

# LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS BACHILLERATOS

**Onofre Ricardo Contreras Jordán**  
**Juan Ramón Esteban Fernández**  
**María del Carmen López Valles**  
**Juan Valenciano Llamas**

*Onofre Ricardo Contreras Jordán es Catedrático de E.U. de Didáctica de la Educación Física. Juan Ramón Esteban, María del Carmen López y Juan Valenciano son Profesores de Educación Secundaria.*

## 1. INTRODUCCIÓN

EN la «Propuesta para el debate» elaborada por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1987, a propósito de la Reforma, el entonces titular de dicho Ministerio decía: «La obsolescencia de la vigente ordenación curricular, el desajuste entre el sistema educativo y el mundo de la producción, el desfase de las técnicas y los métodos de enseñanza derivados de unos procesos de formación y selección del profesorado poco satisfactorios, etc.». Dichas palabras son suficientemente demostrativas de que el sistema establecido en la Ley General de Educación de 1970 había tocado a su fin.

Ciertamente, se trataba de poner punto y final a un sistema educativo que aún habiendo supuesto importantes cambios positivos con respecto a los anteriores (extensión de la Educación a la totalidad de la población escolar, mejora cualitativa de la misma, educación personalizada, etc.), significaba también la implantación de un modelo ideológico de tipo tecnocrático, caracterizado por su independencia de valores y conflictos y centrado en el aspecto formal de la enseñanza (taxonomías, métodos de enseñanza, técnicas de evaluación, formación de profesores basada en la adquisición de destrezas, etc.).

Ahora bien, los cambios políticos operados durante la transición española, y en especial la aprobación de la Constitución de 1978 determinaron la necesidad de inmediatas reformas en el campo educativo a fin de llevar a cabo su adecuación tanto al Estado democrático emergente, como a la nueva distribución territorial del poder político dedu-

cida de la aparición en la escena constitucional de las Comunidades Autónomas.

Dicho cambio transitorio se realiza a través de los Programas Renovados en la **Educación General Básica**, que incluyen el instrumento de los Niveles Básicos de Referencia, con dos objetivos fundamentales, por una parte, incorporar los principios y valores establecidos por la Constitución al hecho educativo, por otra, asegurar la homologación del currículum en todo el territorio del Estado.

Los Niveles Básicos de Referencia son los contenidos mínimos y comunes que los alumnos han de alcanzar en cada ciclo, y a su vez constituyen los objetivos que se han de alcanzar obligatoriamente. Los conocimientos se organizan en áreas, entre la que figura la de expresión dinámica, y el currículum establece objetivos globales, objetivos concretos, orientaciones metodológicas y centros de interés, de tal manera que se lleva a cabo una profunda regulación del currículum prescrito bajo fórmulas técnicas.

En las **Enseñanzas Medias** la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975 hace un papel similar, si bien con menor intensidad que en la E.G.B. dada su naturaleza de enseñanza propedéutica y no obligatoria, aunque permanece la concepción curricular basada en el sistema de objetivos que reduce al profesor a un eslabón más de la cadena de producción establecida por los poderes centrales, sin capacidad para intervenir en el proceso de toma de decisiones.

## 2. ASPECTOS BÁSICOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Indica Escudero<sup>(1)</sup> que un cambio en el sistema educativo ha de contar al menos con las siguientes premisas: una legitimación ideológica que promueva valores de libertad, solidaridad, justicia, etc.; una fundamentación en conocimientos defendibles sobre el aprendizaje humano en contextos escolares; y también debe promover opciones y estrategias para planificar el desarrollo y la institucionalización del cambio, que permitan hipótesis razonables sobre la viabilidad de dicho cambio.

Desde esta perspectiva se plantea una reforma educativa bien distinta, al menos teóricamente, del modelo anterior. Ideológicamente se desestima el planteamiento burocrático- centralizado para operar la reforma, a la vez que se opta por un sistema participado en orden a lograr el máximo acuerdo y apoyo social.

---

(1) Escudero Muñoz, J. M. y López Yañez, J. «Los desafíos de las reformas escolares», pág. 57. Arquetipo Ediciones. Sevilla, 1991.

El nuevo modelo apuesta por una escuela comprensiva, entendida como forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, evitando de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles. Se aspira con ello a la igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela.

Asimismo, y por imperativo de la organización territorial del Estado, se propone una organización descentralizada, en donde los poderes centrales determinan el marco general del sistema educativo y las grandes líneas de política y ordenación educativa, mientras que los poderes regionales los concretan y amplían más, y los centros y equipos pedagógicos elaboran y ejecutan su programa dentro de un margen de considerable autonomía.

Por otra parte, se pretende mejorar la calidad de la enseñanza para lo cual se utilizan dos elementos fundamentales; por una parte, la formación de un profesorado competente, y por otra la innovación curricular. En este último sentido entiende el curriculum como respuesta a las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? configurándolo como el eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica. Así pues, el debate curricular ocupa el elemento central de la reforma educativa y proporciona el referente para aspectos tan decisivos como la puesta en marcha de programas de formación inicial del profesorado, elaboración de materiales didácticos, etc.

Desde esta concepción del curriculum se propone un sistema abierto, con el único límite de la existencia de unos mínimos curriculares para todos los alumnos que se concreta en el Diseño Curricular Base, de naturaleza prescriptiva. El segundo nivel viene determinado por los Proyectos curriculares que se sitúan en la órbita del profesorado y carecen del carácter prescriptivo anteriormente mencionado.

La reforma educativa cristaliza normativamente con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo que como bien sabemos establece los siguientes niveles: los correspondientes a la educación obligatoria, integrados por educación infantil (0-6 años), educación primaria (6-12 años), y educación secundaria obligatoria (12-16 años); y el referido a la educación voluntaria, constituido por el Bachillerato y la Formación Profesional.

### **3. LA IDEA DE CURRICULUM EN LOS REFORMADORES**

Es preciso comenzar diciendo que el concepto de curriculum no es pacífico, ni siquiera existe una tendencia claramente dominante a pro-

pósito de qué se debe entender cuando se utiliza el mencionado vocablo. Por el contrario, son muchas y variadas las acepciones del término. Entre nosotros, Gimeno Sacristán define el curriculum como «el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada» definiendo por tanto, que el curriculum es una opción cultural.

Desde este punto de vista son muchos los elementos que inciden en la concreción del curriculum, abarcando desde la influencia de los factores culturales dominantes, hasta el propio remodelado que los profesores hacen con la práctica, pasando, como no podía ser de otra manera, por las prescripciones efectuadas por los poderes públicos.

De esta manera considerado, el curriculum tiene dos funciones diferentes, la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y la de servir de guía para orientar la práctica pedagógica, lo que se puede sintetizar en las cuatro preguntas ya clásicas de ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

Así pues la idea de curriculum en los reformadores responde a la resultante de elementos culturales y psicopedagógicos, idea que se confirma al definir las fuentes curriculares desde las referencias sociológica, psicológica, pedagógica, y epistemológica.

Desde el punto de vista normativo, el currículo se define en el artículo 4 de la LOGSE como «el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente».

#### **4. EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR**

Aunque con altibajos, la Educación Física ha formado parte desde hace mucho tiempo del curriculum educativo. Si bien, resulta paradójico que nunca hayan estado claras las razones por las que ocupaba ese lugar. En el fondo de la mencionada contradicción hay que situar el discutido carácter educativo de la Educación Física. Es decir, el problema consiste en determinar si la Educación Física ofrece a los alumnos verdaderas experiencias educativas.

Ciertamente que de la resolución positiva del indicado planteamiento depende, sin duda, el que la Educación Física continúe superviviendo en las escuelas, ya que si los profesionales no estamos dispuestos o no somos capaces de dar un valor educativo a nuestra asignatura, se verá gravemente restringido nuestro potencial para contribuir a un proceso educativo emancipatorio. Sobre todo teniendo en cuenta que

para muchos profesores, alumnos y padres, ocupa un status educativo bajo.

Whitehead y Hendry<sup>(2)</sup> apoyan esta noción al sugerir que el profesor de Educación Física tiende a ocupar un rol marginal en la escuela, siendo considerado por sus colegas como una persona útil a la hora de tratar problemas disciplinarios pero no para consultar aspectos de gran importancia educativa.

Además debido a que la tarea educativa más importante de la escuela es desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos, la Educación Física tiene entonces poco valor educativo. Por el contrario, las principales justificaciones de la Educación Física como asignatura del curriculum se apoyan, a menudo, sobre afirmaciones de que la actividad física es un medio útil para el desarrollo de cualidades deseables, tales como habilidades sociales, conocimiento moral, disciplina y obediencia, y salud. Pero no tienen en sí mismas valor educativo.

La idea del escaso valor educativo de las actividades físicas tiene su origen en Peters, quien mantiene que las actividades educativamente valiosas comprometen el intelecto y desarrollan las capacidades cognitivas de los alumnos. En este sentido coincide con la doctrina pedagógica de los años sesenta representada en España por García Hoz.

Ahora bien, esta opinión resulta contestada desde un triple punto de vista. Carr, parte de que la esencia de la educación es su implicación en la promoción del desarrollo intelectual, y que además juega un papel fundamental en la transmisión de la cultura en la sociedad. A tal fin indica que la Educación Física reúne ambos requisitos, ya que todos los elementos propios de su curriculum (juegos, deporte, gimnástica, danza, etc.) contribuyen a promover «conocimiento y entendimiento» así como el dominio racional de la «habilidad». Pero además entiende que las actividades educativas han de tener significado como elementos de cultura de la sociedad, cosa que ocurre en los mencionados aspectos de la Educación Física.

Thompson, se dirige más específicamente al aspecto de la transmisión cultural a través del curriculum, para concluir igualmente que dicho valor se da en la Educación Física, y fundamentalmente en el deporte, razón por la que debe ser estudiado en las escuelas.

Finalmente, Arnold indica que está ampliamente admitido que junto al conocimiento teórico o proposicional del «saber qué», existe otro tipo que es práctico y se interesa por el «saber cómo» hacer o proceder con ciertos tipos de actividades. Importa comprender, por tanto, que

---

(2) «Teaching Physical education in England. Description and Analysis» se expresan así: «... la imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del Profesor de Educación Física, presentan un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien...»

cada uno de ambos tipos de conocimiento tienen su propia realidad funcional.

El saber cómo se caracteriza por el hecho de que la persona, no sólo es intencionalmente capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede identificarlas y describir cómo se realizaron. Si se le pide, podrá expresar los procedimientos determinados por unas reglas a través de las cuales hizo lo que es capaz de hacer. De acuerdo a todo ello el «saber cómo» supone la utilización de procedimientos conforme a unas reglas.

Así pues, podemos concluir en que si la educación atañe fundamentalmente a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de la racionalidad parece que, atendiendo a un equilibrio vital, no debería limitarse al cultivo de un sólo tipo de conocimiento. En este sentido las actividades físicas son una importante manifestación práctica de la cultura, y junto a los contenidos intelectuales deberían conformar una parte necesaria de la materia a educar.

## 5. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA

El currículum en Educación Física por tanto, debe apoyarse en bases más amplias que la propia tradición o disponibilidad material, e inspirarse en aquellos medios que permitan comprender los vínculos entre las actividades y el estatus de la Educación Física como asignatura escolar. A estos efectos, Arnold presenta una estructura que puede ser útil para teorizar la forma y el contenido de la Educación Física respecto a su estatus educativo. Así distingue tres dimensiones de la Educación Física (llamada por el movimiento):

Dimensión I. *«Acerca del movimiento»*

Dimensión II. *«A través del movimiento»*

Dimensión III. *«En el movimiento».*

La dimensión I «acerca» del movimiento considera a éste como campo de estudio, es decir, se interesa por su descripción, su explicación, y a veces, por su predicción. Responde a preguntas tales como ¿qué efectos tiene el movimiento en el organismo?, o ¿qué puesto ocupa el movimiento en el desarrollo cultural del hombre?, etc. En consecuencia, se aprecia que hace referencia a la transmisión de un conocimiento que proporciona una base teórica de comprensión que contribuye a hacer coherente y significativo lo que se observa y realiza.

En el contexto del currículum escolar, la dimensión «a través» del movimiento es concebida con un propósito instrumental, ya que puede ayudar a la consecución de objetivos educativos que no sean propios. Mediante el movimiento se pueden experimentar algunos conceptos de

la ciencia, la estética, o la moral; o bien buscar objetivos socializadores, de salud, o tiempo libre, a través de la práctica deportiva.

La tercera dimensión «en el» movimiento se caracteriza porque el interés corresponde a los valores que son parte inherente de las propias actividades, es decir, la nueva perspectiva hace referencia a las actividades que se consideran valiosas en sí mismas. Tal cualidad les viene dada por constituir un aspecto valorado de nuestra herencia cultural, porque suponen un conocimiento de tipo práctico, y porque se enseñan de un modo moralmente aceptable. Para cualquiera son potencialmente interesantes y satisfactorias, ya que permiten a la persona en cuestión actualizar sus dimensiones físicas en forma de unas capacidades desarrolladas, de unas realizaciones diestras, y del logro de unos objetivos.

Sobre estos presupuestos, Arnold, manifiesta que las dimensiones «acerca» y «en» forman la base de los objetivos educativos de la Educación Física. La dimensión «a través» no puede considerarse como una fuente para el establecimiento de objetivos educativos ya que presenta razones extrínsecas al contenido de la Educación Física.

## **6. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL BACHILLERATO A LA LUZ DE LA REFORMA EDUCATIVA**

La LOGSE caracteriza el Bachillerato como una etapa de dos años de carácter propedéutico y especializado, ya sea para la vida activa, o para continuar otros estudios. Su objetivo fundamental es lograr la madurez intelectual y humana en los alumnos a fin de que puedan desempeñar funciones sociales de manera responsable (art. 25.3). De manera específica en el campo que nos ocupa los alumnos deben desarrollar en el Bachillerato la capacidad de «utilizar la Educación Física y el Deporte para favorecer el desarrollo personal» (art. 26,i).

El Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato mantiene, como no podía ser de otra manera, el mismo concepto de currículum que la LOGSE, que recordemos era «el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos, y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente». Pues bien, se trata en el momento final de estas reflexiones, de observar qué tratamiento se otorga a los diferentes elementos del currículum, tanto desde las enseñanzas mínimas como desde el desarrollo de aquél (Real Decreto 1179/1992), es decir, lo que constituye el primer nivel de concreción, que como bien sabemos tiene naturaleza prescriptiva.

## 6.1. Los objetivos

Es en 1918 cuando Bobbit se plantea un curriculum guiado por objetivos, que a su vez toma de las habilidades y conocimientos que resultan útiles a la vida social. A tal fin los ordena en nueve áreas distintas, alcanzando un total de ciento setenta objetivos fundamentales. La teoría de Bobbit fue puesta en cuestión por dos razones fundamentales; la primera, consistente en que por muy valiosas que fueran las experiencias ofrecidas a los alumnos no podrían servir para adquirir mecánicamente las destrezas necesarias para la vida adulta, la segunda, reside en la abundancia de objetivos planteados los que hacía prácticamente imposible el trabajo del profesorado.

En la década de los años 50-60, principalmente Bloom insiste en la necesidad de determinar claramente los objetivos educativos, a cuyo fin deberían ser *expresados en términos de conductas observables*. Sin embargo, dicho planteamiento se critica desde diversas perspectivas. Así se dice que, desde un punto de vista social, surgen de una concepción reproductora de la sociedad, por lo que su determinación no es función del profesor. Desde un punto de vista ideológico, nacen en un marco eficientista, debiendo ser concretos y observables, de tal manera que la obsesión por la eficacia hace poner el acento en lo medible, estableciendo una rentabilidad en términos cuantitativos y no cualitativos. Y desde un punto de vista estrictamente curricular no es posible predecir los resultados de la instrucción, ya que las consecuencias del aprendizaje son siempre mucho más complejas que las previstas en los objetivos. Asimismo, tampoco queda claro que el objetivo de conducta sea el modelo preciso con el que luego podamos enjuiciar el resultado de lo aprendido, ya que en muchos casos la indicada conducta no puede ser medida en términos cuantitativos.

A partir de los años setenta comienzan a plantearse alternativas a los objetivos conductuales, una de las cuales representada por Stenhouse, se plantea optar por un modelo de formulación de objetivos de carácter procesual o modelo de proceso. Consiste en formular los objetivos desde el criterio de la estructura de las actividades que se proponen, así como las destrezas cognitivas que el alumno debe manejar para realizarlas. Formular objetivos en la perspectiva del proceso significa que lo importante es que los alumnos utilicen la estructura de su conocimiento para llegar a asimilar lo que se le propone como aprendizaje.

Es así como la formulación de objetivos pasa de una preocupación casi única por el producto del aprendizaje, al interés fundamental por el proceso que se realiza para la adquisición del conocimiento. Se pasa por tanto, de los objetivos de conducta a los objetivos expresados en términos de capacidades.

En consecuencia, los objetivos han de ser entendidos como la expresión de las intenciones u orientaciones del camino a seguir en el de-



sarrollo del proceso. En consecuencia han de ser de carácter abierto y flexible, susceptibles de revisión y adecuación en función de las distintas realidades socioculturales en las que se desenvuelve la actividad educativa, de las exigencias del sistema educativo, de las demandas sociales, y de los ritmos de aprendizaje y desarrollo individual.

En este sentido se formulan los objetivos en términos de capacidades, entendiendo por éstas el potencial o aptitud que posee una persona para llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, se trata en definitiva de desarrollar las posibilidades que cada ser humano tiene, mediante el aprendizaje, ya sea por sí sólo o guiado. El desarrollo de las capacidades supone, asimismo, la construcción de un aprendizaje significativo que puede ser sintetizado en la máxima de *aprender a aprender*, en donde el individuo queda facultado para aprender por sí mismo a través de la modificación y enriquecimiento, de forma activa y progresiva de su estructura cognitiva.

De ahí que las enseñanzas mínimas establezcan objetivos de este tipo del que pueda ser un ejemplo «*Evaluar las necesidades personales respecto a su condición física y perfeccionamiento de las habilidades y planificar su mejora y mantenimiento por medio de aquellas actividades físicas que contribuyan a satisfacerlas...*». se trata en definitiva de dotar de una mayor autonomía al alumno.

## 6.2. Los contenidos

Los contenidos no son un fin en sí mismos, sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos. La función de los contenidos desde la óptica del nuevo sistema educativo es la de representar una selección de formas o saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización.

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico y atendiendo al diferente tratamiento didáctico, los contenidos se pueden clasificar en:

### *Hechos y conceptos*

El concepto se diferencia del hecho o dato en que este último es copia exacta de la información proporcionada y almacenada en su memoria. La información queda automatizada de manera similar a como ocurre con las destrezas. Mientras que en el concepto no es suficiente, ya que es preciso relacionarlo con conocimientos previos.

De esta naturaleza son los contenidos establecidos por las enseñanzas mínimas relativos a la «*evaluación de la condición física*», o los

aspectos «reglamentarios, técnicos o tácticos de algún deporte», hasta «los aspectos antropológicos del cuerpo y su lenguaje».

### *Procedimientos*

Pueden ser definidos como el conjunto de acciones ordenadas u orientadas a la consecución de una meta. Su esencia radica en que colaboran a que el alumno aprenda a «saber hacer». *Los procedimientos motrices son los propios del campo de la Educación Física y abarcan las destrezas, técnicas y estrategias.*

Ejemplos de contenidos de este tipo en Bachillerato son el aprendizaje de las *técnicas de relajación, representación de composiciones corporales, etc.*

### *Las actitudes y valores*

La actitud puede ser definida como «una tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación, y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Las actitudes tienen componentes cognitivos, afectivos y conductuales, y ejercen funciones psicológicas (defensiva, adaptativa, etc.). Son contenidos de las enseñanzas mínimas relativos a las actitudes los «*hábitos sociales y sus efectos en la actividad física y la salud: análisis de la influencia de factores positivos como la alimentación adecuada, el descanso, el estilo de vida activo, etc. y de los factores negativos como el sedentarismo, la drogadicción, el tabaquismo, etc.*».

Los valores son principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional, que a su vez emplean para juzgar conductas. El proceso de aprendizaje de los valores supone aceptación, conformidad e interiorización. Asimismo, los valores educativos se identifican no sólo en los contenidos sino también en las orientaciones generales. Constituyen ejemplos de contenidos valorativos en las enseñanzas mínimas «*Las relaciones sociales a través del deporte: participación y deporte espectáculo, violencia y deporte, deporte y civilización del ocio.*».

## **6.3. Las orientaciones didácticas**

La aplicación de una organización de la clase o estilo de enseñanza determinado, no es una tarea neutra desde el punto de vista educativo, tal como se ha venido transmitiendo en los últimos veinte años, sino que por el contrario, la opción estratégica en la enseñanza, supone tam-

bién una toma de postura en cuanto a la asunción de determinados valores educativos.

En efecto, contra lo propugnado por la racionalidad técnica que concibe el profesor como un mero instrumento para la puesta en práctica de un curriculum diseñado por otros, se consolida la idea de que el conjunto de estrategias docentes son más bien creencias respecto al modo de lograr ciertos aprendizajes. Son, en definitiva, *afirmaciones ideológicas y epistemológicas tanto como pueden ser procedimientos para la acción*.

Por tanto, escoger un estilo de enseñanza, no es sólo resolver un problema técnico, sino tomar una decisión moral, que en otros aspectos de la enseñanza se da por sentada. Es por ello, que todas estas suposiciones han de ser puestas de manifiesto para su posterior estudio y análisis, lo que sin duda mejorará la práctica educativa.

En consonancia con todo ello, y de acuerdo al nivel educativo del alumno en Bachiller se debe resaltar como principio general que se ha de facilitar el trabajo autónomo del alumno, a la vez que se potencian las técnicas de indagación e investigación, y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real.

#### **6.4. La evaluación**

El término evaluación engloba un concepto genérico constituyendo desde el punto de vista semántico una actividad multiforme. En una primera aproximación podemos decir que la evaluación supone un proceso por el cual se obtiene información que se utiliza para tomar decisiones, tanto sobre la enseñanza-aprendizaje, como sobre la estrategia docente empleada.

En este sentido la evaluación responde a una doble perspectiva, por una parte la evaluación de resultados, y por otra la evaluación del proceso. Es precisamente esta última la que a partir de los datos recogidos sirve para tomar decisiones que lleven a mantener o corregir la estrategia, a través de un mecanismo de feed-back que supone un retorno de la información sobre el desarrollo de la acción en curso, con el fin de prevenir las desviaciones y de asegurar su eficacia.

La filosofía a que obedece la reforma hace más hincapié en la evaluación del proceso que del producto. De tal forma que no se plantea la consecución de objetivos conductuales, sino que antes bien en el contexto de objetivos amplios y flexibles la evaluación informa sobre el grado de aproximación a aquellos. En este orden de cuestiones, no podemos olvidar que junto al feed-back de destrezas hemos de considerar el feed-back de conductas ya que es esencial a ello la finalidad educativa del programa.

En este sentido el curriculum de Bachiller establece que el cumplimiento de los objetivos ha de ser medido en el contexto de los objetivos educativos, con flexibilidad y no de forma mecánica. Dichos criterios de evaluación han de servir al profesorado para evaluar no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino todo el proceso de enseñanza.

## CUESTIONES FINALES

Desde el punto de vista del observador teórico se puede afirmar que existe cierta coherencia entre la filosofía que inspira la reforma educativa y el diseño curricular de primer nivel que efectúa la Administración del Estado. Ahora bien, las decisiones realmente eficaces son aquellas que el propio profesorado ha de tomar a través de la ejecución de su propio programa. Sin duda las dificultades son muchas, pero es posible también que el esfuerzo merezca la pena en orden a una mayor calidad de la enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, P. J. (1990): *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LÓPEZ YAÑEZ, J.: (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989): *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. 2ª Edición. Madrid: Ed. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, A. y PÉREZ GONZÁLEZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PIERON, M. (1982): *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruselas.