E.C.(1992,44) quedan resumidos de la siguiente manera:

- “- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.*
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva.*
- Posibilitar que los alumnos y las alumnas realicen aprendizajes significativos por sí solos.*
- Proporcionar situaciones en las que los alumnos deban actualizar sus conocimientos.*
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos con el fin de que resulten motivadoras.*
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que exijan una intensa actividad mental del alumnado que le lleve a reflexionar y justificar sus actuaciones.*
- Promover la interacción en el aula como motor de aprendizaje”.*

---

*incompletos, pero que en todo caso sirven al individuo para proporcionarle una "seguridad cognitiva". Para que esta persona pueda adquirir unos conocimientos nuevos, será imprescindible que sustituya, modifique o complete los que tiene previamente. Todo aprendizaje significativo (en contraposición con el aprendizaje de memorización mecánica o repetitiva) implica un cambio, un pasar de un estado inicial a un estado cognitivo diferente, con nuevos conocimientos. Pero para que esto sea posible es necesario que el individuo pierda su equilibrio cognitivo inicial, se dé cuenta de sus carencias y, en consecuencia, entre en un estado cognitivo de desequilibrio. Para que se produzca el aprendizaje no es suficiente con el desequilibrio, sino al contrario, si el proceso se quedara aquí sólo serviría para provocar inseguridad y angustia. Es necesario que, posteriormente, se produzca una nueva situación de equilibrio, un reequilibrio, una nueva seguridad cognitiva gracias a la asimilación de los nuevos conocimientos”.*

Traducir las consideraciones anteriores al área de Educación física no presenta grandes dificultades. Obviamente, lo primero que todo ello nos sugiere es que cuando un niño o una niña son capaces de realizar un movimiento nuevo, lo hacen en base al entretendido de relaciones que pueden establecer entre el nuevo problema motor que se les plantea y la ejecución de los movimientos que ya conocen y constituyen su repertorio. La riqueza de estas relaciones, en cuanto a complejidad y cantidad, hará que la realización del nuevo movimiento se asimile más profundamente y esté dotada de un mayor significado. Dicha significatividad se incrementará, además, si la realización del nuevo movimiento puede servir como instrumento para nuevos aprendizajes.

La reflexión sobre el aprendizaje significativo dota de coherencia al conjunto de criterios que se desprenden del análisis de las indicaciones que sobre secuenciación de contenidos ofrecen los diferentes currículos y los cuales ya hemos relacionado en el capítulo anterior. Quisiéramos, sin embargo, ofrecer nuestra visión personal de cada uno de ellos.

*De diversificado a cualitativo.* Los contenidos que se seleccionen para las primeras edades deben permitir que el alumnado experimente situaciones motrices de índole muy variada y diversa, con la intención de incrementar el bagaje de respuestas motrices. En las mencionadas experiencias debe verse lógicamente comprometido el aprendizaje efector, pero también el perceptivo y el decisional que serán los tipos de aprendizajes que permitirán establecer más relaciones y más complejas.

Una vez hayamos entrado de pleno en la etapa primaria, ya no será tanto la variedad el criterio principal sino que los contenidos que se determinen deben: a) propiciar el camino hacia la eficacia del movimiento b) facilitar la adquisición de nuevos contenidos.

En los cursos que cierran la etapa, los contenidos que se determinen constituirán el último eslabón de la secuencia. Deberán ser, pues, los que, en última instancia, permitan la adquisición de las capacidades que los objetivos de la etapa determinan, y por tanto no debemos perder de vista a estos últimos en el momento de redactar los contenidos. La referencia en estos cursos no será ya la variedad sino la cualidad.

- *De simple a complejos.* El criterio de simple a complejo es uno de los criterios que se desprenden en primera instancia de los principios del aprendizaje significativo. Podríamos añadir aquí el criterio de continuidad y progresión. Si entendemos que el conocimiento se construye por sucesivas aproximaciones a los contenidos para ir reelaborando lo que ya se conoce, debemos impedir que este proceso se rompa por falta de continuidad entre los contenidos.

- *De espontáneo a culturalmente elaborado.* Los niños y niñas inician la etapa

primaria en un momento importante en lo que se refiere a la evolución de sus habilidades motrices. La mayoría de autores determinan los 6/7 años como el momento que marca el final de las grandes transformaciones de los patrones motores de base. Empezaría entonces una época de habilidades motrices de transición que se constituyen a partir de derivaciones o de modificaciones de los patrones motores de base, a efecto de actividades culturales como juegos de raqueta, saltar la cuerda, etc. Sobre estas últimas se construirán las habilidades deportivas, las técnicas de expresión, etc.

En coherencia con este criterio evolutivo, deberemos programar contenidos que requieran la actuación espontánea del alumnado, en las primeras edades, mientras que los contenidos de etapas educativas superiores incorporarán aquellos elementos de la actividad física y deportiva desarrollados por la cultura.

- *De global a analítico.* Este criterio debe considerarse más como una tendencia que como una norma. Queda justificado, en parte, por la evolución del pensamiento infantil. En el inicio de la etapa primaria, éste es todavía un pensamiento egocéntrico y sincrético. A lo largo de la etapa se da el proceso de descentralización que permitirá el acceso a un inteligencia representativa, donde el análisis y la deducción lógica podrán ocupar el lugar que les corresponde. En esta línea de argumentación, deberíamos tener en cuenta, tal como indica Piaget, que sólo a partir de los siete años, el niño puede razonar acerca del todo y sus partes simultáneamente.
- *De polivalente a específico.* Este criterio podría sintetizar a varios de los anteriores, y es consecuencia de pensar que, en los primeros años, los alumnos deben enriquecer y diversificar sus patrones motores para, hacia el final de la etapa, aplicarlos específicamente a formas culturalmente elaboradas, tal como ya se ha indicado anteriormente.
- *Tareas de menor duración a tareas de mayor duración.* Este criterio queda perfectamente expresado en los materiales curriculares del M.E.C. (1992,114):

*“Dadas las características de los alumnos de esta etapa es preferible actividades de menor duración y mayor diversidad del tipo de las mismas, que un menor número de actividades por unidad de clase, y de mayor duración. A medida que los ciclos avanzan, la capacidad de resistencia de los alumnos aumenta, así como su capacidad de concentración y su habilidad para mantener formas de juego sin error por más tiempo, permitiendo consecuentemente situaciones de aprendizaje más larga”.*

Tales palabras justifican suficientemente el criterio, sobre el cual no nos extenderemos.

- *De obligatorio o optativo.* Potenciar la capacidad de elección puede convertirse en un objetivo educativo. Implica, sin embargo, un conocimiento de las opciones y una vivencia de las mismas.
- *De territorialmente próximo a territorialmente lejano.* La comprensión de la actividad física propia de otras culturas requiere el conocimiento de las prácticas de la cultura propia con las cuales poder comparar.

Según nuestro entender, una programación que tenga en cuenta los anteriores criterios estará dotada de una gran coherencia.

## **12.7.- ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN**

Desde una perspectiva pedagógica, nadie duda de que la evaluación forma parte del proceso educativo y debe utilizarse con vistas a la mejora del mismo. La evaluación afectará tanto al proceso de aprendizaje del alumno como a la intervención del profesor o al mismo currículum. En el primer caso permitirá identificar las necesidades de los alumnos, observar el progreso y ver si los aprendizajes realizados se ajustan a los objetivos previstos. En el segundo caso el profesor tendrá constancia de los aspectos positivos y negativos del proceso de enseñanza. El tercer caso permite juzgar la adecuación o calidad del currículum propuesto.

A pesar de la importancia de la evaluación, podemos afirmar que, en los currículos analizados, el debate a cerca de ella es realmente superficial. Las referencias a la evaluación del profesor o del currículum son nulas. Hay que decir sin embargo que en los materiales para la Reforma que publica el M.E.C. (1992, 115-127), en España, estas carencias se ven suplidas por una reflexión exhaustiva sobre evaluación en Educación Física<sup>87</sup>.

Los currículos de Alemania, Inglaterra y Gales y España, establecen criterios de evaluación del alumnado, tal como hemos visto. Por el contrario, las orientaciones del resto de currículos sobre las funciones y tipos de evaluación son muy genéricas.

La situación descrita está en consonancia con la idea de que nos hallamos en un momento de transición en el terreno de la evaluación en general y en Educación física en particular. Se ha pasado de la medición

---

<sup>87</sup> No tenemos conocimiento de documentos similares para el resto de los países estudiados.

estricta, a conceder una importancia decisiva a la evaluación. Se dan grandes pasos en este sentido, marcados, según nuestro entender, por tres directrices básicas: a) está claro que en la época actual evaluar teniendo en cuenta criterios de progresión se impone a una evaluación de tipo normativo; b) la evaluación del proceso se antepone a la evaluación de resultados; c) se observa una gran conciencia de la importancia de la evaluación en la investigación como base de la innovación educativa. Sin embargo, el debate sobre evaluación por lo menos en el ámbito de la Educación física no ha cristalizado, con lo cual queda justificada en cierta manera la indeterminación que sobre el tema se observa en los currículos oficiales.

Si tuviéramos que definirnos por un tipo de evaluación en la etapa primaria, tomando en consideración los aspectos analizados, en los diferentes currículos, ésta vendría determinada por las características que exponemos a continuación.

Es evidente que la evaluación debe ser un elemento integrado en el proceso educativo y debe afectar a la totalidad del mismo. Personalmente, de las funciones que se le atribuyen a la evaluación destacamos tres, para la etapa primaria: a) tomar decisiones respecto a la reorganización del proceso de enseñanza; b) propiciar la investigación educativa; c) informar a las familias. Existe una cuarta función que nos parece fundamental y que no hemos hallado en los currículos: d) favorecer la autonomía por el control del propio aprendizaje.

a) Tomar decisiones respecto a la reorganización del proceso de enseñanza es, según nuestro entender, la función principal de la evaluación en la etapa primaria. El proceso de enseñanza debe ser un proceso dinámico y maleable, susceptible de modificaciones. Pero estas modificaciones no pueden ser al azar. Deben venir originadas por la valoración de experiencias anteriores y por la previsión de situaciones futuras.

Muy a menudo hay un abismo entre la intención del profesor y lo que aprende el alumno. Una evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos puede ayudar a ajustar los aprendizajes a las intenciones del currículum o del propio docente.

b) Cuando la evaluación tiende a comprender y no únicamente a juzgar entramos en un modelo de investigación. La Educación física ha evolucionado en gran manera en los últimos años debido a las variaciones en la concepción de la práctica de la actividad física. La investigación adopta en la actualidad el papel de agente de nuevos cambios en el mundo educativo. Gracias a ello, la Educación física podrá seguir adaptándose a las necesidades educativas del alumnado.

c) La indispensable conexión de la escuela y la familia para asegurar la máxima coherencia entre los contextos que acogen a los alumnos, hace que informar a las familias sea otra de las funciones prioritarias de la evaluación.

d) Hemos incluido en la lista de funciones de la evaluación la de favorecer la autonomía por el control del propio aprendizaje. Esta función no queda explicitada en ninguno de los currículos analizados y, sin embargo, consideramos fundamental que sea tenida en cuenta en el medio escolar. No puede ser diferente en un momento en que el *aprender a aprender* parece ser la fórmula que permitirá a los adultos del mañana actuar en un mundo vertiginosamente cambiante. Si lo que queremos es que nuestros alumnos sean responsables de sus propias acciones deberán saber: a) ¿Qué pretenden conseguir sus aprendizajes? b) ¿Qué procedimiento han seguido para conseguirlo? c) ¿Hasta qué punto lo han conseguido? Sólo así podrán controlar la propia evolución y las interacciones de la misma con el mundo real.

Respecto a los tipos de evaluación no nos extenderemos ya que coincidimos con la unanimidad que presentan los currículos al plantear la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

En relación a los procedimientos de la evaluación cabe decir que deberán estar en consonancia con las consideraciones anteriores y, por tanto, tener en cuenta las siguiente cuestiones:

- La recogida de datos significativos para la evaluación no quedará reducida a los resultados de los alumnos, sino que deben tenerse en cuenta como susceptibles de interés todos los datos relativos al proyecto y a sus contextos. Evidentemente deberá realizarse una selección condicionada por las necesidades de la evolución del proceso educativo. Dicha selección de criterios será más operativa si es resultado de un contacto con la realidad práctica que si es previamente establecida en base a una reflexión teórica.
- Puesto que vamos a evaluar los distintos ámbitos del proceso educativo y de cada ámbito aspectos diferentes es evidente que necesitaremos instrumentos diferentes que se adecuen a los indicadores que determinemos.
- Priorizaremos un tipo de evaluación cualitativa frente a un tipo de evaluación cuantitativa, en coherencia con la idea de que la evaluación debe de servir más para comprender que para juzgar. Consideramos sin duda que el tipo de evaluación cualitativa está más acorde con esta premisa.
- Puesto que favorecer la autonomía por el control del propio aprendizaje constituye un eje básico en los planteamientos de la evaluación, es

necesario que el alumno aprenda a autoevaluarse al tiempo que el maestro propicie situaciones en que ello sea posible. La evaluación recíproca, en que los alumnos se evalúan mutuamente, y la coevaluación, en que el conjunto del grupo interviene en las valoraciones, constituirán fórmulas que ayudarán al alumno a adquirir la capacidad de identificar aprendizajes tanto en lo que se refiere a objetivos como a resultados, de analizar situaciones y de seleccionar o transformar criterios de valoración.

- Si hemos dicho que los instrumentos de evaluación serán variables condicionados por aquello que queremos evaluar, en lo que respecta a la evaluación del progreso del alumnado destacamos un tipo de registro que nos dé información sobre el aprendizaje previsto y sobre el grado de consecución del aprendizaje. Mostramos a continuación un ejemplo de tabla de registro de tipo y grado de aprendizaje.

**CUADRO Nº 126.: Ejemplo de tabla de registro de tipo y grado de aprendizaje.**

Contenido	Tipo de aprendizaje	Grado de aprendizaje		
		No Adquirido	Adquirido	Adquirido y en situación de progreso
Control Postural	- Compara las diferentes curvaturas de la columna..... - Comprueba la movilidad de la cintura escapular..... - Identifica las posturas que producen menos cansancio..... - Ayuda a sus compañeros a identificar posturas poco saludables..... - ...			

Tal como hemos dicho con anterioridad, los instrumentos de evaluación deben ser variados adecuándose al objetivo de la evaluación. Por esto aunque se recomienda este tipo de tabla de registro no se descartan otros instrumentos de reconocida utilidad como pueden ser registros anecdóticos, escalas gráficas, etc.

## **12.8.- ELEMENTOS DE APLICACIÓN DEL CURRÍCULUM**

### **12.8.1.- Horarios**

Al cotejar los horario de dedicación a la Educación física, en la enseñanza primaria de los países objeto de nuestro estudio, se observa que no hay grandes diferencias entre lo que establecen las diferentes Administraciones educativas.

En principio, parece proporcional y coherente que se dedique alrededor de un 12% del tiempo al área de Educación física, si tenemos en cuenta que en los currículos de primaria suele haber un promedio de seis o siete áreas educativas. Lo que ya no nos parece coherente es que los niños y niñas dediquen dos o tres horas semanales a realizar actividades físicas y el resto del tiempo a actividades sedentarias. No reiteraremos aquí la argumentación de la necesidad de movimiento en edad infantil que ya ha sido tratada en otros apartados de esta tesis. Concluiremos simplemente señalando lo importante que resulta que las escuelas sean conscientes de la necesidad de permitir y facilitar la actividad física en horas de recreo, en franjas de actividades extraescolares y en actividades de convivencias y ocio.

### **12.8.2.- Profesorado**

La tendencia general en los diferentes países estudiados es que la Educación física en los cursos de enseñanza primaria sea impartida por el maestro o maestra, excepto en el caso de Alemania y Portugal, que para cursos superiores admiten la figura de un profesor de Educación física con una titulación específica.

Hemos observado además que la formación permanente en el área se presenta como apremiante necesidad en la mayoría de los países, que cuentan en general con cursos de iniciativa local o nacional para subsanarla.

Todo ello nos confirma que se da una situación paradójica respecto al profesorado en lo que se refiere a esta área. Es de coherencia pedagógica que en los cursos de enseñanza primaria — en que la educación debe presentar un componente importante de globalización e interdisciplinariedad, en que no se pretende una especialización prematura en las actividades físicas, en que el maestro es el punto de referencia que sirve de guía el comportamiento de los niños y niñas, y tantos otros argumentos que surgirían en la misma línea— la Educación física sea asumida por un maestro al igual que el resto de las áreas. La realidad nos lleva a admitir, sin embargo, que si no se realizan acciones concretas respecto a la

formación y dedicación del profesorado en esta área, la Educación física no deja de impartirse de forma precaria y rudimentaria, en la escuela.

Afortunadamente, parece ser que en los diferentes países se ha llegado a una conclusión similar, hecho que justifica las diferentes acciones de formación que, como hemos visto, se están llevando a cabo.

## **12.9.- ACTIVIDADES PARALELAS: ACTIVIDAD FÍSICA EN HORARIO NO LECTIVO**

La cultura del currículum y la organización de actividades físicas extraescolares han seguido tradicionalmente caminos distintos, lo cual queda reflejado en la situación descrita para los diferentes países, con excepción de Alemania y en cierta manera de Portugal. Tal situación entraña sin duda una gran incoherencia. Las actividades extraescolares en la escuela primaria por muy sesgadas que estén hacia el ocio, no dejan de tener un componente educativo principal. Resulta por ello incoherente que pueda darse el caso de que principios educativos altamente consensuados por todos los estamentos de la enseñanza escolar se vean desestimados con ocasión de las actividades extraescolares.

Desgraciadamente, la observación de la realidad nos muestra que este hecho es frecuente. Por ejemplo, si normalmente en los currículos oficiales se suele desaconsejar la especialización prematura o se prescribe que se relativice la competición frente a otros valores de la práctica deportiva, estos dos principios se ven muy a menudo ignorados en el deporte extraescolar.

Es por ello que nos atrevemos, siguiendo el modelo de Portugal a establecer una serie de principios que deberían regir el deporte escolar fuera de horas lectivas:

- Las actividades físicas extraescolares deben formar parte del proyecto educativo del centro, y estructurarse teniendo en cuenta el currículum de Educación física.
- Se debe incentivar la participación de los escolares, tanto en la práctica de las actividades como en su organización.
- La participación en las actividades no debe ser limitada por razones de sexo, habilidad u otros criterios de discriminación.
- Sin descartar la competición, se debe priorizar la mejora de capacidades motrices y de aspectos socializantes ante el objetivo de obtener un resultado en la actividad competitiva.

- Deben ponderarse y priorizarse, así mismo, las repercusiones en la salud y el bienestar de los participantes.
- Las reglas generales de seguridad y salud en las actividades físicas deben ser rigurosamente cumplidas.
- Los alumnos y alumnas, a lo largo de su proceso de formación, deben conocer las implicaciones y beneficios de su participación regular en las actividades físicas y deportivas escolares, valorarlas y comprender su contribución para un estilo de vida saludable<sup>88</sup>

Este listado de principios concluye un capítulo que ha consistido principalmente en la valoración y la exposición de opiniones personales relativas a los resultados de la comparación.

---

<sup>88</sup> Este principio coincide íntegramente con el nº 8 de documento de PRODEFDE de Portugal, pero nos ha parecido adecuado mantenerlo así.

## **CAPÍTULO 13**

### **CONCLUSIONES**

La Educación física constituye un área curricular de la enseñanza primaria en todos los países estudiados. Las conclusiones a las que hemos llegado después de realizar la comparación de los diferentes currículos que rigen esta disciplina vienen expresadas en el presente capítulo. Hemos considerado oportuno fragmentar el texto en tres apartados. Un primer apartado presenta las conclusiones relativas a los objetivos concretos formulados al inicio de la tesis. El segundo apartado hace referencia a las dificultades y limitaciones que han acompañado la realización de la investigación. Concluimos con un tercer apartado que pretende ser una reflexión final teniendo en cuenta las intenciones que motivaron la formulación del objetivo general de la tesis, al inicio de la misma.

#### **13.1.- Conclusiones en relación a los objetivos formulados**

Presentamos, en las siguientes líneas, la conclusión correspondiente a cada uno de los objetivos propuestos al inicio de la tesis.

- ***Objetivo nº 1: Observar las coincidencias y divergencias en la denominación del área de Educación física y determinar las causas de las mismas.***

El área de Educación física no recibe el mismo nombre en todos los países objetos de este estudio. La mayoría de sistemas educativos han mantenido la denominación de "Educación física", respetando el proceso histórico a través del cual se ha acuñado el significado de este término. Los currículos de España y Cataluña se encuentran entre los que han adoptado la designación de "Educación física", para el área objeto de nuestro estudio. En el currículum de Alemania hallamos la denominación de "Deporte", seguramente como resultado de la clara orientación deportiva que esta área curricular adopta, en dicho país. En el currículum italiano se ha optado por "Educación motora", en lo que parece una denominación dirigida a resaltar las adquisiciones de los alumnos en esta Área. El currículum de Francia parece querer ofrecer una presentación más completa del área y, para ello,

une la palabra "deportiva" a la de Educación física y designa esta área como: "Educación física y deportiva".

**Comentario personal**

Al igual que la mayoría de los países estudiados, somos partidarios de la utilización del término "Educación física". Somos también conscientes de lo poco afortunada que resulta esta denominación que sugiere una educación de lo físico, rememorando un cierto dualismo en la concepción de la persona. Sin embargo, para la designación de esta área educativa, somos totalmente contrarios a la creación de neologismos o a la utilización de términos de poca tradición histórica, ya que entendemos que los términos adquieren con el uso connotaciones que los enriquecen.

- **Objetivo nº 2: Evidenciar los argumentos que ofrecen los diferentes currículos para justificar el área.**

Los currículos de los Estados-nación estudiados ofrecen diferentes argumentos para justificar la presencia del área de Educación física en la escuela. Las afirmaciones que, en este sentido, hallamos de forma más reiterativa son: a) La Educación física contribuye al desarrollo de las aptitudes físicas y las conductas motrices; b) La Educación física incide en el desarrollo de la personalidad; c) La Educación física es importante para la socialización. Como vemos, el primer argumento es el único que se refiere a factores específicos de la disciplina, mientras que los otros dos revierten en lo que sería la educación general.

Con menos frecuencia, aparecen otras tres causas: d) La Educación física forma parte de la realidad sociocultural; e) La Educación física se halla en la base de una vida sana, favoreciendo la calidad de vida; f) La Educación física permite la autoafirmación, la autoestima, la autonomía.

**Comentario personal**

La causa fundamental por la cual la Educación física debe formar parte del currículum de la enseñanza primaria es que esta disciplina pretende educar al individuo incidiendo específicamente en su motricidad. En la escuela, los niños y niñas deben tener ocasión de poder desarrollar todas sus capacidades y entre ellas, la capacidad de movimiento que es una capacidad educable.

- **Objetivo nº 3: Clasificar los objetivos propuestos por los diferentes currículos en función de la importancia cuantitativa con que se presentan.**

Al analizar los objetivos hacia los que se dirige la Educación física, en el conjunto de los currículos, observamos que dos de ellos son propuestos con mayor frecuencia que los demás: *“mejorar la propia salud”* y *“acceder al comportamiento social”*. Es preciso matizar aquí que el hecho de que *“mejorar la propia salud”* aparezca con tanta frecuencia entre los objetivos generales es, en parte, debido al gran peso que tiene educar para la salud en el currículum de Inglaterra y Gales, donde se proponen un gran número de objetivos generales orientados hacia este fin.

*“Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento”* es el objetivo que, tras los dos anteriores, recibe un tratamiento más destacado en lo que se refiere a número de ocasiones en que es formulado.

Con menos frecuencia que los tres anteriores y con un tratamiento cuantitativamente similar, se proponen los objetivos siguientes: *“conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades”*; *“desarrollar las conductas lúdicas que al mismo tiempo permitan la utilización del tiempo libre”*; *“mejorar la propia condición física”*; *“adquirir las habilidades motrices básicas y saber combinarlas”*; *“adquirir habilidades deportivas”*; *“expresarse y comunicarse corporalmente”*.

Dos objetivos aparecen con una frecuencia más baja: *“respetar el entorno físico y cultural”* y *“organizar el espacio y el tiempo”*.

#### **Comentario personal**

El objetivo *“Dominar y controlar el propio cuerpo y el movimiento”* debería ser el que tuviera una consideración más importante en el currículum, ya que representa la utilización voluntaria, consciente e inteligente del cuerpo y el movimiento.

- **Objetivo nº 4: Determinar las similitudes y diferencias en la selección de los ámbitos de saber propios de la Educación física que serán objeto de enseñanza/aprendizaje en los distintos países.**

Lo primero que se pone de manifiesto al analizar los contenidos educativos propuestos por los diferentes currículos es el diferente grado de especificación de los mismos. Los currículos de Alemania, Francia, Inglaterra y Gales y Portugal, seleccionan una serie de actividades físicas

entre las siguientes categorías: actividades deportivas, deportes, actividades de expresión y actividades en la naturaleza. Algunas de estas actividades son propuestas por todos los currículos concernientes a los países señalados como es el caso de el atletismo, la gimnasia, los juegos y la danza.

Los currículos de España y Cataluña establecen un listado de procedimientos, conceptos y actitudes propios de las actividades motrices. Los contenidos del currículum de Italia ofrecen, en la forma de presentación, un cierto paralelismo con los de España y Cataluña pero no se hallan tan detallados.

#### **Comentario personal**

Ante la diversidad de propuestas relativas a los contenidos de Educación física parece necesario establecer criterios básicos para la selección de dichos contenidos. El análisis de las distintas propuestas nos ha sugerido los siguientes criterios:

- Priorización de la diversidad en la selección de actividades motrices.
- Formas polivalentes de contenidos, más aplicables a aprendizajes posteriores.
- Gran componente lúdico.
- Que puedan responder a un tratamiento globalizado.
- Que permitan la interacción entre los alumnos.

#### **• Objetivo nº 5: Reflexionar en torno a las orientaciones didácticas que ofrecen los diferentes currículos.**

Las orientaciones didácticas establecidas por los diferentes currículos tratan temas muy distintos. Así mismo, se dan con diferente alcance, ya que algunas se ofrecen como simple motivo de reflexión mientras que otras son casi dogmáticas. Desde una perspectiva metodológica, no podemos decir que se priorice alguna forma de intervención sobre las demás. En general, se desprende de los diferentes currículos una tendencia a que el profesor elija la metodología adecuada a cada situación educativa. Observamos, también, que resulta bastante común en diferentes currículos recomendar la participación del alumnado en la organización de la sesión.

En relación con temas más próximos al proceso de enseñanza/aprendizaje, la oposición entre la enseñanza de tareas variadas y la enseñanza por repetición es también una cuestión reiterativa. Podemos afirmar que la variedad resulta en general más recomendada, pero no se descarta la repetición. La incidencia de los aprendizajes previos sobre los nuevos aprendizajes, también, un tema que tratan diversos currículos. De

forma aislada en uno u otro currículum aparecen temas como la motivación, la priorización de la acción, la enseñanza individualizada y la globalización.

Un tema tratado frecuentemente por la investigación en Educación física como es el tema de la transmisión de la información, únicamente es considerado, por el currículum de Alemania, de forma muy parcial.

El tema que presenta mayores divergencias es el de la iniciación deportiva. En el currículum de Alemania se recomienda explícitamente la competición, mientras que en el de Italia, España y Cataluña se recomienda no priorizar las finalidades competitivas. Evitar la especialización prematura es una indicación de estos tres últimos currículos, mientras que, en el resto de currículos, esta cuestión no es tratada.

#### *Comentario personal*

La diversidad de temas tratados en los currículos es importante, lo que resulta encomiable, ya que denota una inquietud por dotar de coherencia a la intervención didáctica de esta disciplina. Todos estos temas sugieren ámbitos de investigación sobre los que resultaría de interés poder profundizar.

#### • **Objetivo nº 6: Analizar los diferentes criterios que establecen los currículos para la programación de la Educación física en la escuela.**

Las directrices que ofrecen cada uno de los currículos para abordar la programación presentan diferencias importantes. Podemos observar cómo en algunos currículos oficiales, como es el caso de los currículos de Francia, de Inglaterra y Gales o de Portugal, se hallan secuenciados los contenidos u objetivos por ciclos. En los currículos de Italia, España y Cataluña no se prescribe cómo debe ser la secuencia, aunque tanto la Administración educativa de España como la de Cataluña ofrecen modelos orientativos respecto a la misma. El caso más particular es el de Alemania, en que se especifican las Unidades Didácticas con las actividades propias de cada una.

Del análisis de las orientaciones para la programación se desprenden los siguientes criterios para la secuencia de los contenidos: a) de diversificado a cualitativo; b) de simple a complejo; c) de espontáneo a culturalmente elaborado; d) de global a analítico; e) de polivalente a específico; f) tareas de menor duración a tareas de mayor duración; g) de obligatorio a optativo; h) de territorialmente próximo a territorialmente lejano.

**Comentario personal**

Una programación que tenga en cuenta los criterios citados para secuenciar los contenidos estará dotada de una gran coherencia y respetará, con gran seguridad, los principios del aprendizaje significativo.

• **Objetivo nº 7: Determinar cómo es considerada la evaluación en cada uno de los currículos.**

Las referencias a la evaluación son bastante superficiales en los distintos currículos analizados. Así mismo, la evaluación presenta diferencias considerables entre uno y otro currículum. Así por ejemplo, los currículos de Alemania, Inglaterra y Gales y España establecen unos conocimientos mínimos que debe adquirir el alumno. Los currículos de Cataluña e Italia contienen algunas indicaciones genéricas respecto a la evaluación. Por el contrario, el currículum de Portugal no menciona la evaluación, y el de Francia sólo se refiere a las evaluaciones estatales. Así mismo, debemos indicar que la mayoría de currículos que abordan el tema de la evaluación se decantan por un tipo de evaluación continua, recomendando incluso una evaluación inicial, una evaluación formativa y una evaluación sumativa.

Las funciones de la evaluación que se desprenden de los diferentes currículos estudiados son las de reorganizar o reconducir el sistema de enseñanza, motivar, diagnosticar o pronosticar e informar a las familias.

**Comentario personal**

Tomar decisiones respecto a la reorganización del proceso de enseñanza debería ser la función principal de la evaluación, en la etapa de educación primaria. La valoración de experiencias anteriores y la previsión de situaciones futuras deben permitir la introducción de modificaciones en el proceso de enseñanza que, por supuesto, debe ser un proceso dinámico y maleable.

La evaluación debe ser también un instrumento que favorezca la autonomía del alumno en el control del propio aprendizaje. Esta función de la evaluación no queda, desgraciadamente, reflejada en los currículos estudiados.

- **Objetivo nº 8: Comparar el tiempo que se dedica a la Educación física en los horarios de enseñanza primaria de cada uno de los países.**

En las indicaciones para la aplicación el currículum de los diferentes países observamos que se otorgan entre 2 y 3 horas semanales para la asignatura de Educación física, en cada curso de la enseñanza primaria. Si nos fijamos en el porcentaje de tiempo de dedicación a la Educación física en relación al resto de asignaturas observamos que la franja oscila entre el 9,5% (España, segundo ciclo) y 15% (Alemania, primer ciclo). El porcentaje de tiempo dedicado a la Educación física, en relación a las otras áreas, acostumbra a disminuir en los ciclos superiores de la enseñanza primaria.

#### **Comentario personal**

Parece proporcional y coherente que se dedique alrededor de un 12% del tiempo escolar, al área de Educación física, teniendo en cuenta el número de asignaturas que se imparten en la enseñanza primaria. Sin embargo, es necesario advertir que dos o tres horas semanales de actividad física a la semana es insuficiente para estas edades. Es importante que las escuelas sean conscientes de la necesidad de permitir y facilitar la actividad física en horas de recreo, en franjas de actividades extraescolares y en actividades de convivencias y ocio.

- **Objetivo nº 9. Confrontar las características de dedicación y formación específica del profesorado que imparte la Educación física, en primaria, en los diferentes países.**

En general, en los diferentes países estudiados la Educación física en la enseñanza primaria es impartida por un profesor con la titulación de maestro y que además es el profesor de las otras áreas educativas de la etapa, es decir, un maestro generalista. Las excepciones las observamos en Alemania y Portugal, que para los cursos superiores de la etapa admiten la figura del profesor de Educación física, con una titulación universitaria específica. La figura del maestro especialista en Educación física es propia únicamente de nuestro país.

Se observa también, en los diferentes países estudiados, un interés especial por la formación permanente en el área de Educación física circunstancia que se concreta en la impartición de cursos de iniciativa local o nacional.

**Comentario personal**

Nos gustaría defender la figura del maestro generalista para impartir la Educación física, en primaria, ya que nos parece de coherencia pedagógica, en una etapa en que es importante la globalización y no se pretende una especialización prematura en las actividades físicas. Sin embargo esta situación es contradictoria con la realidad que nos ha conducido a admitir que si no se realizan acciones concretas respecto a la formación y dedicación del profesorado, la Educación física se imparte deficitariamente. En los diferentes países estudiados se ha llegado a una conclusión similar, lo que justifica el interés por la formación permanente en esta área.

- **Objetivo nº10: Comprobar el vínculo del deporte escolar con el currículum de Educación física en los diferentes países.**

La cultura del currículum y la organización de actividades físicas extraescolares han seguido tradicionalmente caminos distintos. Así, podemos observar que una consecuencia de esta situación son la pocas referencias a las actividades extraescolares que presentan los currículos oficiales de los países estudiados. Podemos decir que se dan tres tipos de situaciones diferentes en relación a las actividades extraescolares: a) desvinculadas del currículum oficial, como sería el caso de Italia, España y Cataluña; b) como complemento del currículum oficial, pero desvinculadas del mismo, como sería el caso de Inglaterra y Gales y Francia; c) consideradas como complemento curricular basadas en un proyecto de escuela, como sería el caso de Alemania y de un proyecto todavía no desarrollado en Portugal.

**Comentario personal**

Las actividades físicas fuera de horario lectivo, por muy sesgadas que estén hacia el ocio, no dejan de tener un componente educativo principal. Por ello deben formar parte del proyecto educativo del centro escolar, y estructurarse teniendo en cuenta el currículum de Educación física.

## 12.2.- Limitaciones de la tesis

Pensamos que el reconocimiento de las dificultades y limitaciones de la tesis representa un valor añadido que puede incidir, en mayor o menor medida, en la correcta interpretación de los resultados. Según nuestro

parecer, las principales dificultades y limitaciones de la tesis radican fundamentalmente en tres aspectos.

Un primer aspecto corresponde más al ámbito de la dificultad que al de la limitación. Nos referimos al acceso a la documentación oficial correspondiente a los currículos propios de cada país. Una investigación de la índole aquí planteada no podía realizarse de forma rigurosa si no se disponía de los documentos originales de las Administraciones educativas correspondientes. Si bien resultaba sencillo reunir determinados documentos acerca de la Educación física de los diferentes países, hemos dedicado un esfuerzo suplementario para la obtención de los documentos publicados por los Ministerios de las Administraciones educativas que hacían prescriptivos los currículos. Los documentos obtenidos de otras fuentes han sido utilizados como material de soporte para la interpretación.

Abordando más propiamente lo que serían las limitaciones, en primer lugar, mencionaremos la limitación resultante de la diferente estructura que presentan los currículos. Los currículos correspondientes a cada uno de los países no presentan una misma estructura. Con frecuencia contienen elementos diferentes e incluso formas diversas de conceptualizar los componentes del currículum. Este hecho ha dificultado la yuxtaposición de las variables de la comparación y ha obligado a realizar un determinado tratamiento de los componentes del currículum. No podemos negar que, aunque dicho tratamiento se ha realizado de forma rigurosa y objetiva, en algún momento se han introducido elementos que no podemos confirmar estén exentos de cierta de subjetividad.

Con anterioridad hemos comentado que la riqueza conceptual de la fase comparativa depende de la profundización conseguida por el investigador en el tema de la comparación. En el marco conceptual de la tesis, hemos intentado reflexionar sobre los temas que son objeto de la comparación, es decir *currículum* y *Educación física*. En nuestro caso teníamos una extensa experiencia previa en relación a ambos temas, pero es de obligada humildad reconocer que es posible una mayor profundización en los mismos. Esta sería la tercera limitación a la que nos referíamos.

### **12.3.- Reflexión final**

Llegados a este punto tan próximo al término de nuestro trabajo hemos considerado oportuno realizar unas últimas consideraciones recordando las intenciones iniciales de nuestra tesis.

El principal objetivo de la tesis era comparar el currículum de Educación física de la Enseñanza primaria en diferentes países de la Unión Europea. Para ser fieles a dicho objetivo, hemos aplicado las diferentes fases de la metodología comparativa —descripción, interpretación, yuxtaposición, comparación—, lo cual no sólo no ha presentado dificultades sino que, por el contrario, ha facilitado enormemente la estructuración del trabajo, otorgándole, según nuestro parecer, una mayor coherencia.

La variedad de perspectivas que presentan los currículos de Educación física de los diferentes países ha facilitado una exhaustiva reflexión sobre lo que enseñamos en Educación física, con qué finalidad y la forma de organizar los contenidos, lo que responde a una de las primeras motivaciones que impulsaron este trabajo.

Consideramos también que hemos ampliado, con nuestra modesta aportación, las investigaciones en el ámbito de la legislación educativa europea y hemos realizado un estudio comparativo que puede servir de documento de trabajo para la elaboración de nuevos currículos.

Sin duda, uno de los temas de total actualidad es el de la interrelación y cooperación internacional en los proyectos educativos como vía de resolución de problemas que afectan a la humanidad. En este sentido se manifiesta el *Informe Delors* (1996, 209) cuando dice que:

*“El crecimiento demográfico acelerado; el derroche de los recursos naturales y la degradación del medio; la persistente pobreza de gran parte de la humanidad; la opresión, la injusticia y la violencia que aún padecen millones de individuos exigen medidas de corrección de gran envergadura. Únicamente una cooperación internacional renovada en su espíritu y reforzada en sus medios podrá aplicarlas. Irreversible, la mundialización exige respuestas globales, y edificar un mundo mejor —o menos malo— es hoy en día más que nunca asunto de todos.”*

Pensamos, pues, que la Educación física, como una parcela de la educación que contribuirá a la formación de las generaciones futuras, debe ser analizada globalmente y por el conjunto de países europeos. La utilización de esta investigación con vistas a *“avanzar en el camino de la armonización de las legislaciones educativas de los diferentes países de la Unión Europea”* es una puerta que dejamos abierta.

# ***BIBLIOGRAFÍA***

***1.- Bibliografía general.***

***2.- Bibliografía específica: Educación física en Europa.***

## BIBLIOGRAFÍA

### 1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

#### A

- ABBAGNANO N. y A. VISALBERGHI (1974): *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de cultura económica.
- ACUÑA, A. (1994): *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universidad de Granada.
- AJURIAGUERRA, J. (1973): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- ALASJÄRVI, Ulla (1978): *El joc dramàtic*. Col.lecció Guix-3. Barcelona: Graó.
- A.L.E.F.U.C.L. (1983): *Educación física de Base*. Volumenes I,II,III. Madrid: Gymnos.
- ALEXANDER, G. (1983): *La Eutonía*. Barcelona: Paidós.
- ALTBACH P. y G. KELLY (1990): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- ÁLVAREZ, G. (1990): *Guía para una Educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- AMICALE EPS.(1986): *El niño y la actividad física*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- ANDRÉ, J. (1985): "Les tendències pedagògiques de l'educació física" en *Apunts d'educació Física* . Barcelona: Apunts d'Educació Física pp.7-14.
- ANDRIEU, G. (1990): *L'Education physique au XX e siècle: une histoire des pratiques*. Joinville: Librairie du Sport.
- ANTON, J.L.(coord), (1989): *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: Unisport/Junta de Andalucía.

- ANTÚNEZ S. i altres (1991): *Del projecte educatiu a la programació d'aula..* Barcelona: Graó.
- ANTÚNEZ S. i J. GAIRIN (1997): *La Gestió del Currículum.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- APPLE, M. ( 1986): *Ideología y currículo.* Madrid: Akal.
- APPLE, M y KING, N (1983): "Que enseñan las escuelas?" en GIMENO, J y A. PEREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, pp. 37-53.
- APPLE, M. (1994): *Educación y poder.* Barcelona: Paidós-MEC.
- APPLE, M. (1996): *"Política cultural y educación"*. Madrid: Morata.
- APPLE, M. (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.* Buenos Aires: Losada.
- APPLE, M. y J. BÉANE (comp.)(1997): *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.
- APUNTS EF I E (1993): "Dossier: Avaluació en l'activitat Física i L'esport". en *Apunts d'Educació Física i Esports.* nº 31 març 1993. Barcelona: Generalitat de Catalunya. INEFC.
- AQUINO, I., GARCÍA, A. y C. HETTERSCHIJT (1997): *De la gimnasia a la educación física.* Alicante: Universidad de Alicante.
- ARNAL, J., DEL RINCON, D. Y A. LATORRE (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Labor.
- ARNAL, J. (1997) *Metodologies de la investigació educativa.* Barcelona: Universitat oberta de Catalunya.
- ARNAUD, P. (coord) (1981): *Le corps en mouvement. Précurseurs et pionniers de l'éducation physique.* Toulouse: Privat.
- ARNAUD, P. y G. BROYER (1990): *La Psychopédagogie des activités physiques et sportives.* Toulouse: Privat.
- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación física, movimiento y currículo.* Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.
- AUSUBEL, D. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Mexico: Trillas.
- AUSUBEL, D. y E. SULLIVAN (1983): *El desarrollo infantil.* Barcelona: Trillas.

**B**

- BAKUNIN, M (1979): *La instrucción integral*. Barcelona: José J. Olañeta.
- BALLESTEROS, (1982): *El esquema corporal*. Madrid: Tea.
- BANTULA J., BUSTO C., CARRANZA M. (1990): *11 propostes per a l'educació física*. Barcelona: Guix.
- BANTULÀ, J (1998): *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- BARBERO, J.I. (1996): "El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en / de la E.F." en *Actas del III Congreso Nacional de Educación física de Facultades de educación*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- BARBERO, J.I. (1996): "Cultura profesional y curriculum (oculto): en Educación física" en *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 13-50.
- BAYER, C. (1986): *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- BAYER, C. (1990): *Epistémologie des activités physiques et sportives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BENEDITO, V. (1987): *Aproximación a la didáctica*. Barcelona: PPU.
- BENEDITO, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- BENEDITO, V. (et alter) (1988): *Innovación en el aprendizaje universitario*. Barcelona: PPU.
- BENEDITO, V., FERRER V., y V.FERRERES (1995) *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- BEREDAY, G.Z.F. (1968): *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- BERNARD, M. (1985): *El cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- BETANCOR, M. y C. VILANOU (1990): "Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives." en *Temps d'Educació*. nº4. Barcelona, pp. 29-50.

- BETANCOR, M. y C. VILANOU (1995): *Historia de la Educación física y el deporte a través de los textos*. Barcelona: U.L.P.G.C. / P.P.U.
- BLÁZQUEZ, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- BLAZQUEZ, D. (1992): *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- BLAZQUEZ, D.(coord) (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- BLAZQUEZ y ORTEGA (1984): *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*. Madrid: Ed. Cincel.
- B.O.E. (1990): *LOGSE* en B.O.E. núm. 238, 4 de octubre de 1990.
- BOSSU, H y C. CHALAGUIER (1986): *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martinez Roca.
- BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON (1977): *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (1983): "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento" en GIMENO, J y A. PEREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- BOWEN, J. ( 1992): *Historia de la educación occidental (III)*: Barcelona: Herder.
- BREMAND (1992): *Cempuis une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry 1880-1894*. Paris: Ed. de monde libertaire coop.
- BROHM, J.M. (1978): *Deporte, cultura y represión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BRUNER, J.S. (1966): *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación. (selección de textos por Jesús Palacios)*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J.S. (1996): *The culture of education*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- BURRIEL, J. C. (1987): "Leyes, organismos, instalaciones y maestros" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 149. Barcelona: Fontalba, pp. 8-10.

C

- CAGIGAL, J.M. (1979): *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CAGIGAL, J.M. (1981a): *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Ed. Miñon.
- CAGIGAL, J.M. (1981b): *Deporte: espectáculo y acción*. Madrid: Salvat Editores.
- CAGIGAL, J.M. (1996): *Obras selectas*. Volumen I. Cádiz: Comité Olimpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.
- CAGIGAL, J.M. (1996): *Obras selectas*. Volumen II. Cádiz: Comité Olimpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.
- CAGIGAL, J.M. (1996): *Obras selectas*. Volumen III. Cádiz: Comité Olimpico Español, Ente de promoción deportiva J.M. Cagigal, Asociación Española de Deporte para todos.
- CALOIS, R. (1958): *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- CAMBEIRO, J. (1997): *El proceso de institucionalización de la Educación física en la España contemporánea*. Tesis doctoral (sin publicar).
- CAMERINO, O y M. CASTAÑER (1991) :*La Educación física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona: INDE.
- CARR, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.
- CARR, W y KEMIS S (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- CARR, W y A. HARTNETT (1996): *Education and the struggle for democracy: the politics of educational ideas*. Bristol: Open University Press.
- CARRANZA, M. (1996): *La educación física en el segundo ciclo de primaria*. Guia para el profesorado. Paidotribo. Barcelona.
- CARRANZA, M. y otros (1996): *La Educación física en el segundo ciclo de primaria*. Desarrollo curricular. Paidotribo. Barcelona.

- CASTEJÓN, F.J. (1996): *Evaluación de la educación física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1990): *1001 Ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- CAVE, R. (1979): *Introducción a la programación educativa*. Madrid: Anaya.
- CECCHINI, J.A. (1993a): *Historia de la Educación Física*. Oviedo: Ed. Ferrería.
- CECCHINI, J.A. (1993b): *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ed. Ferrería.
- CECCHINI, J.A. (1993c): *Cibernética y Educación Física*. Oviedo: Ed. Ferrería.
- CECCHINI, J.A y otros (1997): *Investigación epistemológica: el campo disciplinar en educación física*. Madrid: MEC-Consejo Superior de Deportes.
- COLL, C.(1986): *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- COLL, C (1987): *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C (1989): "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares" en *Cuadernos de Pedagogía nº 168*, marzo 1989. Barcelona, pp 8-12.
- COLL, C. (1991): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (y otros) (1991): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COMENIO, J.A. (1976): *Didáctica Magna*. Mexico: Porrúa.
- CONNELLY y LANZ (1989): "Definiciones de currículum" en *Enciclopedia internacional de la educación* Barcelona: MEC.- Vicens Vives.
- CONTRERAS, J. (1991): *"Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica."* Madrid: AKAL.
- CONTRERAS, J. ( 1994): "El currículum como formación" en ANGULO y BLANCO *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe: Archidona( Málaga).
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

- CORPAS F., TORO S., ZARCO J. (1991): *Educación Física. Manual para el profesor*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- COSTES, A. (1997): *"Emborrapà!": jocs des carrer jugats a Amposta*. Amposta: Ajuntament d'Amposta.
- CRAMER J.F. y G.S. BROWNE (1967): *Educación contemporánea. Estudio comparativo de sistemas nacionales*. Mexico: Uthea.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1986): "Reforma y curriculum" (Monográfico sobre el curriculum): Barcelona: Cuadernos de Pedagogía / Laia.

### CH

- CHAVARRIA, X (1993): *Educación Física Primaria. Del diseño curricular base a las programaciones de las clases*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- CHIVITE, M. (1989): "El proceso de evaluar en Educación Física" en la *Revista Apunts*. Barcelona: Generalitat de Catalunya -INEFC. pp 109-119.
- CHRISTINE Ch y D. CHRISTINE (1973): *Guía práctica para el currículo y la instrucción*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.

### D

- DAELE, H.(1993): *L'Éducation comparée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DEBESSE M. y G. MIALARET(comp)(1974): *Pedagogía Comparada I*. Barcelona: OIKOS -TAU.
- DEFONTAINE, J. (1982): *Manual de psicomotricidad y relajación*. Barcelona: Masson.
- DE LA TORRE, S ( 1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykynson.
- DE VILLAR, F. ( 1996): *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- DECRET 94/1992, de 28 d'abril , pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Primària (DOGC 1593 de 13-5-1992).

- DEL CARMEN, L., MAURI, T, SOLE,I, ZABALA,T (1990): *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona, Ed. Horsori.
- DEL CARMEN, L (1993): *La planificación de ciclo i curs*. Barcelona: Graó.
- DEL CARMEN, L (1996): *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- DELGADO, B. (1979): *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*. Barcelona: CEAC.
- DELGADO, M.A. (1985): "L'evolució de l'educació física a Espanya" en *Apunts d'educació física*. Barcelona: Apunts d'educació física; pp. 39-42.
- DELGADO, M.A. (1991): *Los estilos de enseñanza en la educación física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/ Santillana
- DEVIS J. Y C. PEIRÓ (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE.
- DEVÍS, J. (1996): *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DEWEY J.(1902): *The Child and the curriculum*. Chicago: University Press.
- DEWEY J. (1965): *Libertad y cultura*. Mejjico: Uteha
- DIAZ, J. (1993): *El curriculum de Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: INDE.
- DIAZ BARRIGA, A. (1984): *Ensayos sobre la problemática curricular*. Mexico: Trillas.
- DIAZ BARRIGA, A. (1996): *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- DÍAZ TRILLO, M., SAÉNZ-LÓPEZ, P. Y J. TIERRA (1995): *Iniciación deportiva en primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- DOLL, R. (1974): *El mejoramiento del curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- DUBOSSOM, J. (1980): *Ejercicos de sensomotricidad y percepción*. Barcelona: Paidós.

DURAND, M. (1987): *L'enfant et le sport*. Paris: Presses Universitaires de France.

DURING, B (1981): *La Crise des pedagogies corporelles*. Paris: Ed. du Scarabée.

DURING, B (1984): *Des jeux aux sports. Répères et documents en histoire des activités physiques*. Paris: Vigot.

## E

Eco, U. (1989): *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa S.A.

EIGENMANN, J (1981): *El desarrollo secuencial de curriculum*. Madrid: Anaya.

EISNER, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martinez Roca.

EL MAGISTERIO ESPAÑOL (1970): *Educación básica. Nuevas orientaciones. Primera etapa*. Madrid: M.E.

EL MAGISTERIO ESPAÑOL (1971): *Educación básica. Nuevas orientaciones. Segunda etapa*. Madrid: M.E.

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1990): *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Barcelona: EUMO.

ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LA EDUCACION (1989): Barcelona: MEC.- Vicens Vives.

## E

FAMOSE, J.P. y DURAND, M.(1988): *Aptitudes et performance motrice*. Paris: Editions EPS.

FAMOSE, J.P. ( 1990): *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP.

FAMOSE, J.P. ( 1991): "Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive" en *Revue EPS (monográfico)*. Paris: EPS.

- FELDENKRAIS, M. (1991): *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. Barcelona: Paidós.
- FERRER, F. (1990): *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona.
- FERNÁNDEZ, A. y J. SARRAMONA (1985): *La Educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FERNANDEZ CALERO, G y V. ADELANTADO (1989): *Diseño Curricular en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993): *La Educación Física en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- FETZ F. y E. KORNEXL (1976): *Test deportivo motores*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- FILHO, L. (1936): *La Escuela Nueva*. Barcelona: Labor.
- FIERRO, A. (1994): "Diseño y desafíos de la reforma educativa española" en *Revista de Educación* nº 305. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp 13-36.
- FLORENCE, Jacques (1991): *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- DA FONSECA, V. (1996): *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE.
- DA FONSECA, V. (1998): *Manual de observación psicomotriz: significación psiconeurológica de los factores psicomotores*. Barcelona: INDE
- FRAISSE, P. (1976): *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- FRÖBEL, F (1913): *La Educación del hombre*. Madrid: Ed. Daniel Jorro.
- FRÖBEL, F. (1989): *L'Educatió de l'home i el jardí d'infants*. Vic: Eumo.
- FULLAT, O. (1978): *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.

G

- GAGNÉ, E. (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- GAGNÉ, R. (1990): *La planificación de la enseñanza: sus principios*. Mexico: Trillas.
- GALLAHUE, D. (1987): *Developmental physical education for today's elementary school children*. New York: Macmillan.
- GARCÍA A., BAEZ M. Y MARTINEZ H.(1987): *Propuesta de actualización curricular en Educación Física*. Cordoba, Argentina: T.A.P.A.S. S.R.L. .
- GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, Jesús i ALVIRA, F.(1986): *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza
- GARCIA GARRIDO, J.L.(1982): *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA HOZ, V.( 1996): *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA RUSO, H. (1997): *La formación del profesorado en Educación Física: problemas y perspectivas*. Barcelona: INDE.
- GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- GENERALITAT DE CATALUNYA.(1990): *Disseny curricular.Ensenyament Primari*. Barcelona, Ed. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA.(1991): *Elaboració de material curricular. Orientacions*. Barcelona, Ed. Departament d' Ensenyament de la Generalitat.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Curriculum*. Educació Primària. Barcelona, Departament d' Ensenyament de la Generalitat.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *El projecte curricular i la programació*, Barcelona, Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994): *L'avaluació a L'Educació Primària* Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat Catalunya.
- GERVILLA, A. (1988): *El curriculum: Fundamentación y modelos*. Málaga: Innovare.

- GIMENO MARTÍN, S. (1993): "Preparación de la enseñanza. Planificación y programación", en *La Educación física y su didáctica*. Publicaciones ICCE. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J y A. PEREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIROUX, H. (1984): *Critical theory and educational practice*. Victoria: Deakin University.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós/M.E.C
- GOODSON, I. F. (1991): "La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo" en *Revista de Educación nº 295*. (mayo-agosto). Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, pp 7-37.
- GOODSON, I. F. (1995): *The making curriculum: collected essays*. Washington D.C.: Falmer Press.
- GONTIER, J. (1986): *La respiración*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- GONZALEZ HALCONES, M. A. (1995): *Manual para la evaluación en Educación Física . Primaria y secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ (1991): *Lecturas de educación comparada*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): "Educación ética y transversalidad" en *Cuadernos de Pedagogía nº 227*. Julio-Agosto 1994. Barcelona.
- GRUPPE, O. (1976): *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.

H

- HANS, N. (1953): *Educación Comparada. Estudio de los factores y tradiciones educacionales*. Buenos Aires: Nova.
- HAMILTON, D. (1991): "Orígenes de los términos clase y currículum" en *Revista de Educación nº 295*. (mayo-agosto). Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, pp. 187-205.
- HERNÁNDEZ J., GONZALEZ A., AMADOR F. (coord) (1993): *Actas 1er Simposium Internacional sobre Educación Física Escolar y Deporte de alto rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria; Ed. Servicio de Publicaciones ULPGC.
- HERNÁNDEZ Álvarez, J. L. (1994): "El currículo de E.F. en el área de gestión directa del M.E.C.: características y repercusiones en la formación del profesorado." en ROMERO, S (1994): *Ponencias y comunicaciones del I congreso nacional de educación física de facultades de ciencias de la educación y XII de escuelas universitarias de magisterio*. Sevilla: Wanceulen.
- HERNÁNDEZ Álvarez J. L. (1996): "La construcción histórica y social de la Educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación escolar? en *Revista de Educación nº 311*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- HERNÁNDEZ Álvarez J.L. y R. VELÁZQUEZ(1996): *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- HILKER, F. (1964): *La Pédagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National-SEVPEN.
- HOLLOWAY, G.E.T. (1982): *La concepción del espacio en el niño según Piaget*. Barcelona: Ed. Paidós.
- HUIZINGA, J. (1987): *Homo ludens* Madrid: Alianza ed.

I

- IBAÑEZ MARTIN, J.A.(1987): "El problema del contenido del currículum: un primer acercamiento desde la filosofía de la Educación" en: SARRAMONA, J. (Coord):(1987): *Currículum y educación*. Sabadell:CEAC, pp.13-25.

- IMBERNÓN, Francesc (1989): *La formación del profesorado: el reto de la Reforma*. Barcelona: Laia.
- IMBERNÓN, Francesc (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, Francesc (1994): "La programació abans i ara. Existeixen diferències" en *Guix* 201-202. Barcelona: Serveis Pedagògics; p.17-21.
- IRRSAE PIEMONT(1994): *Educació Artística. Visual, Musical, Corporal. Actualització Científica*. Vic :Editorial Eumo.
- IRRSAE PIEMONT(1994): *Educació Artística. Visual, Musical, Corporal. Propostes didàctiques*. Vic :Editorial Eumo.

J

- JENKINS (1989): " Investigación sobre el Currículum " en *Enciclopedia internacional de la educación* Barcelona: MEC.- Vicens Vives.

K

- KAMII, C. y R. DE VRIES (1988): *Juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- KIRK, D (1990): *Educación Física y curriculum*. València: Servei de Publicacions Universitat de València.
- KIRK, D. y TINNING R. (1990): *Physical education, curriculum, and culture. Critical issues in the contemporary crisis*. London: Falmer Press.
- KIRK, G. (1989): *El currículum básico*. Barcelona: Paidós/MEC
- KLIEBARD, H. (1983): "Teoría del currículum: póngame un ejemplo" en GIMENO, J y A. PEREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 224-230.

L

- LANGLADE A. (1971): *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- LAPIERRE, A. (1968): *La rééducation physique*. Tomo I. Paris: Ed. Baillièrre et Filles.
- LAPIERRE A. y B. AUCOUTURIER (1977): *Educación Vivenciada* (Tomo 1,2,3): Barcelona: Cientificomédica.
- LAPIERRE A. y B. AUCOUTURIER (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-médica.
- LATASH, M. (edit) (1998): *Progress in motor control*. Champaign: Human Kinetics.
- LAWTER, J.D. (1992): *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Barcelona: Paidós.
- Le BOULCH, J. (1981): *La educación por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Le BOULCH, J. (1983): *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Madrid: Ed. Doñate
- Le BOULCH, J. (1986): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Le BOULCH, J. (1987): *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Le BOULCH, J. (1998): *Le corps à l'école au XXIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LE FLOC'HMOAN (1969): *La génesis de los deportes*. Barcelona: Labor.
- LÊ THÀNH KHÔI (1981): *L'Éducation Comparée*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- LÊ THÀNH KHÔI (1991): *L'Éducation: cultures et sociétés*. Paris: Publications de la Sorbone.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. 187 de 6 de agosto de 1970).
- LEY 13/ 1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y el Deporte.

LEY 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, LODE (BOE 4-7-1985).

LEY 1/1990, de 3 octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).

LISTON K.M. y D. ZEICHNER (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

LÓPEZ SERRA, F. (1998): *História de la educación física de 1876 a 1898. la Institución libre de Enseñanza*. Madrid: Gymnos.

LOPEZ TEJEDA, A. (1995): *Educación física de base: manual del profesor*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

LUNDGREN, U.P.(1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid

LURIA, A.R. (1984): *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Roca.

LUZURIAGA, L.(1925): *Las escuelas activas*. Madrid: J. Cosano.

## LL

LLEIXÀ, T. (1989): "Hacia un proyecto curricular" en *Apunts.Educació Física i esports*. nº 16-17. Barcelona, Generalitat de Catalunya INEFC; pp.48-51.

LLEIXÀ, T. (1990): "L'Educació Física i l'ensenyament globalitzat" en *Temps d'educació N.4* Barcelona, Divisió Ciències de l'educació de la Universitat de Barcelona; pp.117-127.

LLEIXÀ, T. (1993): *La Educación Física de 3 a 8 años (Segundo ciclo de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Enseñanza Primaria)*. Barcelona: Ed.Paidotribo.

LLEIXÀ, T. (1995): *Desarrollo curricular para primer ciclo. Educación física en primària*. Barcelona: Ed. Paidotribo.

LLEIXÀ, T. (1995): *Juegos sensoriales y de conocimiento corporal*. Barcelona: Ed. Paidotribo.

LLORCA, M. y A. VEGA (1998): *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil*. Malaga: Aljibe.

**M**

- MAIGRE, A. y J. DESTROOPER (1984): *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- MAJÓ, J. (1997): *Chips, cables y poder. La clase dominante en el siglo XXI*. Barcelona: Planeta.
- MALLART y CUTÓ, J. (1935): *La educación activa*. Barcelona: Labor.
- MANGANIELLO, E. (1978): *Introducción a las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- MANDELL, R. (1986): *Historia Cultural del Deporte*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- MARTINEZ DE HARO (Coord.)(1995): *La educación física en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- MARTINEZ DE HARO (Coord.)(1993): *La Educación Física en Primaria Reforma*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- MARTINEZ M. y F. RAVENTOS. (1975): "El método comparativo en Educación. Situación mundial de los estudios superiores en ciencias de la educación" Informe de Investigación. Universidad de Barcelona (sin publicar).
- MARTINEZ ROJO, M. (1991): El proyecto curricular , en SAENZ BARRIO, O. (1991): *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación- acción*. Alcoy: Ed. Marfil.
- MAURI, T., VALLS, E., GOMEZ I. (1992): *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona: Graó- ICE UB.
- MCLAREN, Peter (1993): "Pedagogia crítica. Les polítiques de la resistència i un llenguatge d'esperança" en *Temps d'Educació* nº 9 . Barcelona: Divisió Ciències de l'Educació de la U.B; pp. 215-248.
- M.E.C.,(1988): *El sistema educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia .
- M.E.C. (1989): *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C..(1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ed M.E.C.
- M.E.C.(1992): *Propuestas de secuencia de Educación Física*. Madrid: Ed. Escuela Española S.A.

- M.E.C.(1992): *Educación Física. Primaria: Curriculum oficial, secuencia por ciclos, orientaciones didácticas, guía documental y de recursos*. Madrid : M.E.C.
- M.E.C. (1996): Monográfico: "Educación física escolar" en Revista de Educación nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (1991): *Régimen de distribución de competencias entre el estado y las comunidades autónomas. Educación, Investigación y Deportes*. Madrid: INAP.
- MEYER, G. (1963): *El fenómeno Olímpico*. Madrid: Servicio de Divulgación Técnica deportiva del Comité Olímpico Español.
- MICHELET, A. (1977): *Los útiles de la infancia*. Barcelona : Herder.
- MONES, SOLA y LÁZARO (1980): *Ferrer y Guardia y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Icaria.
- MOOR, Paul (1981): *El juego en la educación* . Barcelona: Herder.
- MORA , J. (1991): *Las capacidades físicas o bases del rendimiento motor*. Cadiz: Diputación Provincial.
- MOSTON, M. (1982): *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- MOSTON, M.(1993): *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

## N

- NEILL, A.S. (1978) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- NIETZSCHE, F. (1980): *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- NOAH, H.J. y M. ECKSTEIN (1970): *La ciencia de la educación comparada*. Buenos Aires: Paidós.
- NUEVA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA de 21 de diciembre de 1965.

O

OLIVERA, J. (1989): "La educación física y el deporte: por una coexistencia pacífica" en *Apunts.Educació Física i esports*. nº 16-17. Barcelona, Generalitat de Catalunya INEFC; pp 63-75.

OLIVERA, J. (1997): *1169 ejercicios y juegos de atletismo*. Barcelona: Paidotribo.

ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos* Madrid: Ed. Popular.

ORTIZ A. de MONTOYA, C. (1968): *Historia de la Educación y de la Pedagogía. Romanticismo a nuestros días*. Parana: Universidad Nacional del Litoral.

ORTS, RAMOS Y CARAVACA (1932): *Francisco Ferrer Guardia, apóstol de la razón*. Barcelona: Maucci.

P

PARLEBAS,P.(1986): "Activités physiques et éducation motrice" en *DOSSIER EPS*, nº4 (recopilación de artículos de Parlebas en la revista EPS). Paris: Revue EPS.

PARLEBAS,P (1988): *Elementos de sociología del deporte*. Malaga: Unisport.

PARLEBAS P. y otros (1988): *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lleida: Agonos.

PARLEBAS, P. (1996): *Perspectivas para una educación física moderna*. Malaga: Junta de Andalucía.

PASTOR J.L. (1979): *Guía legislativa de educación física en España*. Madrid: Colegio Oficial de Profesores de Educación Física.

PELEGRIN, A. (1996): "Gesto, juego, cultura" en *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp 77-100.

PEREYRA M.y otros (comp.) (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares.

PÉREZ GOMEZ, A.(1988):"El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado" en VILLA , A. (coord) (1988): *Perspectivas y problemas de la función docente* Madrid : Narcea.

- PÉREZ GOMEZ, A.(1994): *Curriculum y escolaridad*, en ANGULO y BLANCO *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe: Archidona( Malaga).
- PÉREZ GOMEZ, A.(1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelona: Morata.
- PÉREZ PÉREZ, R (1994): *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos- Tau.
- PESTALOZZI, J.H. (1982): *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Edit. Humanistas.
- PESTALOZZI, J.H. (1902): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid: El Magisterio Español.
- PETRUS, A. (1997): *Pedagogía social* . Barcelona: Ariel.
- PETRUS, A. (1998): "El deporte escolar hoy. Valores y conflictos" en *Aula de innovación educativa*, nº 68. Barcelona: Graó; pp 6-10.
- PIAGET, J. (1977): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ed. Fotanella.
- PIAGET, J. y otros (1982): *Juego y desarrollo*. Barcelona: Grijalbo.
- PIAGET, J. y otros (1984): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- PICARD, D (1986): *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires, Méjico.
- PICQ L. y P. VAYER (1985): *Educación Psicomotriz y Retraso Mental* Barcelona: Científico-Médica.
- PIERON,M. (1986): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*.Madrid: Gymnos.
- PIERON, M. (1988): *Pedagogía de la educación física y el deporte*. Malaga: Unisport.
- PILA, A.(1985): *Evaluación de la Educación Física y los deportes* . Madrid: Ed. Pila.
- PINOS M. (1997): *Actividades físico deportivas en la naturaleza para niños y jóvenes*. Madrid: Gymnos.
- PINAR, W. (1998): *Curriculum: toward new identities*. New York: Garland.

- PLA, M. (1993): *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- PLANETA (1988): *Enciclopedia práctica de pedagogía. Volumen 5 (Educación Física)* Barcelona: Editorial Planeta.
- POPKEWITZ, T. (1994): "Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas" en *Revista de Educación* nº 309 (Enero- Abril). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 103-137.
- POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder en al enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- POPPER, Karl (1991): *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós
- PUIG BARATA, N. (1992): *Joves i esport: Influència dels processos de socialització en els itineraris esportius juvenils*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona- INEFC.
- PUIG J.M. y J. TRILLA (1996): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

## R

- RAUCH, A. (1982): *Le corps en éducation physique. Histoire et principes de l'entraînement*. Paris: Presses Universitaires de Frances.
- RAVENTOS F.(1990): *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona: Ed. Boixareu Universitaria.
- READ, B. Y J. DEVÍS (1990): "Ensenyament dels jocs esportius: un canvi d'enfocament" en *Revista APUNTS*, nº 22. Barcelona: Generalitat de Catalunya- INEFC; pp 51-58.
- REAL DECRETO 1006/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE del 14 de junio 1991.
- REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de setiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE 13 Setiembre 1991.
- REIGELUTH, C.M. (1987): *Instructional theories in action: lessons illustrating theories and models*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum A.

- RENOVACIÓ PEDAGÒGICA(1994): . *Documents del Primer Congrès. nº2.*  
Barcelona : Revista del Primer Congrés de la Renovació  
Pedagògica.
- REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question.* Paris: ESF Editeur.
- RIGAL,R (1985): *La motricité humaine.* Quebec: Ed. Presses de l' Université du  
Quebec.
- RIVIÈRE (y otros) (1988): *El sistema educativo español .* Madrid: M.E.C.-  
CIDE.
- RODRÍGUEZ ROJO (1996): *Transversalidad curricular y democracia en el  
contexto europeo.* en *Revista de Educación nº 309* (Enero- Abril).  
Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y  
Cultura, pp. 95-126.
- ROMAN M. Y E. DIEZ LOPEZ (1989): *Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de  
Diseño Curricular de aula en el marco de la Reforma.* Navarra: Dirección  
Provincial del MEC. Unidad de Programas educativos.
- ROMERO, S.( 1993): *Contenidos de Educación física en la escuela. Programas  
renovados, propuesta actual.* Sevilla: Wanceulen.
- ROMERO , S (1994): *Ponencias y comunicaciones del I congreso nacional de  
educación física de facultades de ciencias de la educación y XII de  
escuelas universitarias de magisterio.* Sevilla: Wanceulen.
- ROMERO , S (1996): *El problema de la evaluación en la Educación Física en*  
GARCÍA HOZ, V.( 1996): *Personalización en la Educación Física.* Madrid:  
Rialp; pp. 386-410.
- ROSSELLÓ, P. (1960): *Teoría de las corrientes educativas. Cursillo de  
Educación comparada dinámica.* Barcelona: Ed. Promoción cultural.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1993): "Investigación y planificación curricular en Educación  
Física y Deporte" en *Revista Española de Educación Física y Deportes.*  
nº 0, octubre 1993. Madrid: Gymnos, pp.33-40.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1994): *Desarrollo motor y actividades físicas.* Madrid:  
Gymnos.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1995): *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y  
desarrollo de habilidades.* Madrid: Visor.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1995): *Competencia Motriz.* Madrid: Gymnos.

RUIZ RUIZ, J. (1996): *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Ed. Universitas.

## S

SANCHEZ BAÑUELOS(1986): *Bases para una diáctica de la educación física y deportiva*. Madrid: Gymnos.

SANVISENS, A. (1970): "La metodología comparativa en la historia de la educación y de la pedagogía", en *Perspectivas pedagógicas*, n25-26. Barcelona, pp. 43-72.

SANVISENS, A. (1972): "Métodos educativos", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 118 abril -junio 1972, 137-168.

SARRAMONA, J. (Coord)(1987): *Curriculum y educación*. Sabadell:CEAC.

SARRAMONA, J. (Coord)(1997): *Teories i models del disseny instruccional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

SANTOS, M. y A. SICILIA (1997): *Actividades físicas extraescolares*. Barcelona: INDE.

SAYLOR J.G. y W.M. ALEXANDER (1970): *Planeamiento del curriculum en la escuela moderna*. Buenos Aires:Troquel.

SCHINCA,M. (1988): *Expresión corporal. Bases para una programación*. Madrid: Escuela Española.

SCHNEIDER F. (1966): *La pedagogía comparada. su historia, sus principios y sus métodos*. Barcelona: Herder.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el apredizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SERRANO J.A. y V. NAVARRO ADELANTADO(1995): "Revisió crítica i epistemològica de la praxiologia motriu" en *Revista Apunts nº 39*. Barcelona: Generalitat de Catalunya INEFC; pp. 7-30.

SEYBOL, A (1974): *Principios pedagógicos en la Educación Física* . Buenos Aires: Kapelusz.

SIEDENTOP, D. (1998): *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.

- SINGER, R. (1986): *Aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- SKIDELSKY, R (1972) *La escuela progresiva*. Barcelona: A. Redondo Editor.
- SPARKES, A.C. (1991): "Perspectivas del currículum de Educación física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema" en *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación física de Escuelas de Magisterio*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- SPARKES, A.C. (1996): "Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación física" en *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 101-122.
- SOLAR, L. (1997): *La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*. Tesis doctoral (sin publicar).
- STENHOUSE (1991) : *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- STOKOE, P (1979): *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- STOKOE, P. y R.HARF (1984): *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- STUMP, U. (1995): *Adquirir una buena condición física jugando*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- SWAB, J. (1983): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum" en GIMENO, J y A. PEREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 197-209.

## *I*

- TABA, H. (1974): *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- TASSET, J.M. (1996): *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J.C. (1996): "Los desafíos de la transversalidad en la educación" en *Revista de Educación* nº 309 (Enero- Abril). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 7-21.
- TEISSIÉ, J.(1957-58): "Éssai systématique" en *Education Physique et Sport* nº 37 a 41.

- TINAJAS, A.; TINAJAS, J. V. Y ARRONTES, I.(1995): "Rendiment i discriminació en Educació Física" en *Apunts Educació Física i Esports* nº 39, gener 1995. Barcelona: Generalitat de Catalunya-INEF; pp. 123-116.
- TINNING, R. (1992): *Educación física: la escuela y sus profesores*. Universitat de València: Servei de Publicacions.
- TINNING, R. (1996): "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado", en *Revista de Educación* nº 311. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 123-134.
- TISSIER, P. A. (1919): *L'Education physique et la race. Santé- Travail- Longevité*. Paris: Flammarion.
- THOMAS, R. (1977): *L'Education physique*, collection "Que sais-je?" Paris, PUF, 1977.
- TOMASI, T (1978): *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo Viejo.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- TRIGO, E (1989): *Juegos motores y creatividad* Barcelona: Paidotribo
- TRIGO, E.(1994): *Aplicación del juego tradicional en el curriculum de Educación Física* . Barcelona, Ed. Paidotribo
- TUSQUETS, J. (1969): *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada*, Madrid, Magisterio Español
- TUSQUETS, J. (1975):". Ayer, hoy y mañana de la Pedagogía Comparada" en *Perspectivas Pedagógicas*; 35-36, pp 361-379
- TUSQUETS, J (1979): "La aportación española al comparativismo pedagógico" en *Revista de Educación*, nº260; pp 115-131
- TYLER, R (1977): *Principios básicos para la elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

U

ULMANN, J (1989): *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'Education Physique*. Paris: Vrin.

V

VACA , Marcelino (1987): *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca: I.C.E.

VACA , Marcelino (1996): *La Educación Física en la Educación Formal*. Palencia: Asociación Cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad".

VALANCE, E. (1981): "Currículum oculto" en *Enciclopedia internacional de la educacion*. Barcelona: MEC.-Vicens Vives.

VALLS, E. (1993): *"Los procedimientos aprendizaje, enseñanza y evaluación"*. Barcelona: ICE-Horsori.

VALLS, R. (1998): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Roselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

Varios Autores (1985): *La educación física en las enseñanzas medias*. Barcelona: Paidotribo.

Varios Autores (1990): *Fundamentos de Educación física para enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.

VAYER, L (1985): *El niño frente al mundo*. Barcelona: Cientificomédica.

VAZQUEZ, B. (1989): *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos

VELLOSO, A. y F. PEDRO. (1991): *Manual de Educación Comparada Vol.1*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

VICENTE PEDRAZ, M. (1988): *Teoría Pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.

VIDA ESCOLAR(1981): "Programas renovados en E.G.B. Educación Física" en *Vida Escolar*. nº 212. Mayo-Junio 1981. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

VILLA , A. (coord) (1988): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid : Narcea.

VIGOSTKY, L.S. (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VIGOSTKY, L.S. (1989): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

### W

WHEELER, D. (1976): *El desarrollo del curriculum escolar*. Madrid: Santillana. colección Aula XXI.

### Y

YUS, R. (1996): *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

### Z

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa*. Barcelona: Graó.

ZABALA, A. (1989): "El enfoque globalizador" en *Cuadernos de Pedagogía nº 68*, marzo 1989. Barcelona.

ZABALZA, Miguel A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZAPATA, O. y F. AQUINO (1990): *Psicopedagogía de la educación motriz en la etapa del aprendizaje escolar*. México: Trillas.

ZARCO, J. (1992): *Desarrollo infantil y Educación física*. Malaga: Aljibe.

## 2.BLIOGRAFÍA ESPECÍFICA: EDUCACIÓN FÍSICA EN EUROPA

### EUROPA

ANELE (1994): *La Unión Europea y la Educación*. Madrid: ANELE.

BELL, G. H. (1991): *Developing an European Dimension in Primary School*. London: David Fulton.

BOUSQUET, J. (1974): *La problemática de las Reformas educativas*. Madrid: M.E.C.

BROCK, C. y W. TULASIEWICZ (1994): *Education in a Single Europe*, London: Routledge.

BUSQUETS, J. (1993): *La dimensió europea*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

CATEURA, M. (1992): *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.

COMISION EUROPEA (1994): *Las cifras clave de la educación de la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea.

COMISION EUROPEA (1995): *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Luxemburgo: Comisión Europea.

CONVERY, A. (ed) (1992): *Approaches to the European Dimension in Teacher Education*. London: UKCEE and Central Bureau for Educational Visits and Exchanges.

DELORS, J. y col. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

ELVIN, L. (1981): *The educational systems in the European Community. A guide*. London: NFER/Nelson.

ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LA EDUCACION (1989): Barcelona: MEC.- Vicens Vives.

EURYDICE (1993): *Administrative and financial responsibilities for education and training in the European Community*. Bruselas: EURYDICE.

- EURYDICE (1993): *Measures to combat school failure. A challenge for the construction of Europe*. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (1993): *Organization of school time in the Member States of the European Community*. Bruselas: EURYDICE.
- EURYDICE (1993): *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (1995): *Structures des systèmes d'éducation dans l'Union européenne*. Bruselas: EURYDICE - CEDEFOP.
- EURYDICE (1996): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (1997): *L'enseignement secondaire dans l'Union Européenne: structure, organization et administration*. Bruxelles: U.E. Eurydice.
- FERRER, F. (1990): *Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- GALTON, M. y BLITH, A. (1989): *Handbook of Primary Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1988): *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de la E.G.B.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GARCÍA GARRIDO, J.L., F. PEDRÓ y A. VELLOSO (1989): *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1984): *Los sistemas educativos de hoy*. Madrid : Dickinson.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1994): *Reformas educativas en Europa*. Madrid: C.E.C.E. -ITE
- GARCÍA LÓPEZ, A. y OTROS (1997): *Reflexiones sobre la Educación física y el deporte en el marco de la Unión Europea*. Almería: APEF.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1991) *Els sistemes educatius a Europa. Elements per a una descripció*. Barcelona : Generalitat de Catalunya, Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la CEE.

- GENERALITAT DE CATALUNYA (1991): *Conferència Internacional de l'Ensenyament i les Regions a l'Europa de 1993 (1990: Barcelona)*: Barcelona : Generalitat de Catalunya, Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la CEE.
- KLEIN, Giles (1994): "L'Europe et l'Éducation Physique", en *Dossiers Eps* nº21. Paris: Éditions "Revue EPS".
- LAPORTE, W (1992): "L'Éducation Physique devant l'Europe Nouvelle" en *Boletim SPEP* nº 5/6, verano- otoño 1992. Codex (Portugal): Edit. SPEP ; pp.17-24.
- OCDE(1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: MEC/Paidós.
- OCDE (1991): *Education at a glance. OCDE indicators/ Regards sur l'éducation: Les indicateurs de la OCDE*. Paris: OCDE.
- OCDE (1993): *Curriculum reform: Assessment in question/ La réforme des programmes scolaires: l'évaluation en question*. Paris: OCDE.
- PALOMBA, D. y N. BERTIN (1993): *Insegnare in Europa. Comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- PASSOW, H., NOAH, H., ECKSTEIN, M., MALLEA, J. (1976) *The National Case Study: An Empirical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems*. Stockholm: Almquist & Wiksell International.
- PUELLES, M. (1992): "Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental" en *Revista de Educación*, nº 299 Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 253-276.
- TORRALBA, M.A. (1994): *Formación permanente del profesorado en Educación Física*. Barcelona: Tesis doctoral (sin publicar).
- TRATADO DE MAASTRICHT (1992): Tratado 7-2-1992, ratificado por instrumento 29-12-1992. BOE nº11, p.858, de 13-2-1994, BOE nº12, p. 1024, de 14-1-1994, y BOE nº 138, suplemento, de 10-6-1994. Emitido por la Jefatura del Estado.
- VARIOS AUTORES (1997): *La Educación física y el deporte en la Europa del siglo XXI*. Almería: APEF.

**ALEMANIA**

- BEYER, E. y D. KAYSER (1986): *Sport, wissenschaft, erziehung, verwaltung, in der Bundesrepublik Deutschland* . Schorndorf: Hofmann.
- EPS (1988): "L'Europe "objectif 1992". La Republique Fédérale Allemande" en *Revue EPS n° 210*, marzo- abril 1988. Paris: Editions Revue EPS.
- FICHTE, J.G. ( 1977): *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Editora Nacional.
- FÜHR, Christoph (1990): *Escuelas y Escuelas Superiores en la República Federal de Alemania*. Bonn : Inter Naciones Bonn.
- KELLER R. y A. FRITZ (1995): *Auf leisen Sohlen durch den Unterricht. Ein Arbeitsbuch zum spiel und handlungsorientierten Unterricht im 1. und 2. Gundschulejahr*. Schorndorf (Germany) Hofmann.
- KULTUSMINISTER DER LÄNDER (1985): *Zweites aktionsprogramm für den Schulsport* . Bonn: Ständige Konferenz der Kultus minister der Länder.
- KULTUSMINISTER DER LÄNDER (1991): *Neue Informations und Kommunikationstechniken in der Schule*. Bonn: Ständige Konferenz der Kultus minister der Länder.
- KULTUSMINISTER DER LÄNDER (1994): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Bonn: Ständige Konferenz der Kultus minister der Länder.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDHEIN-WESTFALEN (1989): *Richtlinien und lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Northein-Westfalen*. Düsseldorf: Kultusminister des landes nordhein-westfalen.
- SCHRENK, H. y K. FLOCKERZIE(1995): *Spielideen zur täglichen Bewegungszeitin der Grundschule und Orientierungsstufe*. Bonn: Ministerium für Kultus und Sport.
- WULF, C. (1989): *Historia del currículum en la República Federal de Alemania en Enciclopedia internacional de la educacion* Barcelona: MEC.-Vicens Vives.
- (1972): *La Politique et la Planification de l'Enseignement. Allemagne*. Paris: Organisation de Coopération et de Developpement.

----- (1990): *40 Jahre Deutsche Hochschule für Körperkultur. Leipzig: internationale wissenschaftliche kolloquien.* Sankt Augustin: Academia.

### FRANCIA

ARNAUD, P. (1993): *Les savoirs du corps: education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français.* Lyon: Presses Universitaires.

AVANZINI, Guy (1991): *L'école d'hier a demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions.* Toulouse : De. Érès.

B.O. n° 5 de 9 de Mars 1995 . *Programmes de l'école primaire.*

B.O. n° 18 du 7 mai 1987. Circulaire n°87 du 27 avril 1987 *Enseignement de la natation à l'école primaire.*

BONHOMME y otros (1995): *Education Physique . Le guide de l'enseignant.* Tomo 1. Paris: Coédition AEEPS-Éditions Revue EPS.

COLOMB J., MARSENACH J. MÉRAND R.(1986): "La didactique des APS en milieu scolaire" en *Revue EPS* n° 200-201 julio agosto 1986. Paris: Editions Revue EPS; pag 38-44.

DELAUNAY, M. (coord) (1995): *À l'école de l'éducation physique. Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire.* Nantes: CRDP des Pays de la Loire.

DURAND-PRINBORGNE, C. (1994): *L'Education Nationale. Une culture, un service, un système.* Paris: Nathan.

HERBARD, A. (1986): *L'Education physique et sportive. reflexions et perspectives.* Paris: Revue STAPS/ Revue EPS.

KELLER, J. (1992): *Activité physique et sportive et motricité de l'enfant.* Paris: Vigot.

LOPEZ R. (1993): "L'accion pedagogique en EPS" ,en *Dossiers EPS.* n° 12 Paris: Editions Revue EPS.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE(1977): "L'éducation physique et sportive à l'école élémentaire" en *Instructions du 22 Avril 1977.*

- 
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985): *Programmes et instructions*. (D.M. de 23 Avril 1985): Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1986): *L'Éducation physique et sportive en classe unique*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991): *Les cycles à l'école primaire*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique/ Hachette.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995): *Programmes de l'école primaire*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique/ Hachette.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995): *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Vanves: MENESER.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995): *L'État de l'école, 30 indicateurs sur le système éducatif*. Vanves: MENESER- Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- PRÉVOST, Claude M. (1991): *L'Éducation Physique et Sportive en France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ROUSSEAU, J.J. (1986): "Le projet pédagogique d'EPS" en *E.P.S.* n° 198. Paris: EPS; pp.6-11.
- SENER, Patrick (1993): *La leçon d'EPS*. Paris: Éditions VIGOT.
- THOMAS, R. (1991): *Annales du brevet d'état d'éducateur sportif 1er et 2on degré*. Paris: Vigot.
- THÉLOT, C. (1993): *L'évaluation du système éducatif*. Paris: Nathan.
- THIBAUT, J. (1987): *L'influence du mouvement sportif sur l'évolution de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire français. étude historique et critique*. Paris : J.Vrin.

**ITALIA**

ALFIERI y otros (1978): *A escola amb el cos*. Barcelona: GUIX/ ed.El Bullidor S.A.

BAGAGLIA, G. (et alter) (1987): "Itinerari di storia dell'educazione física e dello sport" en *Actas del congreso A/SEFS*. Bologna: Pàtron.

BERNABEO, R. (1979): *L'Educatione física: evoluzione di una disciplina*. Bologna: Pàtron.

CAVALLERA (1988): *Storia della Scuola italiana. Profilo storico dello sviluppo della scuola materna de elementare della legge Casati a oggi*. Bologna: Ed. Magisterio.

CENSIS (Centro Studi investimenti sociali) (1987): *Educatione Italia' 86. I sentieri della qualità*. Milan: Franco Angeli Libri.

DE JULIIS, T. y M. PESCANTE (1990): *L'Educaççione física e lo sporto nella scuola italiana*. Turín: Le Monnier.

DI CARLO, A (1988): "L'EPS en Italie" en *Revue EPS* nº 213 (septiembre-octubre 1988): Paris: Editions Revue EPS.

D.P.R. 12/2/1985 nº 104 *Programi didattici per la scuola primaria* Publicado nel suplemento ordinario alla "Gazzetta ufficiale" n.76 del 29 Marzo 1985.

D.P.R. 12/2/1985 Nª 104 *Programi didattici per la scuola primaria* (Edición de la Nuova Italia Julio 1986).

EPIFANIO, F. (1992): "Autonomía y participación en la escuela italiana" en *Revista de Educación* nº 299. Madrid: Centro Publicaciones del MEC.

EPS (1988): "L'Europe "objectif 1992". L'Italie" en *Revue EPS* nº 213, septiembre -octubre 1988. Paris: Editions Revue EPS.

IMERONI, A. y MARGARIA, R. (1980): *Erase una vez la Gimnasia*. Barcelona: Gedisa.

LEONARDUZZI, A. (1987): "La escuela pública en Italia" en *Educazione e Formatione en Europa. Atti del seminario internazionale svoltosi a frascati dal 18 al 24 ottobre 1987*. Turín: Dimensione Europea Editrice.

MINISTERIO DELLA PUBLICA INSTRUZIONE (1992): *Activités Nouvelles dans le système scolaire Italien*. Turin: IRSAE PIEMONTE.