

Tendencias actuales de la Educación Física en España. Razones de un cambio. 1ª Parte

autor Dr. Vicente Navarro Adelantado

Resumen: La Educación Física española representa un ejemplo de cómo un campo de conocimiento se ha desarrollado y va adquiriendo mayor autonomía y producción, según los procesos de avance científico y de crítica a los postulados establecidos. Los cambios se vinculan a las razones que los justifican y al escenario en el que se han generado. Otros países podrán encontrar en esta evolución problemas semejantes y podrán constatar las soluciones que se aportaron y las discusiones que se formaron en cada momento histórico, a partir de la modernidad más próxima, así como las satisfacciones y las insatisfacciones que se experimentaron. A lo largo del análisis se exponen, por separado, distintos campos y sus especificidades, lo que permite advertir un estudio específico y en profundidad de lo que, en España, han sido dos períodos clave en el desarrollo de la Educación Física. Palabras Clave:

Historia. Educación Física.

INTRODUCCIÓN Para comprender las tendencias actuales de la Educación Física, hemos de asumir distintas concepciones que le han influido y reconducido a nuevas soluciones, así como que la Educación Física española es el producto del pensamiento acerca de lo corporal, de la acción motriz y sus disciplinas, y de la tradición propia de lo que se entiende como las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Estos condicionantes explican cómo el mundo de la Educación Física es un fenómeno cambiante, tal y como corresponde a las ciencias sociales. A pesar de que se podría enfocar este análisis de los núcleos de concentración de los tópicos Educación Física escolar-Deporte de otro manera, como podría serlo reconocer realidades por su diferencia (expresión corporal, recreación, juegos, gimnasia, actividades en la naturaleza, etc.), hemos preferido hacer un reconocimiento a las realidades con mayor presencia social, como sería por su contexto sociopedagógico (currículo, aspiraciones sociales, presencia de publicaciones) y su momento disciplinar. Podemos simplificar el problema, definiendo el fenómeno del cambio de manera global más que en compartimentos estanco; no es, pues, un reduccionismo limitador del problema la amplitud del análisis, porque lo acometemos, simultáneamente, en amplitud y en concreción. La amplitud proviene de las interrelaciones de cada elemento analizado, y la concreción de su especificidad. En cualquier caso, nuestro análisis asegura la profundización. Precisamente, la profundización nos muestra que todos los cambios se han tejido en planteamientos interdependientes, complejos. La Educación Física escolar se caracteriza por desarrollar su campo de conocimiento en el currículo y sus objetivos son pedagógicos; por su parte, cada uno de sus grandes contenidos se caracterizan por desarrollar su campo de conocimiento específico. La Educación Física escolar trata del desarrollo de los aspectos pedagógicos y didácticos que nutren el currículum, pero esto no es posible separado del análisis social y disciplinar, ni de una revisión reconceptualizadora (López Pastor, Monjas y Fraile, coords. 2004). No obstante, la tradición de la Educación Física escolar no es ajena a la influencia que tienen sobre ella las denominadas Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y sus avances. Especialmente, los avances en investigación en la Educación Física y el deporte han supuesto, en España, nuevos conocimientos y mayor rigor en los planteamientos teóricos y en sus modelos pedagógicos. De manera paralela, podríamos decir que, si bien el conocimiento riguroso ha experimentado un avance notable, queda mucho por hacer; este desfase, siempre a favor del conocimiento práctico frente al teórico, queda patente en el gran número de modelos de que disfrutamos en la Educación Física, porque es preciso a diario solucionar los problemas prácticos y cómo acometerlos de forma coherente. Por nuestra parte, en beneficio de la claridad y tratando de delimitar la discusión al terreno de mayor interés para los asistentes a esta conferencia, centraremos la discusión en la evolución de la Educación Física escolar, en sus razones de cambio y en sus conocimientos y prácticas. La evolución de la Educación Física escolar y las tendencias actuales La Educación Física ha experimentado en las últimas décadas cambios muy importantes, que enmarcan dos períodos: de mediados de la década de 1980 a 1992; y de 1992 hasta la actualidad. El primer período se justifica por la aparición de los primeros documentos de la Reforma LOGSE, de la publicación de los currículos del MEC y de las Comunidades Autónomas, y de la presencia de una idea de la Educación Física integradora de enfoques y contenidos, más por una integración ávida de nuevos planteamientos que por coherencias internas de los planteamientos. El segundo período se caracteriza por la llegada de la perspectiva crítica, del enfoque de la salud, y del desarrollo más completo de propuestas didácticas (de la metodología y la evaluación, especialmente). Podemos decir, que los grandes contenidos de la Educación Física escolar sufren un cambio más cualitativo en el segundo período, descubriendo nuevas formas teóricas y nuevos modelos. Se trata de dos períodos, aunque sería posible establecer otras decisiones temporales, porque la primera etapa marca una diferencia acusada, a su vez, respecto a las décadas anteriores, y porque la segunda será consecuencia directa de los acontecimientos que le preceden. No hay caprichos en la evolución de las disciplinas ni en el devenir de la cultura, si comprendemos las razones del cambio comprenderemos hacia donde hemos de dirigir las iniciativas desde la escuela. Seguiremos diversos indicadores, que nos permitirán plantear un discurso comparativo y describir e interpretar la evolución de la Educación Física en la escuela. Estos indicadores, que nos permitirán el análisis, son:

- Las influencias y el momento sociocultural de lo corporal;
- El contexto pedagógico;
- El momento de evolución y aportación de las disciplinas que nutren la Educación Física
- La aparición de nuevas teorías y modelos;
- Los cambios y matices del enfoque de los grandes contenidos de la Educación Física escolar;

- Las publicaciones del campo científico.

El primer período (1980-1992) El período de 1980 a 1992 es una etapa de cambio bipolar; 1980 marca un momento pobre en el desarrollo de la Educación Física, pero esperanzador, y el comienzo de 1990 es la puerta de lo que después será una etapa muy fructífera. 1980 es el comienzo de la diversificación de los centros universitarios y de los planes de estudios preocupados por responder al cambio de las concepciones y de los nuevos modelos en la práctica. Hasta 1980 los conocimientos de la Educación Física son préstamos más que productos propios. Algunos campos disciplinares no se han desarrollado suficientemente, y las perspectivas teóricas que nutren nuestra pedagogía y aplican la didáctica específica son limitadas. El desarrollo de la Educación Física también se comprueba por el reducido volumen de publicaciones del campo de conocimiento, excluido el deporte. El currículo de Educación Física se está fraguando y no hay un modelo general sobre el que construyamos ideas nuevas, transformadoras. Veamos qué pudo explicar estas afirmaciones y cuál fue el verdadero estado de las cosas: a) Las influencias y el momento sociocultural de lo corporal: La Educación Física de 1980 era heredera de la década anterior; si bien, se habían conseguido logros en el enfoque psicomotor, era muy común el abuso del deporte en los programas de Educación Física frente a otras soluciones bien construidas. La división de género que dominó la Educación Física hasta los comienzos de 1970 iba en decaimiento; ello significó un lastre para el desarrollo de los planteamientos pedagógicos y de los modelos y sus soluciones prácticas, por parte de profesores y profesoras, apreciándose una falta de formación en cada uno de estos grupos, proveniente de los planes de estudios que cursaron en su formación superior. El mayor peligro de esta patente división de género para las actividades fue que llevaba también aparejada una idea acerca del cuerpo; de este modo, el cuerpo masculinizado se oponía al cuerpo feminizado, con las consecuencias derivadas para la escuela de segregación de prácticas. La gimnasia escolar ya había cedido su espacio a otro contenido idolatrado como fue el deporte. Lo corporal se trasladaba del mecanicismo funcional de las gimnasias a la apertura de los movimientos deportivos; podemos decir, entonces, que el ser humano es más "libre" y más "moderno", porque se libera de las ataduras de la rigidez y se suma al fenómeno de masas del deporte. La sociedad reclamaba Educación Física en la escuela y, además, impartida por especialistas, pero no acababa de ser esto una realidad en todo el territorio español. Comenzaba su apogeo el deporte para todos, y la recreación trataba de popularizar las prácticas deportivas dentro de manifestaciones lúdicas, lo que se plasmó en las carreras populares y en las fiestas deportivas. Las escuelas deportivas municipales fueron la expresión democratizadora del deporte, pero, funcionalmente, sirvió en muchos casos para realizar una Educación Física encubierta; ésta fue la realidad de las primeras campañas de promoción deportiva en las grandes ciudades. No obstante a este problema estructural de la Educación Física, las influencias mayores habían sido las de la sistemática del ejercicio (escuelas gimnásticas) y las del un modelo de deporte que no se alejaba nada del seguido en los clubes y federaciones deportivas. Luego difería poco la concepción de lo corporal de la escuela a otras instituciones. Las gimnasias sufrieron el mismo desgaste que ocurrió históricamente en el final del siglo XIX en EEUU; es decir, le perjudicó ser un modelo poco motivador y de aplicación inevitable de voluntad y esfuerzo. El deporte acabó por hacerse con el espacio que iba dejando la gimnástica, y el esfuerzo se centró en el acondicionamiento físico y sus modelos. Ahora, el problema era que el deporte, y sus reducidos modelos de entonces, transmitía un tipo de deportista que pugnaba por responder a unos objetivos pedagógicos con serias dificultades de conseguirlo. b) El contexto pedagógico: A comienzos de 1980 el contexto pedagógico de la Educación Física todavía era neoconductista, lo cual se plasmaba en lo que se denominó la enseñanza programada. Para la Educación Física una enseñanza programada era una manera de ir con los tiempos, y no causaba mayor contradicción, porque era lo habitual en aquellos años. Fueron ventajas de esta enseñanza programada la deducción y operatividad de los objetivos y las tareas; esta consecuencia, en contra de lo que se podría pensar actualmente, supuso un avance en cuanto a disciplina específica, porque permitió reconocer lo que deseaba realizar desde las intenciones a la práctica, así como sistematizar en profundidad los contenidos de aprendizaje. Cuando la enseñanza programada comenzaba su declive coincidió con la aparición de las publicaciones denominadas programas renovados, que tenían por misión asentar los desarrollos curriculares de las programaciones de aula de las distintas áreas y asignaturas. La Educación Física no completó las publicaciones correspondientes de los programas renovados, pues estaba surgiendo, a mediados de la década de estos años (1983-1986), los primeros documentos del MEC en los que algunos especialistas esbozaban las líneas maestras de lo que después fue el Movimiento de la Reforma educativa. Podemos comparar los comienzos de la Reforma con una revolución pedagógica; cambió el paradigma de pedagogía conductista por el paradigma constructivista. Ahora el problema sería concretarlo en un currículo y llevarlo a cada una de las Áreas educativas; es decir: una nueva visión para la enseñanza de la Educación Física y su didáctica. A nadie debe extrañar que las reformas educativas tarden tantos años en conseguir transformar las formas de enseñanza. Las nuevas estructuras de organización de la educación se asimilan con rapidez, pero no así el pensamiento del profesorado (García Ruso, 2003), que es un proceso muy lento. En España, en la mitad de 1980 no estábamos acostumbrados a reformas en la enseñanza; y, en la Educación Física, no era frecuente encontrar un espíritu de transformación, pues, en muchos casos, todavía se debatía qué y de qué manera se podía considerar que los contenidos conocidos del Área debían ser llevados a la práctica de aula. Sin embargo, esta falta de completar el rumbo de la Educación Física en la escuela, se compensaba con la creatividad del profesorado y ausencia de prejuicios para integrar todos sus conocimientos. En mi opinión, ésta ha sido la palabra clave: integración. La Educación Física española ha sido, fundamentalmente, integradora, y ha producido frutos propios en lo que hemos considerado el segundo período. c) El momento de evolución y aportación de las disciplinas que nutren a la Educación Física: La situación de la Educación Física, desde el punto de vista epistemológico, era de discusión del objeto. La mayor influencia la ejercieron Le Boulch, Cagigal y Parlebas, con distintas concepciones y matices sobre el objeto de la Educación Física; para Le Boulch, el objeto era el movimiento y esto derivaría en una ciencia del movimiento o psicocinética; para Cagigal, era igualmente el movimiento, pero lo importante era cómo acometer el objeto; para Parlebas, el objeto era la acción motriz, lo que le conducía a una

ciencia de la acción motriz, y la conducta motriz sería el objeto de la Educación Física. ¿Para qué sirvió esta discusión, que se mantuvo en los finales de la década de 1970 y primeros años de 1980? Sirvió para diferenciar que la Educación Física poseía más de un enfoque, y que uno de ellos era el de la Educación Física escolar. De manera, que con los años la tendencia fue a la aparición de perspectivas que se adaptaban a la realidad de la escuela, pero que, habitualmente, tenían una aplicación también fuera de ella. Predominaba una construcción de la teoría pedagógica, como fue el caso de Ommo Gruppe (1976), quien aportó luz sobre los problemas epistemológicos modernos de la Educación Física y creó una estela que fue seguida por diversos autores; Gruppe indicó, respecto a lo corporal y la autonomía de la Educación Física, que las experiencias específicas del mundo y de la vida son el movimiento y el juego (1976:28). Surgieron en estos años dos ejemplos de esta estela de autores, característicos de la discusión disciplinar y del objeto, como fueron Le Boulch (1971, 1979) y Parlebas (1981), quienes postularon una disciplina autónoma, específica. En ambos casos, dio lugar a métodos propios; en el caso de Le Boulch, dirigido a la psicomotricidad y la Educación Física de Base; y, en el caso de Parlebas, más útil para la investigación estructural-sistémica, aunque con algunas aplicaciones al campo de la enseñanza de la Educación Física (Lagardera y Lavega, 2003; Navarro y Jiménez, 2004). Durante el período 1980-1992, el profesorado integraba todo tipo de corriente que llegase a la Educación Física. Esto ocurrió con la psicomotricidad y sus escuelas, que en nuestro campo fueron integradas en las primeras edades en el marco de la Educación Física de Base, ya en la mitad de la década de 1970 de la mano del profesor Julio Legido (INEF de Madrid); igualmente, con los conocimientos del Aprendizaje Motor, que se complementaron con los conocimientos y modelos metodológicos propios de nuestro campo; el discurso pedagógico es integral aunque no sigue con coherencia un modelo paradigmático; la Didáctica de la Educación Física se afianza en su especificidad, y se vincula, doblemente, a los conocimientos del aprendizaje motor y a la pedagogía tradicional; otros conocimientos, derivados del campo del juego y de la expresión y del acondicionamiento físico, tienen evoluciones distintas. El juego está alejado todavía de alguna propuesta específica sobre juego motor y se nutre más del juego como recurso; la expresión corporal pugna por asentarse en el currículo real diario de práctica; y el acondicionamiento físico ofrece ya propuestas bien dirigidas a las edades escolares (Mora, 1989). En definitiva, la Educación Física dibuja una especificidad en sus conocimientos y aplicaciones capaz de trasladarse en métodos concretos a la práctica escolar.d) La aparición de nuevas teorías y modelos: Aludiremos, en este período 1980-1992 a una teoría y un modelo; todos ellos muy caracterizadores de una etapa efervescente como disciplina; ambos aluden al deporte, aunque el primero es de mayor espectro y conjuga la interpretación tanto en el juego como en el deporte. En cuanto a teoría, solamente contamos con una aportación nueva e, incluso, inédita: la praxiología motriz de Parlebas; este autor publica diversos artículos desde la década de 1970, pero tiene su influencia en España a partir de 1988, en que el antiguo UNISPORT publica su obra Elementos de Sociología del Deporte (1988), a la que después se han unido otras obras, como sus léxicos temáticos (1981, 2000). Los postulados de Parlebas se han difundido con grandes dificultades, derivadas, principalmente, de su complejidad al concitar el estructuralismo y la teoría de comunicación. En cuanto a modelo, se definía como estructural-sistémico (Parlebas, 1988:65;106), basado en un conjunto de universales ludomotores (Parlebas, 1981:292) que eran capaces de desvelar la lógica interna de las praxis, además de los criterios de espacio e incertidumbre, que permiten comprender las categorías del espacio ludomotor (domesticado-salvaje) y el subsistema de duelos referido al espacio como la violencia de enfrentamiento. El autor despliega el amplio mundo de las estructuras de los juegos y deportes, llamando la atención de la riqueza motriz del juego frente al reducido número de redes de comunicación que posee el deporte. El calado y complejidad de las obras de Parlebas supuso una desventaja para su difusión en el campo de la Educación Física. El autor conforma su teoría, además de la teoría de la comunicación y del estructuralismo sistémico, de la teoría de juegos y de grafos, de la teoría de la acción, de la teoría general de sistemas, de la sociología del juego y el deporte, y de su correspondiente interpretación antropológica de corte estructuralista. Es lógico pensar que la asimilación de estos contenidos supusiese una formación sólida en estos fundamentos, sin los cuales es difícil comprender su alcance. Todo ello, encerrado en una tradición francesa de entender el estructuralismo, y en un alejamiento intencionado de los aspectos psicologistas que, aun reconociéndolos, quedan fuera de su objeto de estudio; además, muestra un lastre para su asimilación, debido a la arribada de un extenso grupo de neologismos que hacía necesario manejar el léxico y, para lo cual Parlebas publicó Contribution à un lexique commenté en science de l'’action motrice (1981) y, más tarde, una ampliación y revisión Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz (2001), en español. La praxiología motriz se dice ciencia de la acción motriz, aportando un modelo que es muy capaz para el análisis de las praxis sociales, tales como los juegos y deportes con estatuto de reglas; fuera de esta condición, pierde capacidad de interpretar, aunque en conjunto y comparativamente, compensa esta deficiencia. Como todo modelo estructuralista, tiene en la comparación una de sus mejores valores; de manera, que centra en la descripción-comparación su verdadero método. El análisis de la lógica interna de distintos tipos de prácticas arroja mucha luz para conocer cuáles son sus estructuras y cómo funcionan, qué distingue a unas frente a otras y en qué aspectos se diferencian, concediendo a éstos la significación del sistema. Pero su concepción como estructural-sistémica le facilita, aun dentro del estructuralismo, una vocación funcional que, aunque no es seguida por Parlebas, ha sido interpretada por diversos autores españoles. Especialmente, Hernández Moreno (1994:48), interesado por el análisis de la acción de juego en los deportes, propone un modelo con mayor carga funcional, a través de unos parámetros configuradores de la estructura de los deportes: espacio, tiempo, técnica (más tarde gestualidad), reglamento, comunicación y estrategia; el autor emplea un matiz para el concepto de rol parlebasiano que le distingue poderosamente: el rol se asocia a la función asumida en la situación de juego [rol estratégico; Hernández Moreno (1994:98; 2000:181)]. De esta manera, el rol estratégico se separa un poco de la institución juego o deporte para descansar más en una interpretación funcionalista, aunque sobre una concepción estructural. La cuestión del objeto, que, en principio, parece proponer Parlebas como un objeto único (la acción motriz), se puede abordar de manera más práctica a través de un mismo objeto pero acometido de distintas formas, cada una de ellas con sus propios objetivos. Esta sería la solución epistemológica para otras interpretaciones derivadas de la praxiología. La praxiología motriz adopta los criterios sustantivos de interacción e

incertidumbre, respecto al medio y a los practicantes; de manera que se deducen de ellos clases y dimensiones de las distintas prácticas. Esta concepción, unida a los elementos constitutivos del sistema ludomotor, que se repiten en las diferentes actividades y que Parlebas distingue como universales ludomotores, conforman el esqueleto praxiológico y sus sistemas funcionales, suficientemente concebidos y articulados para responder al conocimiento de la lógica de los juegos y del comportamiento esperado ante unas condiciones previas. La praxiología de Parlebas aportó un modelo genuino, impecable en su construcción teórica, pero que no consiguió difundirse en España en este primer período; no obstante, encontró un espacio epistemológico entre algunos grupos de investigadores, que trabajaron más en la dirección deportiva. Recientemente, una publicación divulgativa y precisa, a la vez, de Lagardera y Lavega (2003), denominada Introducción a la praxiología motriz, facilita a los no iniciados los presupuestos y aplicaciones de este modelo. En lo referente a los modelos presentes entre 1980 y 1992, destacan sobre los demás los del campo del deporte. Dos son los modelos del deporte que dominan la literatura específica y la práctica de cancha: el vertical y el horizontal estructural. El primero es el que se construye siguiendo el proceso de la técnica a la táctica, y se organiza a través de una sistemática exhaustiva de los contenidos de aprendizaje; un buen ejemplo fueron las publicaciones de Falcowski y Enríquez (1979, 1982). El segundo modelo, el horizontal estructural, es el que se construye buscando una transversalidad de los contenidos de aprendizaje, por medio de la asociación estructural (Bayer, 1979), y de sus estructuras y estrategias (por ejemplo, deportes de cooperación-oposición; Hernández Moreno, 1987 (autor influido por Parlebas), o de los juegos deportivos que contienen dentro de sus estructuras aspectos del deporte que se pretende enseñar (Blázquez, 1986). El porqué el aprendizaje del deporte se ha configurado, en primer lugar, como un modelo vertical, se justifica por otorgar la mayor importancia a la técnica y su aprendizaje. La técnica fue un argumento en sí mismo, pero esto trajo consigo otro problema: ¿dónde quedaba la comprensión de las situaciones de aprendizaje? La técnica, además, estereotipaba a los jugadores, que se convertían en meros repetidores de aprendizajes cerrados, lo cual produjo un valor de la ejecución motriz por encima de los aspectos perceptivos y decisorios de la acción motriz. El modelo vertical se construye, entonces, a partir de la organización del aprendizaje técnico, y la táctica es un factor que se supedita a los dominios técnicos. De modo que el modelo vertical, centrado en la primacía de la técnica sobre la táctica, fue, más tarde, discutido por otros autores que reprocharon su deficiencia respecto al aprendizaje comprensivo y contextualizador de la estrategia. A esta manera de pensar sobre el aprendizaje deportivo basado en la técnica, le sucedió el aprendizaje de la táctica individual. Se trataba ahora de un modelo vertical mixto, que todavía le daba un gran valor a la técnica pero que apuntaba a una presencia destacada de un aprendizaje táctico y, en esta medida, contextualizado. Se estaba conformando un modelo horizontal, entre otras cosas por agotamiento del modelo vertical. No obstante, y aun en el dominio del modelo vertical, en España ya se palpaba una influencia de Mahlo (1969), que asoció el aprendizaje del deporte a un programa de juegos y a determinados aspectos cognitivos y de consecuencias tácticas. Por su parte, Bayer (1979) mostró un modelo estructuralista, con propuesta de unos principios generales, lo cual supuso una visión transversal de las estructuras de los deportes colectivos. El modelo horizontal postula que el aprendizaje de los deportes se interpreta por medio de la lógica que reside detrás de las estructuras de cada grupo de ellos. Es decir, que existe una caracterización de los deportes que permite asociar a ella aspectos comunes en sus elementos y estrategias; todo lo cual alumbró, además, que se puedan deducir principios de juego. El inicio del modelo estructural significó el final del primer período 1980-1992 y tuvo su repercusión en el campo de la iniciación deportiva, ligando el juego y deporte (Blázquez, 1986; Hernández Moreno, 1987). La insatisfacción que dejó el modelo horizontal fue que aplicó más un asociacionismo de grupos de deportes que un verdadero análisis estructural; sin embargo, más tarde, y ya en el segundo de nuestros períodos de análisis, se diversificó el modelo integrándose dentro de un constructo praxiológico, que ya notaba su influencia en España de los artículos de Parlebas desde la mitad de la década de 1970 (Parlebas, 1981, 1988, 2000).e) Los cambios y matices del enfoque de los contenidos en la Educación Física escolar: La gimnasia, el juego, la expresión corporal, el deporte, y las actividades en la naturaleza, van experimentando ligeros cambios cualitativos. La gimnasia en la escuela se refugia en la Educación Secundaria y el Bachillerato, enfocada como gimnasia de mantenimiento. El juego mantiene su lugar como modelo pedagógico central e integral en la Educación Primaria, y se orienta a la iniciación del deporte en las etapas posteriores, lo que supone siempre un empobrecimiento del valor del juego motor en este período. Más tarde, el juego se pone con exceso al servicio del deporte, con distintas suertes: juego predeportivo, juego simplificado, programas de iniciación deportiva con aplicación $\frac{3}{4}$ a veces poco acertada $\frac{3}{4}$ de juegos, etc. Esta tendencia del juego con una presencia de segundo orden tiene su vigencia hasta la llegada de nuevos modelos de iniciación deportiva, y consigue desligarse ya en el último lustro de 1980. Un libro arquetipo de esta perspectiva fue El juego predeportivo en la educación física y el deporte (García Fogeda, 1982). En cuanto a la expresión corporal, ésta sufre la falta de clarificación de sus contenidos, que están muy desdibujados entre los profesionales y parecen asociarse a la psicomotricidad o, incluso, a la llamada expresión dinámica, no obstante su asentamiento como contenido es más un problema de generalización, sobre todo a finales de la década de 1980; hasta el final de esta década, no comienza la presencia progresiva en la Educación Secundaria, con grandes problemas debidos a la falta de tradición y a los prejuicios masculinos. Seguramente, motivado por la influencia de las corrientes rítmicas iniciales y tradicionales (gimnasia expresiva) de la expresión corporal, de tipo pedagógico y psicoanalítico, su mezcla resultaba confusa para el profesorado no iniciado, y esto supuso un tiempo precioso para el desarrollo de este contenido escolar. Por otro lado, la expresión corporal sufre durante esta época dos contradicciones respecto a los logros en el método para el conjunto de la enseñanza de la Educación Física, pues los estilos de enseñanza instructivos, como el mando directo, estaban, en general, en desuso; sin embargo, muchas sesiones de baile y de gimnasias del tipo aeróbic se desarrollaban con este modelo (Cuéllar, 1999, que cita a Gibbons, 1996). Asimismo, también sucedía todo lo contrario, porque era frecuente que se plantease la expresión corporal totalmente abierta a modo de espontaneidad creativa, lo que conducía a no acabar de encontrar sus contenidos, pues se trata de técnica y de espontaneidad (Motos, 1983). La presencia anterior a la Reforma de los contenidos de Educación Física escolar es un hecho para todos los contenidos curriculares, excepto para la expresión corporal, que, como hemos

indicado, se generaliza, como un continuo en las etapas educativas a partir de los proyectos de los currículos oficiales que regularon la Reforma entrados los años 1990. De manera que, podemos afirmar que los contenidos curriculares de la Educación Física escolar estaban dispuestos y maduros en las cabezas de los profesionales con una formación completa, pero hacía falta una regulación general para establecer un acuerdo acerca de cómo plantearlos, cuestión que se consiguió por medio de los contenidos de enseñanza (conceptos, procedimientos y actitudes). Sin duda, y debido a la estructura académica de la época sufrida hasta el año 1977 (separación de hombres y mujeres estudiantes) es posible que influyera poderosamente en la falta de desarrollo de los contenidos propios de la expresión corporal la insuficiente formación que recibieron algunos profesionales en su formación universitaria, lo cual fue un problema que se centró especialmente en los hombres, ya que la formación que recibían, en la década de los años 1970, les alejaba en calidad de estos contenidos respecto a las estudiantes mujeres. Para solventar este problema, deberían de pasar algunas promociones de profesores. Respecto a los contenidos de enseñanza, la Reforma LOGSE no aportó tanto a la Educación Física escolar como al resto de las Áreas educativas, debido a que en nuestra Área ya se atendían las actitudes, aunque de una manera no sistemática; sin embargo, es justo reconocer que se sistematizó el uso de los aspectos conceptuales y, curiosamente, esto produjo un efecto-rebote en su aplicación en un sector de los profesionales. Este fenómeno consistió en que un grupo de profesionales dejaron a un lado un alto porcentaje de práctica motriz para refugiarse en impartir contenidos conceptuales de forma teórica. Esta manera de entender el concepto $\frac{3}{4}$ muy desacertada, en mi opinión $\frac{3}{4}$ no fue reflejada en la literatura específica, pero fue un hecho de relativa frecuencia en los primeros años de la Reforma. En cuanto a los procedimientos, al principio existe cierta confusión acerca de la aplicación de éstos, pues se reduce su empleo más a la práctica del procedimiento que a las estrategias para organizarlo. En este primer período se consolidan, pues, los contenidos curriculares de la Educación Física escolar, se afianzan sus fundamentos teóricos, y tienen su entrada las actividades de tiempo libre de una manera generalizada. También, el deporte diversifica sus modelos, aunque todavía con cierta hegemonía de los más tradicionales. f) Las publicaciones del campo científico: Las publicaciones científicas del campo de la Educación Física al comienzo de la década de 1980 eran muy reducidas. En cuanto a editoriales y volumen de títulos, se reducían, prácticamente, a dos. Esto conlleva que la profundización en los contenidos se concentra en las publicaciones de tipo deportivo, y son muy reducidas en cuanto a títulos específicos; un caso esclarecedor pudo ser las cuatro publicaciones en Didáctica de la Educación Física (Giráldez, 1973; Pila Teleña, 1977, 1981; Sánchez Bañuelos, 1986; y Mestre y otros, 1982), que eran, en esta época, referencias ineludibles. La profundización en otros subcampos disciplinares era, pues, precaria, y era un reflejo de la evolución de estos espacios científicos. El final del período es de una tímida reacción de publicaciones de libros específicos (Vázquez, 1989; González y Navarro, 1989) que actuaron como voceadores y avanzadilla del período que se avecinaba. En lo referente a publicaciones diversificadas, hemos de destacar al antiguo UNISPORT (actualmente IAD), que marcó el modelo de institución dedicada a la promoción del conocimiento y su divulgación. En cuanto a revistas especializadas, predomina la revista generalista de la Educación Física o de las Ciencias de la Educación Física. Un caso característico ha sido la revista *Apunts*, que ha mantenido una línea muy meritoria de calidad.

- Bibliografía
- Agudo, D. y otros (2002). *Juegos de todas las culturas*. INDE. Barcelona.
 - Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Morata. Madrid.
 - Arráez, J. M. (1998a). *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares*. Aljibe. Málaga.
 - Arráez, J. M. (1998b). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Universidad de Granada.
 - Bantulá, J. y Mora, J. M^a. (2002). *Juegos multiculturales*. Paidotribo. Barcelona.
 - Bayer, Cl. (1979). *L'enseignement de deux jeux sportifs collectifs*. Vigot. Paris.
 - Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Barcelona.
 - Brohm, J. M. y otros (1993). *Materiales de sociología del deporte*. Ediciones La Piqueta. Madrid.
 - Cagigal, J. M^a. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Prensa Española. Madrid.
 - Castejón, F. J. y López Ros, V. (1997). "Iniciación deportiva". En Castejón, F. J. (ed). *Manual del maestro especialista en Educación Física*. pp. 137-172. Pila Teleña. Madrid.
 - Contreras, O. (1999). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. INDE. Barcelona.
 - Contreras, O., de la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva. Síntesis*. Madrid.
 - Chinchilla, J. L. y Zagalaz, M^a L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. CCS. Madrid.
 - Cuéllar, M^a J. (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
 - Delgado Noguera, M. A. (1991). *Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la enseñanza*. ICE. Granada.
 - Delgado Noguera, M. A. (1993). *Los métodos didácticos en la educación física*. En VV.AA. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. vol.II. INDE. Barcelona. pp. 1045-1066.
 - Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. INDE. Barcelona.
 - Devís, J. y Peiró, C. "Actividad motriz y salud en la escuela". *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, 322. pp. 64-68. 2003.
 - Devís, J. y Sánchez, R. "La enseñanza alternativa de los juegos deportivos. Antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales". En Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. *Aprendizaje deportivo (1996)*, pp. 159-181. Universidad de Murcia.
 - Devís, J. (2004). *Educación Física y salud. Revisión de la propuesta 10 años después*. En López, V. (coord). *Los últimos diez años de la Educación Física escolar*. Universidad de Valladolid. pp. 103-117.
 - Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
 - Falkowski, M. y Enríquez, E. (1979). *Estudio monográfico del portero*. Esteban Sanz. Madrid.
 - Falkowski, M. y Enríquez, E. (1982). *Estudio monográfico de los jugadores de campo*. Esteban Sanz. Madrid.

- Fernández Calero, G. y Navarro, V. (1989). Diseño curricular en Educación Física. INDE. Barcelona.
- Fraile, A. (1998). "Didáctica de la Educación Física desde una visión crítica". IX Congreso de formación del profesorado. Cáceres. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34. p. 383.
- Fraile, A. coord. y otros (2004). Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Galera, A. (2001). Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista moderada. Vol I Funciones de impartición. Vol. II Funciones de programación. Paidós. Barcelona.
- García Ruso, H. "Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación". Ponencia en Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física, Puerto de la Cruz (Tenerife), septiembre 2003.
- Girádles, M. (1973). Metodología de la educación física. Stadium. Buenos Aires.
- Gruppe, O. (1976). Teoría pedagógica de la Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física de Madrid.
- Guitard, R. M^a. (1990). 101 juegos no competitivos. Graó. Barcelona.
- Hernández Álvarez, J. L. (2004). La Educación Física Escolar en la LOGSE: análisis y evolución de su diseño y desarrollo. En López, V. (coord). Los últimos diez años de la Educación Física escolar. Universidad de Valladolid. pp. 23-51.
- Hernández Moreno, J. (1987). Análisis en la acción de juego en los deportes de equipo: su aplicación al baloncesto. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Hernández Moreno, J. (1994). Fundamentos del deporte: análisis de la estructura del juego deportivo. INDE. Barcelona.
- Hernández Moreno, J. (2000. coord). La iniciación a los deportes desde su estructura y su dinámica. Aplicación a la educación física y al entrenamiento deportivo. INDE. Barcelona.
- Jiménez, F. "El tratamiento metodológico de las actividades deportivas de cooperación-oposición en el diseño curricular base de Secundaria". En Actas del I Simposium Internacional sobre Educación Física Escolar y Alto Rendimiento. pp. 163-179. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 1993.
- Jiménez, F. (2003). Construyendo escenarios, promoviendo aprendizajes: las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación-oposición (cap.). En Castejón y otros. Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte. Wanceullen. Sevilla.
- Jiménez, F. (2004). Proyecto docente. Universidad de La Laguna.
- Kirk, D. (1990). Educación Física y currículum. Universidad de Valencia.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). Introducción a la praxiología motriz. Paidotribo. Barcelona.
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). 1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo. Paidotribo. Barcelona.
- Lavega, P. (2000). Juegos y deportes populares tradicionales. INDE. Barcelona.
- Le Boulch, J. (1971). Hacia una ciencia del movimiento humano. Paidós. Buenos Aires.
- Le Boulch, J. (1979). La educación por el movimiento en la edad preescolar. Paidós. Buenos Aires.
- Learreta, B. (2004). Los contenidos de expresión corporal en el Área de Educación Física en Enseñanza Primaria. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- López Pastor, V. (1999). La Educación Física en la escuela rural. Pastoral. Segovia.
- López Pastor, V. (2000). Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en Educación Física. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- López Pastor, V., Monjas, R. y Fraile, A. (coords.) (2004). Los últimos diez años de la Educación Física escolar. Universidad de Valladolid.
- Mahlo, F. (1969). L’acte tactique en jeu. Vigot. Paris.
- Lleixá, T. (2003). Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular. ICE-Horsori. Universidad de Barcelona.
- Mestre, J. y otros (1982). La educación física escolar. Miñón. Valladolid.
- Mooston, M. y AshWorth, S. (1993). La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza. Hispan-Europea. Barcelona.
- Mora, J. (1989). Indicaciones y sugerencias para el desarrollo de… (diversas cualidades físicas y organización). S.D.E.D. Cádiz.
- Moreno Palos, C. (1993). Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales de España. Gymnos. Madrid.
- Motos, T. (1983). Iniciación a la expresión corporal. Humanitas. Barcelona.
- Navarro, V. (2002). El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores. INDE. Barcelona.
- Navarro, V. y Jiménez, F. (2004). Aportaciones de la praxiología a la Educación Física en los últimos 10 años: de la teoría a la práctica. En López Pastor, V. (coord). Los últimos diez años de la Educación Física escolar. Universidad de Valladolid. pp. 119-138.
- Navarro, V. y Fernández Calero, G. "Evaluación de las estrategias de enseñanza". Rev. Apunts, 31. pp. 27-38. 1993.
- Navarro, V. y Jiménez, F. "Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos". Rev. Educación Física. Renovar la teoría y la práctica, núm. 71 (1998). pp. 5-13. y 73 (1999). pp. 5-8.
- Navarro, V., Jiménez, F. y Jiménez, H. "Incidencia de la metaevaluación en la evaluación formativa de la educación física". Rev. Interuniversitaria de Psicología de la Educación., 6 y 7. vol I. diciembre 2001. pp. 259-273.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (1999). Juegos cooperativos y Educación Física. Paidotribo. Barcelona.
- Orlick, T. (1986). Juegos y deportes cooperativos. Popular. Madrid.
- Orlick, T. (1990). Libres para cooperar, libres para crear. Paidotribo. Barcelona.
- Ortiz, M^a M. (2002). Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Grupo

Editorial Universitario. Granada.

- Parlebas, P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'’action motrice. INSEP. Paris
- Parlebas, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. UNISPORT. Málaga.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Paidotribo. Barcelona.
- Pérez, J. C. (1998). Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales. Comité Olímpico Español. Madrid.
- Pila, A. (1977). Metodología de la educación físico-deportiva. Augusto Pila. Madrid.
- Pila, A. (1981). Educación físico-deportiva, enseñanza-aprendizaje. Augusto Pila. Madrid.
- Ríos, M. y otros (1998). El juego y los alumnos con discapacidad. Paidotribo. Barcelona.
- Rivera, E. (2000). El puente sobre el río Kwai. El eterno divorcio entre teoría y práctica. En La Educación Física ante los retos del nuevo milenio. Junta de Andalucía. Granada.
- Ruiz Alonso, G. (1996). Juegos y deportes alternativos. Agonos. Lérida.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). Competencia motriz. Gymnos. Madrid.
- Ruiz Juan, F. y García Montes, M^a E. (2001). Desarrollo de la motricidad a través del juego. Gymnos. Madrid.
- Sáez, F. J. (1999). Descubrir, conocer y disfrutar la Naturaleza a través del juego. Natursport. Murcia.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte. Gymnos. Madrid.
- Santos, A., Viciano, J. y Delgado, M. A. (1996). Voleibol. MEC. Madrid.
- Trigo, E. (1994). Aplicación del juego tradicional en el currículo de Educación Física. vol. 1 y 2. Paidotribo. Barcelona.
- Sebastiani, E. M. "La evaluación de la Educación Física en la Reforma educativa". Rev. Apunts, 31. pp. 17-26. 1993.
- Thorpe, R. D., Burke, D. J. y Almon, L. "A change in the focus for the teaching of games", en Pieron, M. y Graham, G. (eds). Sport pedagogic, pp. 163-169. Human Kinetics. London. 1986.
- Usero, F. y Rubio, A. (1996). Rugby. MEC. Madrid.
- Vaca, M. (1996). La Educación Física en la práctica de la Educación Primaria. Cuerpo, educación y movimiento. Palencia.
- Vázquez, B. (1989). La Educación Física en la Educación Básica. Gymnos. Madrid.
- Vázquez, B. (2001) (coord). Bases educativas de la actividad física y el deporte. Síntesis. Madrid.
- Velázquez, A. y Martínez Calle, A. (1994). Juegos y formas jugadas con materiales alternativos. CEP de Alcalá de Guadaíra. Sevilla.
- Velázquez, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar (de un "deporte educativo" a una "educación deportiva") (cap.). en López Pastor y Fraile (2004) (coords). Los últimos diez años de la educación física escolar. Universidad de Valladolid.
- Wein, H. (1985). La ciencia del hockey sobre hierba artificial. CSD. Madrid.
- Wein, H. (1995). Fútbol a la medida del niño. RFEF. Madrid.
-

Zarco, J. y Toro, S. (1995). Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Aljibe. Málaga.