

COMPLEMENTES DE FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA

HISTÒRIA I EPISTEMOLOGIA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA I DELS SEUS CONTINGUTS

El terme *educació física* (EF) és una idea poc definida, és una expressió polisèmica i, per tant, admet diverses interpretacions i contingut segons el lloc, el context i l'ús que li vulguem donar (Cañizares i Carbonero, 2016). En aquest sentit, al llarg dels darrers segles s'han emprat termes diferents com a sinònims d'EF; per exemple, activitat física, educació motriu, educació físicoesportiva, cultura física, ciències de l'esport, gimnàstica, etc. (Cañizares i Carbonero, 2016; Sáenz-López et al., 2009). Aquesta inexactitud terminològica ha influït en la concepció i en la praxi (Oña, 2002). Per tant, cal remuntar-nos als orígens d'aquest doble terme (*educació i física*) per a entendre'n l'evolució i els fonaments epistemològics.

Segons diversos autors (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018), el significat etimològic del terme *educació* prové del llatí, concretament de dos verbs: *educare* i *educere*. El primer significa 'nodrir, criar, alimentar', mentre que el segon significa 'traure, fer eixir, extraure, donar a llum'. Aquest doble sentit etimològic ha permès la coexistència de dos models conceptuals bàsics. En el primer model, l'educació s'entén com una intervenció externa de transmissió de coneixements (Cañizares i Carbonero, 2016); per tant, és marcadament directiu i el professorat és qui posseeix tot el saber. Aquest model correspondria a allò que tradicionalment s'ha identificat amb l'ensenyament tradicional magistral que subratlla el paper passiu de l'alumnat (Molina, 1999). En el segon model, l'alumnat participa activament en la construcció del coneixement (Cañizares i Carbonero, 2016). Aquest segon model correspondria a l'escola nova que defensa la participació activa de l'alumnat tant en el pla intel·lectual com en el corporal (Molina, 1999).

Per la seua banda, el terme *física* prové del grec *physis* que significa 'naturalesa' i al·ludeix al cos, a la part física (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018). L'educació és física si permet entrar en relació amb el món, interactuar amb el món, de manera que pot *educar-se* i *ser educat* (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018). Això no obstant, avui en dia no podem caure en l'error de relacionar l'educació física només amb l'educació del cos i de totes les seues possibilitats d'acció, sinó que cal considerar la totalitat de l'alumnat (López-Martínez, 2006), cosa que ens porta a parlar d'una dimensió integral de l'alumnat en la línia del que proposa la legislació educativa. Per a arribar a aquesta concepció integral de l'educació física cal repassar les diverses definicions que ha tingut la nostra disciplina.

El concepte d'EF ha variat segons l'etapa històrica que es revise (Arráez et al., 1995; Pérez-Restrepo, 2018; Sáenz-López et al., 2009) i ha evolucionat fins a considerar-se una disciplina pedagògica, com a paradigma de motricitat humana sense criteris reduccionistes (Pérez-Restrepo, 2018). Això no obstant, l'accepció de l'educació física no sempre ha estat exempta de reduccionismes, ja que la concepció tradicional d'aquesta assignatura es refereix a una disciplina l'objectiu de la qual era l'educació del cos (Arráez et al., 1995), considerat el cos com una dualitat educativa de cos i ànima, a partir de les idees del pensament cartesià (Mujica, 2019; Ospina-Saldarriaga, 2020); per tant, en aquesta època, el cos seria educat per l'EF mentre que altres disciplines de rang *superior* s'encarregarien de l'educació intel·lectual (Arráez et al., 1995; Sáenz-López et al., 2009). De fet, la majoria de llibres de final del segle XVIII i principi del XIX dividien l'educació en intel·lectual, moral i física, i l'última era l'educació de la part física o corporal (Devís i Peiró, 2011).

Afortunadament, aquest corrent de pensament ha desaparegut i ha deixat pas a una concepció de l'EF com una àrea de coneixement que usa el cos i el moviment per a produir canvis de tipus afectiu, cognitiu i motor en l'alumnat per a la seua formació integral (Arráez et al., 1995; Sáenz-López et al., 2009). La taula 1 mostra algunes de les definicions que ha tingut l'EF i permet copsar la tendència cap al caràcter educatiu i de desenvolupament integral de l'alumnat.

Taula 1. *Evolució de les definicions sobre l'educació física.*

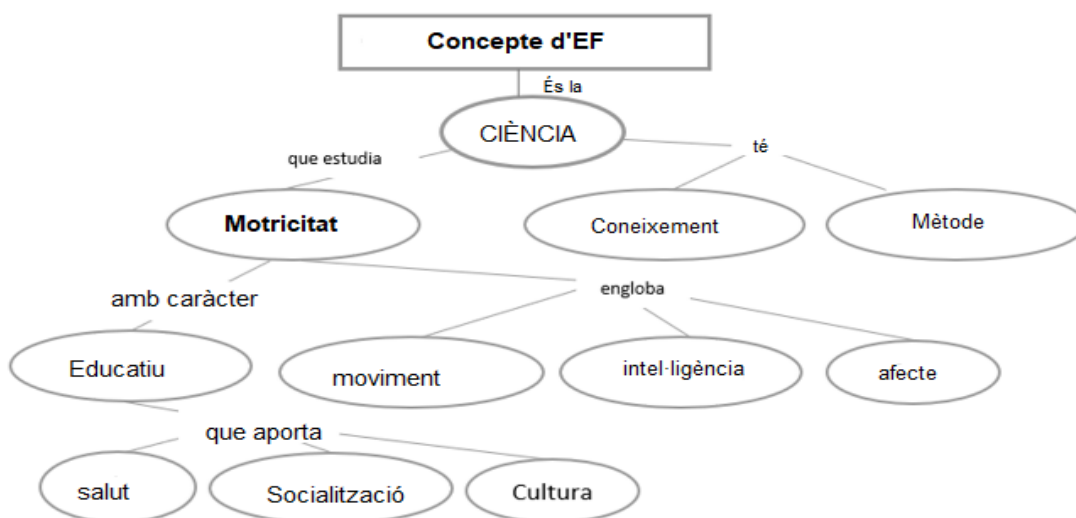
Autor	Definició
Garrote (1993)	<u>Ciència</u> , mode o sistema d' <u>educar</u> a través del <u>moviment</u> .
Cecchini (1996)	L'educació física assoleix el seu veritable valor educatiu no sols com a desencadenant de millores <u>biològiques o físiques</u> (condició física i salut) i millores <u>perceptives</u> (esquemes), sinó també <u>psíquiques</u> (intel·ligència, afectivitat) i <u>espirituals</u> (morals i ètiques).
Zagalaz (2002)	És una pedagogia de les conductes. És l'educació de l'home centrada en el <u>cos o en el moviment del cos</u> , i a través seu en els altres aspectes de la <u>personalitat</u> .
Blázquez (2006)	És l'educació de l'individu a través de les conductes motrius, i no únicament l'adquisició de gestos o tècniques, mitjançant l' <u>aprenentatge de conceptes, procediments, actituds, valors i normes</u> i amb la intenció de contribuir a l' <u>èxit</u> en la <u>formació integral</u> de tot l'alumnat.

Nota: a la taula apareixen subratllats els termes de les definicions considerats clau i que han contribuït a la concepció i definició actual de l'educació física.

Com es pot observar en aquestes definicions, els conceptes que s'hi repeteixen són (figura 1): el caràcter científic i educatiu de la matèria i l'objecte de coneixement que, amb diverses denominacions, fa referència a la motricitat com la capacitat de moviment des d'un punt de vista d'acció integral, és a dir, amb implicació dels àmbits cognitius i afectivosocials. A més, destaca la voluntarietat del moviment i, per tant, la possibilitat d'aprenentatge; és a dir, s'usa el moviment per a educar l'alumnat com a persones (Sáenz-López et al., 2009; Sáenz-López i Cera, 2001). Cal destacar que aquest darrer aspecte (intencionalitat) és especialment rellevant perquè sense la

intencionalitat d'aconseguir algun benefici pot haver-hi aprenentatge, però no educació (Devís i Peiró, 2011).

Figura 1. *Concepte d'educació física.*



Font: modificada de Sáenz-López et al. (2009).

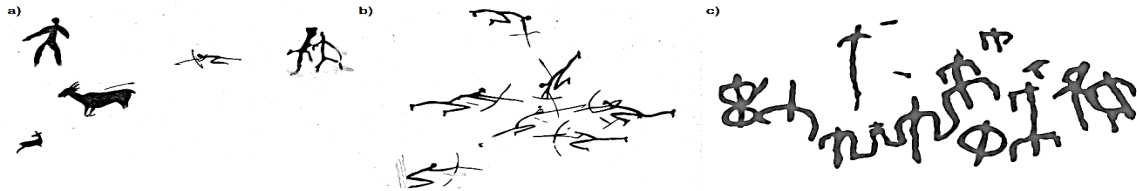
A continuació es mostra la transformació del concepte d'EF al llarg de la història, partint de la prehistòria fins a l'època actual. En aquest capítol es mostrarà que des dels inicis, l'activitat física i l'esport han passat per diversos estadis i han tingut diversos papers depenent de la funció social que els han reconegut a través de la història (Pérez-Restrepo, 2018). Seguint autors previs (Cañizares i Carbonero, 2016, 2017; Langlade i Langlade, 1986; Zagalaz et al., 2015), l'evolució de l'educació física s'ha vist marcada per tres períodes o eres. Un primer període de gimnàstica antiga que inclou des de l'antiguitat fins al segle XVIII, en què l'EF es vinculava a la música, poesia i dansa. Un segon període de gimnàstica moderna, que engloba del segle XVIII al XX, en què el moviment comença a tenir objectius i característiques determinades gràcies a la creació d'escoles i de moviments. Finalment, hi ha un tercer període de gimnàstica d'integració en què l'educació física passa a tenir un objectiu de salut i qualitat de vida, com també de millora d'aspectes educatius, socials i culturals. A continuació es mostren els subperíodes dins de cadascun d'aquests tres grans períodes o eres de l'EF.

1. La prehistòria i les primeres cultures

La prehistòria és el període de la història de la humanitat que comprèn des de l'origen de l'ésser humà fins a l'aparició dels primers testimonis escrits, moment en què comença el període històric pròpiament dit (al voltant de l'any 3500 aC, Pérez-Restrepo, 2018). Gràcies a diverses representacions artístiques, com les pintures rupestres, es pot evidenciar que la pràctica d'activitat física en la prehistòria tenia una finalitat utilitària, és a dir, anava enfocada a la supervivència. Per

tant, en aquest període es practicava la caça i la lluita per al manteniment de la tribu (curses, llançaments, natació, etc.), com també activitats relacionades amb la construcció (alçament de troncs, pedres, etc.). Finalment, cal destacar que en aquesta època es duïen a terme rituals amb sentit magicoreligiós en què s'inclouïen moviments de dansa (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018), tal com es mostra a la figura 2.

Figura 2. *Escenes de caça, combat d'arquers i dansa.*



Nota: escenes a) i b) (ubicació: Coveta del Roure a Morella la Vella, Castelló; Hernández-Pacheco, 1918); escena c) (ubicació: Peñas de Cabrera, Màlaga; Medina i Barroso, 1988).

2. Civilitzacions orientals antigues

Dins del que s'ha denominat civilitzacions orientals antigues (mesopotàmica, egípcia, minoica, etc.) s'observa un manteniment de l'activitat física amb fins bèl·lics (p. e., lluita i boxa; figura 3) i de subsistència (caça), i en alguna civilització destaca la iniciació a la natació (Mesopotàmia i Egipte) per la proximitat a diversos rius (Tigris, Eufrates i Nil, respectivament) (figura 4; Pérez-Restrepo, 2018).

Figura 3. *Escenes de lluita amb 219 parelles de lluitadors.*



Nota: tomba 15, Beni-Hassan (Egipte), extret de Pérez-Restrepo (2018).

Figura 4. *Cullera en forma de xica nadant amb una cistella en forma d'ànec.*



Nota: peça datada de 1350 aC (Louvre), extret de Pérez-Restrepo (2018).

Pel que fa a la cultura minoica, ubicada principalment a l'illa de Creta, es caracteritzaria també per la pràctica de la tauromàquia amb espectacles d'acrobàcia i sacrificis rituals (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018) com es pot observar a la figura 5.

Figura 5. Escena de joc del bou.



Nota: obra datada de cap a l'any 1500 aC, fresc del Palau de Cnossos (Creta). Extret de Pérez-Restrepo (2018).

Per la seua banda, a l'antic Extrem Orient es poden observar diverses manifestacions esportivohigieniques a la Xina i l'Índia en què s'evidencia la preocupació per la part espiritual de la persona, ja que persegueixen la salut mental i física de la població. Apareixen així en alguns monestirs de la Xina el kungfu i el taitxí (Cañizares i Carbonero, 2016, 2017) perquè consideraven que la malaltia era una conseqüència de la inactivitat corporal. La influència xinesa i l'aparició de les arts marcials es veurà reflectida al Japó i Corea on, dins dels mateixos preceptes, s'iniciaran les pràctiques de jujitsu, sumo, kendo, judo, taekwondo, etc. (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018).

Així mateix, a l'Índia apareixen escrits sobre la importància del moviment per a la salut als textos dels Veda, que en sànscrit significa 'coneixement', i on s'inclou el ioga com una manifestació física i religiosa (Pérez-Restrepo, 2018). Seguint el caràcter místic, a Mesoamèrica, i més concretament a la cultura asteca, apareixen jocs de pilota amb motius religiosos (Cañizares i Carbonero, 2016, 2017; González-Alcantud, 1993; Lavega i Olasso, 2007).

3. Món clàssic: Grècia

L'origen de l'educació física sol establir-se al món clàssic, a Grècia i Roma. La cultura grega és la primera que presenta el fet físic com un element educatiu, important per a la formació integral del ciutadà, però també com un element lúdic i competitiu (Pérez-Ramírez, 1993).

Com a element educatiu, a la Grècia clàssica, i més concretament a Atenes, hi hagué un ideal d'educació del cos que forma una part substancial de la *paideia*,¹ entesa com la formació integral de l'individu (és a dir, formació intel·lectual, espiritual i física) (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018). La formació física dels atenesos anava a càrrec del *paidotriba* i incloïa preparació física, higiene esportiva, massatges i alimentació, accions fetes amb un ensenyament autoritari (Jaeger, 2001; Pérez-Restrepo, 2018). La preparació física incloïa la preparació per a la guerra i els jocs panhel·lènics² (*i. e.*, pedestrisme, curses, llançaments, lluita, pugilat) i els jocs de pilota (Pérez-Restrepo, 2018).

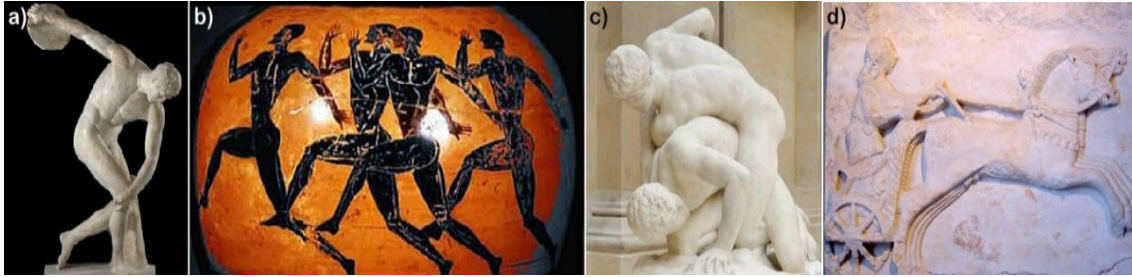
Dins d'aquest període (s. V aC) també destaca la figura d'Hipòcrates, que amb la seua obra *Corpus Hipocratum* mostra que a l'escola hipocràtica es donava la mateixa importància a l'exercici físic que a l'alimentació. L'exercici físic es considerava també una activitat terapèutica (en llenguatge actual seria *medicina preventiva*), ja que es pensava que l'activitat física contribuïa al benestar general de l'individu (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Ramírez, 1993).

Els Jocs Olímpics de l'antiga Grècia (776 aC-376 aC) van ser els jocs més rellevants i de més prestigi per als grecs (Pérez-Restrepo, 2018). Aquests jocs tenien una periodicitat quadriennal i durant el desenvolupament dels jocs s'establí una treva sagrada (*ekecheiria*) acceptada per totes les ciutats participants i que impedia qualsevol acte bèl·lic fins que acabaren (Pérez-Restrepo, 2018). Entre les proves disputades en els jocs hi havia curses pedestres, llançaments, pentatló, lluita, boxa, pancraci i curses hípiques, entre d'altres (Pérez-Restrepo, 2018), com s'observa en la figura 6.

Figura 6. Representacions artístiques de proves olímpiques.

¹ L'ideal d'educació atenesa diferia de l'ideal espartà, centrat en l'*areté*, entesa com l'actitud homèrica noble i habilitat del guerrer, força i valor heroic, amb un marcat èmfasi militarista. Per això l'ideal grec es va establir a partir del model atenès. Aquesta formació espartana els va permetre adquirir grans habilitats físiques amb què obtingueren moltes victòries en els Jocs Olímpics (Pérez-Restrepo, 2018).

² Si bé els Jocs Olímpics van ser els més coneguts, cal dir que hi ha evidències d'altres tres jocs panhel·lènics: els Jocs Pítics (a *Pitho*, prop de Delfos, amb una periodicitat quadriennal en honor a Apol·lo, Diana i Latona), els Jocs Ístmics (a l'istme de Corint, amb una periodicitat biennal, en honor a Posidó) i els Jocs Nemeus (a Nemea, amb una periodicitat biennal, en honor a Zeus). Tots incloïen les proves d'Olimpia (Pérez-Restrepo, 2018).



Nota: a) Discòbol, Miró (s. V aC); b) Àmfora panatenaica, 500 aC, Museu del Louvre, c) *Pancrastinae* o lluitadors (Galeria dels Uffizi, Florència), d) Auriga grec (s. IV aC) procedent de Cízic, Museu Arqueològic d'Istanbul.

Cal destacar que en aquests jocs competien els millors de cada *polis* (ciutat-estat), però a banda del caràcter ludicocompetitiu, també tenien un caràcter màgic i religiós, ja que el guanyador dels jocs era recompensat amb fama, diners i glòria (Pérez-Ramírez, 1993).

4. Món clàssic: Roma

El procés conqueridor dut a terme pels romans i el contacte amb altres poblacions i cultures, especialment l'hel·lènica, ocasionarà que els seus costums s'integren en diversos àmbits romans, com el social, cultural i esportiu (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018). Dins de la cultura romana, cal destacar un primer període d'època republicana durant el qual es va dur a terme el procés expansionista; per tant, l'activitat física d'aquest període se centra en el caràcter militar i busca l'eficàcia bèl·lica (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018). Després d'aquest període expansionista apareix una Roma com a Imperi (27 dC), marcada per les celebracions i l'esclavisme. En aquest període, l'EF se centrava en la formació atlètica per a l'espectacle (lluita de gladiadors i feres, curses de carros, etc.; figura 7) dels jocs del circ o *lud* a càrrec d'entrenadors experts (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018).

En l'època imperial també és destacable la construcció de termes, amb èmfasi en l'aspecte social i higiènic de l'EF. Val a recordar, en aquest repàs sobre la concepció de l'àmbit corporal a Roma, la importància de Galè, metge que concebia la pràctica de l'activitat física com un mitjà preventiu de la salut. Galè rebé i transmeté les idees mèdiques hipocràtiques (Pérez-Ramírez, 1993).

Figura 7. Mosaics romans d'escenes de lluita amb gladiadors i una cursa de quadrigues.



Nota: a l'esquerra, escena de gladiadors (320-330 dC, Galeria Borghese, Roma); a la dreta, escena d'una cursa de quadrigues (Vila del Casale, Sicília).

Com en el cas de Grècia, comença un procés de difusió del cristianisme, des de mitjan segle I dC fins al 380 dC, que provocà la prohibició dels *ludi* i l'ús de les termes. Els primers foren censurats perquè es consideraven actes pagans i les segones perquè eren espais per a l'hedonisme, la sensualitat i la permissivitat moral (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018).

5. L'edat mitjana

Després de la caiguda de Roma, la civilització entra en un període de letargia pel que fa a l'evolució de l'EF, perquè amb la propagació del cristianisme l'activitat física es va veure menyspreada per l'Església i els seus seguidors. Així doncs, a l'època medieval no hi hagué aportacions rellevants relacionades amb la cura del cos ni amb la medicina des d'una perspectiva terapèutica i higiènica (Pérez-Ramírez, 1993).

Això no obstant, sí que hi ha indicis de pràctica d'activitat física, especialment vinculada amb l'aprovació de l'Església. En aquest sentit, els cavallers rebien formació corporal i física, encaminada a la participació en tornejos i justes que servien com a entrenament per a la guerra i especialment per a les croades (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Ramírez, 1993). Es van mantenir durant aquest període, encara que sense gaire visibilització, diverses pràctiques com la caça, la lluita, l'equitació i l'esgrima, practicades per la noblesa (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018). Mentre que les diversions populars es basaven en jocs derivats dels atlètics com ara llançaments, curses i jocs de pilota (p. e., pilota a mà, *soulé* o mall) (Pérez-Restrepo, 2018). Aquests últims també eren practicats pels nobles, juntament amb els escacs i altres jocs de taula (Pérez-Restrepo, 2018).

6. Renaixement i Il·lustració

A més de la civilització hel·lènica, l'origen de l'EF també s'ha situat en dos períodes històrics de gran rellevància: el Renaixement i la Il·lustració (Pérez-Ramírez, 1993). En el Renaixement (segles XV-XVI) es restitueixen alguns valors de la cultura hel·lènica, com la inclusió dels jocs en la formació dels joves i la concepció de l'exercici físic com a mitjà terapèutic. D'una banda, en parlar d'un corrent mèdic en el Renaixement, cal destacar la figura de Hyeronimus Mercurialis, metge i filòleg italià que recopilà el coneixement hel·lenístic sobre la gimnàstica i el pensament de Galè sobre la cura del cos a la seua obra *De Arte Gymnastica* (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018; Torreadella, 2013).

D'altra banda, una figura clau que contribuirà a la inclusió de l'EF al currículum serà Da Feltre (1378-1446), que en va promoure la pràctica creant la *Casa Giocosa* (Cañizares i

Carbonero, 2016; Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018). Continuant amb les tendències pedagògiques, Lluís Vives (1492-1540), filòsof i pedagog valencià, ja considerava que l'exercici físic era necessari per a la formació de l'home i com a complement de l'educació moral (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Restrepo, 2018).

Hi ha altres figures destacables a l'Europa del segle XVII, com el filòsof anglès John Locke (1632-1704), al qual s'atribueix l'ús del terme *educació física* per primera vegada l'any 1693 (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018). Entre les seues aportacions destaca la necessitat d'una EF com a activitat necessària per a aconseguir un cos fort i educar-lo per a tenir bona salut, servir de base per a formar el caràcter i la moral i servir d'esbargiment mitjançant activitats físiques i jocs diversos; per tant, va tenir en compte els aspectes intel·lectual, físic i moral de l'EF (Pérez-Restrepo, 2018; Ramírez-Macías, 2013).

Les noves orientacions pedagògiques sorgides en aquest període es van prolongar durant la Il·lustració, quan els pensadors il·lustrats van aprofundir en les qüestions educatives. Entre aquells pensadors cal fer esment de Rousseau, Basedow i Pestalozzi. D'una banda, Rousseau (1712-1778) mostra, en la seua obra *Emili*, un ideal d'educació en què l'EF contribueix al desenvolupament d'un cos vigorós i saludable, i basa la seua proposta en l'educació natural (saltar, córrer, nadar, enfilarse a arbres, llançar pedres, fer equilibris, etc.) (Pérez-Restrepo, 2018).

Rousseau influirà en Basedow i Pestalozzi (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018). En primer lloc, Johann Bernhard Basedow (1723-1790) va fundar en 1771 una escola per a totes les classes socials, *el Philantropinum*, on l'activitat física (p. e., esgrima, equitació, pedestrisme, equilibri, salt, dansa, jocs de pilota, natació, marxa) formava part del programa educatiu juntament amb les manualitats i la música. Basedow busca, per tant, un ensenyament integral basat en la formació intel·lectual, física i musical (Pérez-Ramírez, 1993; Ramírez-Macías, 2013).

En segon lloc, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) proposa la necessitat d'ampliar els nous sistemes educatius a les classes més desateses de la societat, igual que el seu precursor Basedow (Pérez-Ramírez, 1993). Va considerar que l'educació havia de ser integral i global. Alhora, considerava l'EF equiparable a la formació intel·lectual i moral, una eina utilitària per a enfortir tant la personalitat com el cos de l'alumnat i, així, preparar-lo per a l'activitat adulta (p. e., fer faena a la fàbrica) (Pérez-Ramírez, 1993).

A Espanya va destacar la figura de Jovellanos (1744-1810) per la defensa de l'educació intel·lectual, moral i física dels joves, en què l'exercici físic, mitjançant moviments naturals (caminar, córrer, grimpar, llançar pesos, etc.), és un mitjà per a formar persones àgils, robustes i

amb destresa (Torrebadella, 2013). Promovia que la gimnàstica s'incloguera en el sistema escolar (Ramírez-Macías, 2013).

Després de la Il·lustració, al segle XIX, ja amb l'EF inclosa en el currículum, apareixen noves formes d'activitat física que formaran els moviments gimnàstics (Ramírez-Macías, 2013). Aquests moviments es basen en tres tradicions: mèdica, pedagògica i fins i tot militar (Pérez-Ramírez, 1993). Les causes per les quals es van formar les escoles gimnàstiques estan relacionades amb els canvis socials esdevinguts al segle XIX, com ara l'augment de les hores de feina, l'increment de l'horari d'estudi a l'escola, la minva de temps d'oci i, a més, les ciutats creixen i es redueixen els espais lliures. A causa d'aquests motius, augmenta la incidència de defectes posturals entre la població i també de malalties relacionades amb un estil de vida sedentari (Arráez et al., 1995; Ramírez-Macías, 2013). En aquest sentit, les escoles gimnàstiques que es van crear es poden ubicar en quatre zones geogràfiques (taula 2). Aquestes escoles es tractaran amb més profunditat en l'apartat següent.

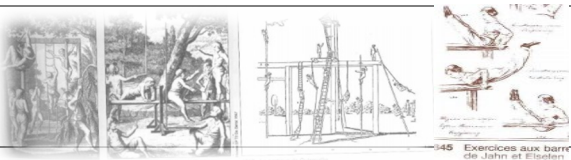



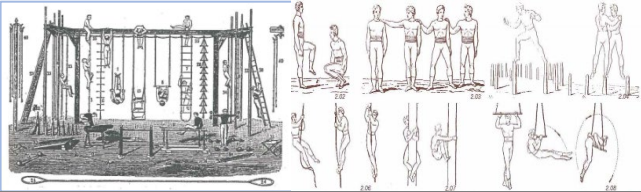



7. Edat contemporània: sorgiment d'escoles i moviments

L'escola Alemanya o moviment centre es basa en dues figures: Guts Muths i Frederick Ludwig Jahn. Guts Muths (1759-1839) va ser considerat patriarca de la gimnàstica, tant pels seus escrits com pel seu estil i ideal de vida (Pérez-Ramírez, 1993). Muths, amb clara influència de Rousseau i Basedow, en la seua obra *Gimnàstica per al jovent*, afirma la conveniència de practicar exercicis naturals (p. e., anelles, curses, balls, llançaments, etc.; taula 2) i activitats que es puguin aplicar a l'àmbit educatiu (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018; Ramírez-Macías, 2013).

A més, va ser el primer a entendre la necessitat de basar l'EF en lleis fisiològiques i coneixements anatòmics. Fruit d'aquestes inquietuds, va elaborar una classificació dels exercicis (p. e., gimnàstics, d'aplicació, jocs col·lectius i treballs manuals i professionals) emprats en EF segons els efectes sobre l'organisme (Pérez-Restrepo, 2018).

Les idees de Muths van perdre vigència davant del *Turnkunst*, un nou concepte d'EF de tendència militar, encunyat per Frederick Ludwig Jahn (1778-1852). Aquest estil es caracteritzava per la duresa, la disciplina i l'agressivitat, i prenia un caràcter patriòtic i nacionalista fins aleshores desconegut. Jahn és considerat el creador de la gimnàstica amb aparells, ja que va dissenyar diversos aparells com ara barres paral·leles i horitzontals, el poltre i es convertí en el precursor de la gimnàstica olímpica (Blázquez, 2006; Pérez-Restrepo, 2018).

Taula 2. Escoles gimnàstiques, característiques i moviments associats.

Escola	Sistema	Descripció	Representació gràfica de les característiques	Impulsors	Retrats	Moviment associat
Alemanya	Rítmic o sintètic	Gimnàstica pedagògica. Èmfasi patriòtic.		Guts Muths i F. L. Jahn		Centre
Sueca	Anatomicoanalític	Ús d'exercicis sistematitzats i localitzats.		F. Nachteggall i P. H. Ling		Nord
Francesa	Natural o global	Gimnàstica de caràcter militar i utilitari, no educatiu.		Francisco Amorós		Oest
Anglesa	Esportiu	Incorporació de jocs.		Thomas Arnold		Esportiu

Font: elaboració a partir de diversos autors (Cañizares i Carbonero, 2016; Zagalaz et al., 2015). Il·lustracions de Zoro, 2002.

Pel que fa a l'escola sueca, es fonamenta en els estudis de Franz Nachtegall (1777-1847), qui va propagar a Escandinàvia les idees de Muths (Pérez-Ramírez, 1993). Va ser el responsable de la incorporació de l'EF al currículum de les escoles públiques i de la preparació de professorat en aquest camp (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018). Entre els continuadors cal destacar la figura de Pier Henrick Ling (1776-1839), que analitza els exercicis existents i els critica per manca de base científica.

Va elaborar un mètode d'exercicis per al manteniment de la salut amb fonaments anatòmics i fisiològics (per exemple, mobilitat articular, jocs i exercicis de resistència i enfortiment, moviments sedants i de tornada a la calma) (Pérez-Restrepo, 2018; Ramírez-Macías, 2013). Alhora, també va contribuir al desenvolupament d'aparells com ara espatleres, barres fixes, argolles i cordes, entre d'altres (Jiménez-Martínez, 2000; Pérez-Restrepo, 2018). A més, va crear el *Royal Center Institute of Gymnastics*, primera institució de formadors d'EF en què va dividir la gimnàstica en quatre branques: pedagògica, militar, mèdica i estètica. Aquest corrent el va continuar el seu fill, Hjalmar Fredrik Ling (1820-1886), amb una visió pedagògica i correctiva ja que va crear les *taules de gimnàstica* amb exercicis lliures i estàtics (Cañizares i Carbonero, 2016; Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018).

Pel que fa a l'escola francesa, cal destacar que no hi va haver escola gimnàstica autòctona, sinó que va arrancar de la influència d'un espanyol: Francesc Amorós i Ondeano, marquès de Sotelo (1770-1848). Aquest home, valencià i militar, tenia una concepció natural i utilitària dels exercicis com a preparació de l'alumnat per a la vida. Com que la seua gimnàstica perseguia finalitats més de tipus militar que educatives, incloïa exercicis com ara grimpar, exercicis de força, barres i cavallet, entre d'altres (Jiménez-Martínez, 2000; Pérez-Restrepo, 2018; Torredadella, 2013), com es pot observar als pòrtics amorosians³ (Jiménez-Martínez, 2000; Ramírez-Macías, 2013). Amorós influirà en altres figures com ara el comte Villalobos i el tinent coronel d'Infanteria Josep Maria Aparici i Biedma, que van portar part del seu mètode a Espanya (Pastor, 2012; Ramírez-Macías, 2013). Més tard apareixen altres autors que fomenten activitats al medi natural com Herbert (figura 8), tal com es mostra a la taula 3. Al segle XX, aquesta influència s'inclourà en les propostes de la psicomotricitat de Picq i Vayer, Lapierre i Aucouturier (Ramírez-Macías, 2013).

Figura 8. *Imatges del mètode natural de Herbert.*

³ Els pòrtics, característics de la gimnàstica d'Amorós, són construccions compostes per un conjunt de pals, cordes, escales, barres paral·leles, escales, barres d'equilibri, etc. que formaven una macroestructura gimnàstica on l'alumnat podria practicar equilibris, grimpar, fer exercicis d'enfortiment, etc. (Ramírez-Macías, 2013).






Font: Zoro (2001).

L'escola anglesa tindrà com a màxim exponent Thomas Arnold, qui, tot i no crear un mètode com a tal, va promoure la pràctica de jocs esportius i activitats atlètiques com a mitjà per a la formació de la personalitat i el caràcter del *gentleman* a les *public schools*, sota la premissa que l'esport permet envigorir la companyonia, la solidaritat, l'afectivitat, l'honradesa i el joc net (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018). El model proposat per Arnold es va estendre per escoles i universitats, i era a les universitats on es formava la classe dirigent. Aquesta pràctica comportava un ensinistrament físic, a conseqüència dels entrenaments i les competicions, com també la disciplina que feia idonis els oficials de la classe alta per a comandar les tropes angleses en l'expansió a les colònies de l'Imperi Britànic (Ramírez-Macías, 2013). Així, l'esport s'estén d'Anglaterra a tot el món, i en particular a Amèrica (Cañizares i Carbonero, 2016).

Anys més tard va ser el baró Pierre de Coubertin qui, després d'un viatge a Anglaterra i un altre als Estats Units, va quedar enamorat del sistema educatiu de les classes altes angleses i promogué l'esport dins i fora de les escoles (Ramírez-Macías, 2013). La seua idea era millorar el sistema educatiu francès, però l'internacionalisme es va incorporar a la seua proposta (Ramírez-Macías, 2013) i, tot plegat, afavorí que es reinstauraren els Jocs Olímpics (Pérez-Restrepo, 2018). Cal destacar que diversos autors (per exemple Pérez-Restrepo, 2018) inclouen una cinquena escola, que és l'americana. Gràcies a la relació amb la Gran Bretanya, l'esport va arribar al continent americà, on es va començar a formar professorat especialitzat i es va iniciar la detecció de talents esportius, encara vigent a les universitats americanes.

A conseqüència de la renovació i l'evolució de les escoles, apareixen els denominats moviments gimnàstics al segle XX (Cañizares i Carbonero, 2016). Amb els moviments gimnàstics (1900-1930), els límits de les escoles nacionals es diluiran a favor de la interrelació i l'intercanvi d'idees que enriquiran el món gimnàstic (Ramírez-Macías, 2013). Diversos autors (Pérez-Ramírez, 1993; Pérez-Restrepo, 2018) divideixen aquests moviments seguint un criteri geogràfic de centre, oest i nord d'Europa (taula 3).

Taula 3. Manifestacions pròpies i característiques dels moviments.

Moviment	Manifestacions	Tipologies	Precursors	Obres	Característiques de les manifestacions i precursors
Centre	Artística, rítmica i pedagògica	Rítmica	Isadora Duncan (1878-1929)		Defensa la necessitat de la gimnàstica per al desenvolupament harmònic del cos, que possibilitaria més tard l'ensenyament de la dansa. Per a Isadora, la dansa era una activitat natural, lliure i sense traves acadèmiques; per això dansava descalça i amb túniques, tota una revolució estètica de l'època.
			Emile J. Dalcroze (1865-1950)		Creador de la gimnàstica rítmica i femenina com a base de l'educació de l'alumnat. Per a ell, la rítmica és una mena de solfeig corpori i musical que facilita l'observació de les manifestacions psicofísiques de l'alumnat.
	Tecnopedagògica	Gimnàstica moderna	Rudolf Bode (1881-1971)		Atribueix a la música un valor molt important. Intenta que el moviment corporal nasca des de la música de manera rítmica i total.
		Gimnàstica escolar o natural austríaca	Karl Galhoufer i Margaret Streicher		Proposa una educació integral a través d'exercicis més naturals, relacionats amb el joc i la natura, i critica els exercicis militaritzats. El seu concepte s'allunya de la gimnàstica i va encaminant-se cap a l'EF.
Nord	Tecnopedagògica	Gimnàstica infantil o escolar	Elin Falk (1872-1942)		Introdueix l'aspecte recreatiu (p. e., contes i rondes) a les classes de gimnàstica, i també una naturalitat més gran en els moviments (fa els exercicis amb els peus nus).
		Gimnàstica femenina	Elli Björkstén (1870-1947)		Reacciona contra l'esperit militarista i rígid de la gimnàstica femenina. Vol satisfer la necessitat de moviment per a fortificar el cos i l'ànima, desenvolupar bona postura, la força i la mobilitat. Per això estructura la classe en exercicis preparatoris-morfològics-calmants, els fins dels quals són fisiològics, morfològics, estètics i psicològics.
	Científica		Johannes Lindhard (1870-1947)		Estudia la gimnàstica de forma científica. Se centra en la fisiologia i la rellevància del moviment per a la millora cardiorespiratòria.
Oest	Eclecticisme	Educació integral de l'home	George Demeny (1850-1917)		Per a ell, l'EF té un paper fonamental en la cerca d'objectius higiènics, estètics, econòmics i morals. Va aportar avanços en antropometria i fou pioner de l'EF científica.
	Tecnopedagògica	Mètode natural	George Herbert (1875-1957)		Influït per la bona condició física que tenien els pobles que vivien a la natura, va crear el mètode natural, basat a aconseguir que l'alumnat, mitjançant exercicis naturals (curses, grimpar, equilibris, llançaments, danses, etc.) executats a l'aire lliure i en plena natura, assolisca un desenvolupament físic integral.

Font: elaboració pròpia a partir dels treballs de Pérez-Ramírez (1993), Pérez-Restrepo (2018) i Ramírez-Macías (2013).

Aquests moviments donaran lloc als corrents actuals de l'EF (Arráez et al., 1995; Pérez-Ramírez, 1993; Ramírez-Macías, 2013; Zagalaz, 2002), com es veurà a l'apartat següent. És a dir, el moviment centre contribuirà amb la manifestació artística a l'aparició de la gimnàstica rítmica i artística; mentre que la gimnàstica natural austríaca, juntament amb el mètode natural, seran la base de l'EF actual, centrada en habilitats motrius, en l'ús de jocs i el concepte de salut. Per la seua banda, el moviment nord donarà lloc a noves formes com el *gym-jazz* o l'aeròbic. Finalment, el moviment oest derivarà en les propostes de la psicomotricitat (Cañizares i Carbonero, 2016; Ramírez-Macías, 2013).

L'evolució de les escoles gimnàstiques fins als moviments en la primera meitat del segle XX va donar lloc a l'EF actual (Arráez et al., 1995; Pérez-Ramírez, 1993). Així acabaria "l'era de la gimnàstica moderna", ja que els valors més demanats de la societat del segle XIX van ser els educatius, es van crear les escoles gimnàstiques per tal de desplegar-los i les primeres lleis educatives per a recollir-los (Cañizares i Carbonero, 2016).

L'obligatorietat de l'EF en l'ensenyament espanyol va passar per diversos vaivens des del 1894 (Arráez et al., 1995; Ramírez-Macías, 2013) a conseqüència del panorama polític. La segona meitat del segle XX es basarà, a Espanya, en diverses etapes (Blázquez, 2006). La primera serà l'etapa higienicomilitar (1960-65), en què la gimnàstica educativa es va basar en una sistematització de tipus autonomicofuncional a conseqüència del panorama polític i civil espanyol (Ramírez-Macías, 2013). L'EF d'aquest període està influïda per la gimnàstica sueca. A més, cal destacar que l'EF del règim franquista (1939), a càrrec del Front de Joventuts i la Secció Femenina, era un element de transmissió de la ideologia del règim (Blázquez, 2006; Ramírez-Macías, 2013). Durant les primeres dècades d'aquest règim no es va invertir en el camp de l'esport (formació, instal·lacions, material, etc.) i va ocasionar un estancament en aquest àmbit. Va ser el delegat nacional d'Esports, Elola Olaso (1959-1966), qui va començar a promoure l'esport i fer-lo arribar a tota la població. Fruit d'això va ser la promulgació de la Llei d'educació física l'any 1961 (Ramírez-Macías, 2013) i de la posterior Llei general d'educació (1970), en què es va manifestar el caràcter obligatori de l'EF a tots els nivells (Cañizares i Carbonero, 2016).

Aquests avanços en l'àmbit legislatiu dibuixaran una etapa pedagògica (1965-1980) en què l'EF apareix com un mitjà de formació completa en el pla motor, afectiu i social. Així, apareixen tres corrents: *a)* esportiu, *b)* psicomotricitat i *c)* l'expressió corporal (Blázquez, 2006). Aquestes concepcions es veuran amb més detall en l'apartat següent. Més tard hi hagué una etapa considerada de temps lliure (1980-1990), en què els continguts evolucionen a conseqüència de la conscienciació social del lleure i la importància de l'àmbit educatiu en l'educació del lleure, amb el lema "Esport per a tothom" (Blázquez, 2006). L'última etapa que esmenta Blázquez (2006) és

el període que va des de la reforma de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, 1990) fins a l'actualitat. Amb la LOGSE, els continguts passen a estructurar-se en àmbits (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i s'equiparen amb les altres matèries escolars; i els corrents esmentats queden inclosos als blocs de continguts, que es mantindran amb les lleis educatives següents.

Cal destacar que en els darrers anys estariem en *l'era de la integració*, a conseqüència dels darrers avanços (tecnologies de la informació i comunicació, TIC) que fan reconsiderar la noció del cos, la lluita contra el sedentarisme, la consecució de l'ideal de salut i qualitat de vida a través de l'exercici, com també els valors socials d'oci, el multiculturalisme i els valors educatius com l'autoestima, la cooperació, la tolerància i el respecte (Cañizares i Carbonero, 2016). Això donarà lloc als corrents actuals i l'EF en l'actualitat.

8. L'EF actualment

Durant la segona meitat del segle XX i fins a l'actualitat apareixen diversos corrents i tendències en l'EF a conseqüència de l'evolució de la mateixa assignatura (Blázquez, 2006; Pérez-Ramírez, 1993; Zagalaz et al., 2001). Per tant, en aquest apartat es descriuen les diverses concepcions de l'EF que marcaran el marc legal de l'assignatura en l'etapa d'educació primària.

Com hem comentat en l'apartat anterior, durant l'etapa pedagògica comença a haver-hi una certa preocupació pel contingut orientat a la formació integral de l'alumnat. Apareixen tres corrents que encara tenen vigència actualment (Barbero, 2007; Blázquez, 2006; Pérez-Ramírez, 1993). Aquests corrents es defineixen de la manera següent:

Construccions socials que es van configurant en un procés temporal sobre la base dels coneixements, les creences, les pautes de pensar i de sentir, etc. que representen *mirades* diferents sobre el cos i sobre l'entramat de relacions socials en què està immers (Hernández-Álvarez, 1996, p. 52).

En primer lloc, el corrent relacionat amb la *psicomotricitat* sorgeix com una reacció contra la concepció d'una EF basada en la concepció de tipus biològica i mecanicista del cos, i la reemplaça per una concepció que integra la part cognitiva i afectiva, és a dir, integral (Pérez-Restrepo, 2018). La psicomotricitat és molt important en l'etapa d'educació primària perquè fomenta la intel·ligència a través del moviment (desplaçaments, domini del cos, domini d'instruments/objectes, etc.; Pons i Arufe, 2016). Dins d'aquest corrent cal destacar els models de Le Boulch, Picq i Vayer. Aquests autors destaquen que l'acte pedagògic ha de centrar-se en l'alumnat i en la relació de l'alumnat amb els objectes i el món; per tant, persegueixen el

desenvolupament de les habilitats perceptivomotrius i les motrius bàsiques (Pérez-Restrepo, 2018).

En segon lloc, el *corrent esportiu i d'habilitats esportives* té origen a l'escola anglesa d'Arnold i en la implantació dels Jocs Olímpics moderns, instaurats per Coubertin a Atenes (1896) i la gran difusió a través dels mitjans de comunicació. Així doncs, la pràctica de l'esport va arribar a les aules *esportivitzant* el currículum de l'EF, qüestió que es manté actualment (Pérez-Restrepo, 2018).

En la mateixa línia anirà el corrent de la sociomotricitat, exposat per Parlebás a la seua *praxeologia motriu*. Pierre Parlebás opina, en contraposició a Le Boulch, que el moviment no és un aspecte individual, sinó que està afectat per l'entorn i pels altres participants. Proposa millorar les habilitats motrius i estimular la presència de situacions motrius que impliquen diversitat d'interaccions (Pérez-Restrepo, 2018). Cal no oblidar que l'objectiu d'aquest corrent és educar a través de l'esport per a assolir la formació completa física, moral i social de l'alumnat, buscant un gust per la pràctica que pugui perdurar tota la vida (Pérez-Ramírez, 1993). Així, aquest és el mateix objectiu que busca l'alfabetització motriu, ampliant-lo al gust per la pràctica d'activitat física (Cairney et al., 2019; Whitehead, 2019).

En tercer lloc, el corrent d'*expressió corporal* es basa en els sistemes rítmics i en la psicomotricitat per a cercar l'equilibri psicofísic de l'alumnat (Pérez-Restrepo, 2018; Villada i Vizúete, 2003). Segons Villada i Vizúete (2003), aquest corrent fa referència a la capacitat de l'alumnat d'exterioritzar desitjos, sentiments, pensaments, emocions i sensacions a través del cos. Es passa, per tant, d'un cos objecte a un concepte de cos viscut, en què la vivència de l'alumnat, el descobriment i la creativitat seran els eixos d'aquest corrent. Dins d'aquest corrent s'inclouran manifestacions corporals com ara danses, balls populars i de societat, gimnàstica *jazz*, aeròbic, zumba i també balls llatinoamericans com ara salsa, bachata, merengue, etc. (Cañizares i Carbonero, 2016; Zagalaz et al., 2001).

A partir dels anys vuitanta comença un procés de democratització de l'EF fins a la creació de la LOGSE i el desplegament del currículum d'Educació Física, en què l'assignatura, més orientada al rendiment, donarà pas a una orientació a la salut (Blázquez, 2006; Cañizares i Carbonero, 2016). Això condicionarà el currículum de l'assignatura i apareixen altres corrents (condició física i salut, activitats al medi natural, activitats alternatives, etc.) que s'han consolidat en el currículum de l'assignatura (Pérez-Restrepo, 2018; Zagalaz et al., 2001).

D'una banda, el corrent de *condició física i salut* sorgeix per la necessitat de tenir una condició física que permeti a l'alumnat conservar i adquirir un estat de salut integral (física,

psíquica i social) (Zagalaz et al., 2001). La preocupació per la condició física va sorgir en la dècada dels seixanta amb les proves de l'American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD); no obstant això, amb el temps es va decantar cap a objectius més saludables (Rosa-Guillamón, 2017). Aquest corrent ha evolucionat els darrers anys, incentivat per les construccions en pobles i ciutats, com es pot observar en la construcció de carrils bici i de circuits biosaludables, com també en tendències d'activitats com ara *crossfit*, pilates o ioga (Cañizares i Carbonero, 2016).

D'altra banda, les *activitats en el medi natural* naixen amb l'objectiu d'ensenyar a l'alumnat a gaudir del temps d'oci i del medi ambient i són com més va més populars. Exemples d'aquesta mena d'activitats són la natació, l'esquí, l'escalada, la marxa, les acampades, les activitats d'orientació o senderisme, etc. Així doncs, aquestes activitats acosten l'alumnat a zones més desconegudes i allunyades dels nuclis urbans (Pérez-Restrepo, 2018; Zagalaz et al., 2001).

Un altre dels corrents que apareix a conseqüència dels canvis socials i les preferències dels ciutadans és el *corrent alternatiu*. Aquest corrent inclou altres perspectives com l'aeròbic, el *crossfit*, la bicicleta tot terreny, el monopatí, el surf, els esports alternatius i un llarg etcètera (Pérez-Restrepo, 2018; Zagalaz et al., 2001) que continuarà augmentant a mesura que es produeixen canvis en la societat. Atesa la versatilitat d'aquest corrent, serà transversal a diversos blocs de continguts (condició física, medi natural, jocs, esports, etc.).

Finalment, dins dels corrents assenyalats per Zagalaz et al. (2001) s'inclou el corrent d'*educació física en la transversalitat i noves tecnologies*, que conté aspectes relacionats amb la salut, l'educació viària, l'educació per a la pau, la coeducació, l'educació del consumidor i les noves tecnologies. Els continguts transversals fan referència a continguts educatius valuosos que responen a un projecte vàlid de societat i educació; i, així, han d'estar inclosos en el marc social de la dita educació i, per tant, són comuns a totes les assignatures (Zagalaz et al., 2001). Dins d'aquests corrents, cal destacar el corrent de les noves tecnologies (ludificació, realitat virtual, 3D, etc.) que serà la nova manera d'abordar l'aprenentatge de continguts de l'EF (Cañizares i Carbonero, 2016).

Així doncs, tots aquests corrents quedaran reflectits als diversos blocs de continguts de l'assignatura d'educació física, com també als diversos elements curriculars (*i. e.*, objectius i criteris d'avaluació) que estan reflectits al currículum de la Comunitat Valenciana.

LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT EN L'EF I RELACIÓ AMB ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT I D'APRENENTATGE. EXEMPLES DE SABERS A LES FRONTERS DEL CONEIXEMENT

Tal com hem dit al primer tema, l'EF es pot concebre com una ciència perquè té coneixement i mètode, estudia la motricitat amb caràcter educatiu i engloba el moviment, la intel·ligència i l'afecte. I, a més, aporta salut, sociabilització i cultura a l'alumnat (Sáenz-López et al. 2009). Per tant, si es parla del caràcter científic de l'EF, la ciència és el conjunt de coneixements ordenats, sistematitzats, racionals i verificables mitjançant un mètode per a donar explicacions científiques als fets que ocorren al seu voltant (Toro, 2014).

Segons aquesta autora (Toro, 2014), la nostra assignatura té un objecte d'estudi, es poden establir hipòtesis i principis d'actuació, sempre a partir de l'experimentació; per tant, segons el mètode científic. Així doncs, és ciència. Alhora, Toro (2014) proposa el debat sobre quan es pot començar a parlar de ciència. Tot i que a la Grècia clàssica s'observa una relació de la pràctica d'activitat física amb la salut, no va ser fins a l'època de les escoles gimnàstiques que es pot parlar del començament del caràcter científic que tindran l'escola sueca i francesa. Serà Amorós, en 1810, qui emprarà per primera vegada el terme *ciència* per a definir la gimnàstica quan la qualifica com "la ciència de la raó dels moviments i de les relacions amb els sentits, la intel·ligència, els hàbits i el desenvolupament de les facultats" (citada en Toro, 2014). Autors més moderns, com Cagigal (1984), la consideren un "art, ciència, sistema o tècnica d'ajuda a l'individu per al desenvolupament de les seues capacitats físiques".

Avui dia és inqüestionable el valor de l'EF en el currículum escolar. No obstant això, el valor de la nostra assignatura no sempre ha gaudit d'un estatus alt i s'ha creat un debat al voltant del seu valor educatiu o de la relació amb la ciència. Pel que fa al debat sobre la relació entre l'activitat física (AF) i la ciència, Oña (2002) identifica quatre dimensions o nuclis problemàtics: *a)* indefinició de l'objecte d'estudi, *b)* allunyament del coneixement científic, *c)* marginalitat institucional i *d)* artesanía professional.

Pel que fa a l'objecte d'estudi, el fet que el terme *educació física* siga polisèmic i que admeti diverses accepcions no ajuda a identificar l'objecte d'estudi. Entre els termes que s'han anat fent servir al llarg de la història tenim: gimnàstica, esport, educació física, activitat física, etc. (Oña, 2002).

Pel que fa al problema de l'allunyament científic, les condicions històriques i culturals han condicionat la manera d'estudiar i tractar el nostre àmbit d'estudi, l'han allunyat dels principis del coneixement científic i del mètode i l'han considerat, en canvi, com un àmbit especial i

artesanal. Això ha dut al tercer punt, la marginació de les institucions, ja que els centres de formació superior han sigut durant molt de temps dependents d'altres institucions polítiques o militars allunyades del context universitari. Tot això ha contribuït a parlar d'una artesanía professional. Aquest problema significa que la tasca professional s'ha basat en experiències particulars o en l'autor de moda, en lloc de basar-se en el rigor del coneixement científic i en l'aplicació de les tecnologies (Oña, 2002).

Com hem dit, una de les funcions principals de la universitat és l'ensenyament (Sandín, 2003). En paraules d'Ortega y Gasset (1930): “la Universitat ensenya a ser metge, farmacèutic, advocat, jutge, notari, economista, administrador públic, professor, etc.”. Així doncs, una de les seues funcions és l'ensenyament d'un conjunt de sabers perquè les persones titulades puguin exercir una professió (Ortega y Gasset, 1930; Sandín, 2003; Zabalza, 2005). Per tant, el coneixement es gesta a les universitats, guiats pel professorat universitari que ha d'ensenyar i crear ciència (Blanco, 2010; Domínguez-Pérez, 2021; Sandín, 2003) i, per extensió, cal basar la docència en evidències científiques (Blanco, 2010; Fernández-Río et al., 2018; García-González et al., 2020).

Segons Casamort (2010) i Pastor-Pradillo (2005), és a través de diverses lleis educatives que podem parlar de canvis en l'àmbit del coneixement que es transmetrà a l'alumnat. Si bé els primers plans d'estudi d'EF a Espanya els trobem a l'Escola Central de Gimnàstica (1887-1892), s'observa una clara tendència militar des de l'any 1919 (BOE de 30 desembre, 1919). Aquest toc militarista es mantindrà durant la dictadura franquista. Francisco Franco (22 de febrer de 1941) estableix: “La direcció i el foment de l'esport espanyol s'encomana a la Falange Espanyola Tradicionalista i de les JONS” (pres d'Olivera, 1996, p. 125). Després de la Llei d'EF (1961), el 1966 es crea el primer INEF (Madrid), dependent de la Delegació Nacional d'Educació Física i Esports (formació del professorat d'EF). Per tant, serà també funció de l'Institut la recerca científica i la realització d'estudis orientats al perfeccionament de les matèries d'EF (Olivera, 1996). D'acord amb López (2002), es mostren els plans d'estudi i l'evolució, en què es veu una clara tendència des d'una EF tradicional, on preval l'ús de cartilles (Galera, 2017; figura 9), a una EF per a tothom, amb un increment de continguts i de diversitat.

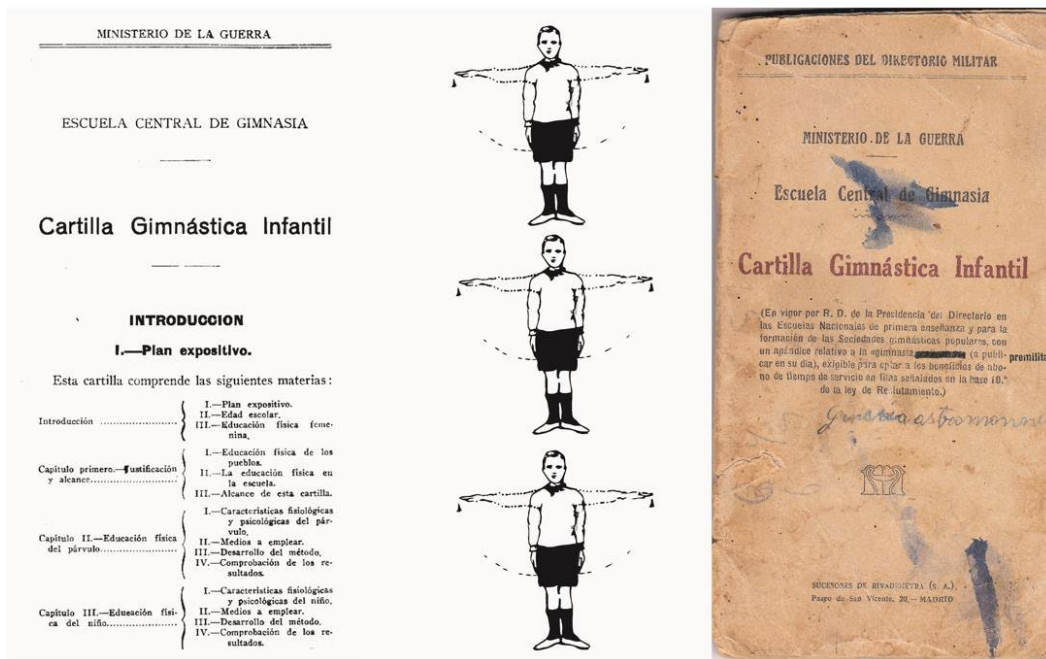
Taula 4. *Plans d'estudi de formació del professorat d'Educació Física en diversos períodes (López, 2002).*

ÀREA	BIOMÈDICA - BIOMECÀNIC A	PSICOEDUCATIVA TEORIA DE L'EF	GESTIÓ - LEGISLACIÓ OCI I SALUT	PRÀCTICA EF / GIMNÀSTICA / ESPORTS	ALTRES ACTIVITATS
ESCOLA CENTRAL GIMNÀSTICA (1887-1892)	Rudiments d'anatomia humana / Rudiments de fisiologia i higiene.	Pedagogia general i elements de pedagogia teòrica i pràctica.	-	Gimnàstica sense aparells; exercicis col·lectius i ordenats; exercicis militars / Gimnàstica amb	Exercicis de lectura en veu alta.

			aparells; de construcció i d'aplicació / Esgrima de bastó, sabre i fusell, tir al blanc.	
ESCOLA CENTRAL DE GIMNÀSTICA DE L'EXÈRCIT (1920)	Anatomia, fisiologia i aplicació als exercicis físics i higiene / Anàlisi dels moviments i les aptituds.	Pedagogia general i gimnàstica.	Gimnàstica; instrucció gimnàstica / Esgrima / Boxa / Lluita / Esports en general.	
ESCOLA CENTRAL DE GIMNÀSTICA DE L'EXÈRCIT (1928-1929)	Anatomia i fisiologia / Anatomia, fisiologia i higiene aplicades a l'EF-massatge / Anàlisi dels moviments.	Psicologia i pedagogia general / Pedagogia gimnàstica / Pràctiques de pedagogia / Metodologia especial de gimnàstica educativa / Gimnàstica.	Tècnica i pràctica gimnàstica educativa. Gimnàstica d'aplicació i jocs i esports, esgrima, natació.	Pràctiques de laboratori, demostracions cinematogràfiques, exercicis escrits.
ESCOLA CENTRAL D'EF DE L'EXÈRCIT (1948)	Anatomia, fisiologia i higiene / Accidents esportius. Mecànica humana.	Psicologia / Pedagogia / Metodologia / Pràctiques de comandament / Història de l'EF.	Tècnica i pràctica de gimnàstica educativa i exercicis utilitaris / Teoria i pràctica / Jocs esportius / Esgrima de sala i fusell / Esports de combat / Atletisme / Natació / Muntanya /	
ANJA (1953-54)	Anatomia i fisiologia / Higiene de l'exercici / Fisiologia aplicada.	Tècnica de l'EF / Pedagogia i metodologia.	EF pràctica / Atletisme / Campaments i marxas.	Les assignatures indicades constitueixen només 1/3 de la formació global.
ESCOLA NACIONAL D'EF JULIO RUIZ DE ALDA (1958-1967)	Anatomia / Fisiologia / Higiene / Biometria / Puericultura / Traumatologia i auxili d'urgència / Mecànica humana / Massatge i fisioteràpia.	Psicologia / Pedagogia / Teoria de l'EF / Història de l'EF	Teoria gimnàstica correctiva i nocions de reeducació / Pràctiques: gimnàstica educativa pràctica i de comandament rítmica.	Dibuix i treballs manuals / Música / Coneixement del medi / Organització / Religió / Formació Política / Excursions.
ESCOLA SUPERIOR D'EF ANJA (1964-1965)	Mecànica i anàlisi del moviment / Higiene / Medicina de l'exercici físic / Fisiologia aplicada a l'EF.	Pedagogia aplicada a l'EF / Història de l'EF.	Gimnàstica educativa / Gimnàstica correctiva / Gimnàstica utilitària / Gimnàstica aplicada / Jocs infantils / Natació / Bàsquet / Atletisme / Gimnàstica esportiva / Judo / Pilota a mà / Voleibol / Handbol / Hoquei herba / Hoquei patins / Rugbi / Camps a través.	Sistemes d'entrenament.
ESCOLA NACIONAL D'EF JULIO RUIZ DE ALDA (1968-1969)	Mecànica humana i anatomia / Fisiologia / Massatge i higiene /	Metodologia / Ciències de l'educació / Psicopedagogia / Teoria i història de l'EF.	Jocs / Gimnàstica correctiva / Gimnàstica / Atletisme /	Ritme / Música i folklore / Religió / Formació política / Filosofia / Francès /

	Biometria / Traumatologia / Cinesiologia.			Natació / Bàsquet / Handbol / Aire lliure.	Dibuix i nomenclatura.
INEF MADRID (1971)	Anatomia / Biomecànica / Fisiologia / Fisiologia de l'exercici / Higiene, fisioteràpia, massatge i primers auxilis / Biotipologia / Valoració de la condició biològica.	Psicopedagogia / Metodologia de l'EF / Mitjans d'expressió / EF de base / Sistemes i escoles d'EF / Pràctica didàctica / Història de l'esport i de l'EF / Sociologia.	Dret esportiu	Gimnàstica / Gimnàstica correctiva / Atletisme / Bàsquet / Handbol / Voleibol / Futbol / Natació / Gimnàstica esportiva / Judo / Activitats a l'aire lliure / Muntanyisme / Esquí / Boxa / Esgrima / Halterofília / Hoquei / Rugbi / Pilota / Tennis / Ciclisme / Piragüisme.	Idioma / Estadística / Fisioteràpia / Massatge i primers auxilis / Biotipologia / Valoració de la condició biològica.
INEF MADRID (1981)	Anatomia funcional de l'aparell locomotor / Anatomia sistemàtica / Fisiologia humana / Fisiologia de l'exercici / Higiene i primers auxilis / Biomecànica del moviment humà / Biomecànica de la tècnica esportiva / Tècniques de rehabilitació motriu.	Pedagogia aplicada a l'EF / Didàctica de l'EF i l'esport / Sistemàtica de l'exercici / EF de base / Fonaments d'EF especial / Didàctica de l'EF especial / Psicologia aplicada a l'AF / Aprenentatge i desenvolupament motor / Teoria de l'EF i els esports / Història i sistemes de l'EF / Sociologia de l'AF i l'esport.	Legislació, organització i administració de l'esport / Planificació d'activitats per a l'esbarjo i el lleure / Equipament i instal·lacions esportives.	Esports / Aplicació específica esportiva / Jocs aplicats a l'EF / Jocs i esports populars / Expressió dinàmica / Activitats a la natura.	Teoria i pràctica de l'entrenament esportiu / Fonaments de tàctica esportiva / Estadística. Només hi ha les assignatures obligatòries (no les optatives).
INEF MADRID (1996)	Anatomia funcional de l'aparell locomotor / Fisiologia humana i anatomia dels sistemes / Fisiologia de l'exercici / Bases fisiològiques de l'esforç / Higiene i primers auxilis / Biomecànica de l'AF i de l'esport / Bases neurofisiològiques del moviment.	Metodologia de l'ensenyament de l'AF i de l'esport I i II / Pedagogia de l'AF i de l'esport / Sistemàtica de l'exercici / EF de base / AF adaptada / Aprenentatge motor / Desenvolupament motor / Psicologia de l'AF i de l'esport / Psicologia de l'esport / Sociologia de l'esport / Història general de l'esport / Teoria de l'esport.	Estructura i organització d'institucions esportives / Models de planificació i tècniques de gestió i organització de l'AF i de l'esport / Equipament i instal·lacions esportives / Direcció de serveis i organització d'activitats i celebracions esportives / AF i educació per la salut / Esport i esplai.	Handbol / Natació / Voleibol / Esgrima / Gimnàstica rítmica / Bàsquet / Atletisme / Judo / Futbol / Hoquei / Gimnàstica artística esportiva / Especialització en esports / Esports adaptats a discapacitats físics / Teoria del joc / Manifestacions lúdiques bàsiques / Jocs en l'AF i en l'esport / Expressió corporal / Activitats en el medi natural.	Teoria i pràctica de l'entrenament esportiu / Anàlisi de l'estratègia dels esports / Anàlisi de dades en AF i esport / Introducció a la recerca en l'AF i l'esport / Pràcticum.

Figura 9. Exemple de cartilla gimnàstica infantil.



Pel que fa al valor educatiu de l'EF, el debat sobre aquesta qüestió va començar als anys seixanta. Aleshores, diversos filòsofs com Dewey i Peters es van posicionar en contra del valor educatiu de l'EF (Arnold, 1991; Kirk, 1990); consideraven que el component educatiu havia de ser intrínsecament valuosa i promoure el coneixement, contenir un marc conceptual per a donar sentit al seu coneixement i millorar altres àrees de la vida (Arnold, 1988a, 1988b). En aquest sentit, Peters considerava que els jocs esportius no poden ser activitats valuoses, com poden ser-ho les ciències o la història, perquè no són *serioses* ni poden contribuir a altres àrees de la vida ni a la qualitat de vida; a més a més, considerava que no tenien contingut cognitiu ni significat moral (Arnold, 1988b; Kirk, 1990). Per tant, per a Peters (1966 citat a Kirk, 1990) l'EF es basava en un saber pràctic (*saber com*) i no en un saber teòric (*saber què*). En contraposició a aquesta visió, Arnold (1988a, 1988b, 1991, 1997) va proposar una nova estructura conceptual per a l'EF basada en el valor intrínsec del coneixement teòric i pràctic, aquest darrer negligit per altres autors, i justificava així la inclusió i presència de l'EF al currículum escolar. Les dimensions proposades per Arnold són: *a*) l'educació sobre el moviment (dimensió I), *b*) l'educació a través del moviment (dimensió II) i *c*) l'educació en moviment (dimensió III).

La primera dimensió (*educació sobre el moviment*) es refereix al *saber què* o coneixement teòric objectiu que es pot presentar de manera discursiva. En síntesi, fa referència al camp d'estudi de l'EF inclòs per diverses disciplines (cinesiologia, fisiologia de l'exercici, biomecànica, psicologia de l'esport, història de l'activitat física i esportiva, etc.; Arnold, 1997; Devís i Peiró, 2011). Com que es tracta del coneixement teòric relatiu al camp de l'EF, l'autor li assigna un

valor intrínsec i, per tant, vinculat a una funció educativa (Devís i Peiró, 2011). En aquesta dimensió es proposen tres objectius educatius no participatius interrelacionats entre si: conceptuals, empírics i informatius. En primer lloc, els objectius conceptuals fan referència a la comprensió d'una activitat a partir del coneixement de regles bàsiques, estratègies, etc. sense haver-hi participat. És a dir, una persona pot saber d'hoquei sense haver practicat l'esport (Kirk, 1990). En segon lloc, els objectius empírics fan referència al coneixement científic, coneixement que permetrà establir fets, conèixer relacions, etc. En tercer lloc, els objectius informatius fan referència a una educació del moviment influenciada per la cultura i la societat, on es coneixen els fets depenent d'allò que és valorat per la societat (Kirk, 1990).

La segona dimensió (*l'educació a través del moviment*) té un propòsit instrumental o utilitari perquè es relaciona amb fins i valors extrínsecs; és a dir, que són fins i valors que no són el moviment pròpiament dit (Arnold, 1997; Devís i Peiró, 2011; Kirk, 1990). D'acord amb aquesta dimensió, ens estariem referint a l'ús justificable de les activitats físiques perquè proporcionen valors que no són necessàriament intrínsecs (Arnold, 1997). Des d'aquesta dimensió, l'EF pot ajudar a: *a*) la promoció d'objectius educatius que no siguem propis (funció il·lustrativa) i *b*) la promoció d'altres objectius necessaris o desitjables (funció referent).

Dins de la segona dimensió, la funció il·lustrativa busca que els aprenentatges de l'alumnat siguem significatius, ja que posa l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge i el seu cos n'és part activa. En aquest cas, l'alumnat aprendria, per exemple, conceptes de biomecànica (per exemple, el llançament) una vegada convertit el pati o el gimnàs en prolongació d'un laboratori (Arnold, 1997), on experimentaria diversos tipus de llançaments per a adquirir conceptes biomecànics. Aquesta funció estaria relacionada amb el concepte actual d'aprenentatge físicament actiu (Colella et al., 2020; Peláez-Flor i Prieto-Ayuso, 2021; Solís, 2020). D'altra banda, la funció referent es basa en l'ensenyament d'activitats per a assolir un objectiu desitjable, per exemple, promoure objectius educatius diferents dels del moviment (per exemple, la comprensió científica i el desenvolupament estètic i moral) o promoure els objectius de l'escolarització (interacció social i socialització, bona forma i salut, l'aprofitament saludable del lleure, etc.) (Arnold, 1997). A hores d'ara és indiscutible el paper de l'EF per al desenvolupament de valors com ara responsabilitat (joc net), sinceritat, respecte tant pel material com per les altres persones del centre, ordre, tolerància, solidaritat, humilitat i cooperació (Monjas-Aguado et al., 2015).

Finalment, la tercera dimensió (*educació en el moviment*) està relacionada amb els valors intrínsecs o inherents als continguts pràctics de l'EF, per considerar-los valuosos en si mateixos, ja que permeten a la persona autorealitzar-se o autoconèixer-se en diversos contextos (Arnold, 1997; Devís i Peiró, 2011). Aquesta dimensió es refereix al *saber com* o coneixement pràctic i

personal que només pot aconseguir-se amb la participació activa en moviment (Devís i Peiró, 2011; Kirk, 1990). En aquesta dimensió es parla d'objectius educatius participatius (p. e., habilitats prèvies, contextuals i expressives). En aquest sentit, els objectius de les habilitats prèvies fan referència al fet que és desitjable que l'alumnat pugui adquirir patrons de moviment bàsics que seran necessaris per a fer correctament les activitats posteriors (Kirk, 1990). Això ens portarà al segon punt, els objectius contextuals, que fa referència a aquelles tàctiques i estratègies que permetran a l'alumnat aplicar les habilitats en la situació de joc en qüestió. Per tant, persegueix que l'alumnat siga capaç de llegir el joc i aplicar les seues habilitats en una situació de dinamicitat i complexitat (Kirk, 1990). Finalment, els objectius expressius se centren en les dimensions creatives i inventives del moviment (dansa i mim), i també en la mateixa creativitat en el joc quan s'hi han d'aplicar habilitats de manera enginyosa i impredecible (Kirk, 1990).

Cal destacar la interrelació entre les diverses dimensions. Per tant, el coneixement (dimensió I) és inseparable de la praxi (dimensió III), i aquestes dues dimensions són les que justifiquen el valor educatiu intrínsec de l'EF. Tant els objectius intrínsecs com extrínsecs són adequats per als propòsits del currículum escolar (Arnold, 1997). Finalment, cal destacar que per a Arnold (1988b, 1991), el coneixement pràctic no s'ha de limitar a l'execució correcta d'una activitat (coneixement pràctic en sentit dèbil), sinó que és desitjable que l'alumnat siga capaç d'explicar com ha aconseguit aquesta execució correcta (coneixement pràctic en *sentit fort*) perquè implica la comprensió dels processos que intervenen en la realització de l'activitat esmentada.

En aquest sentit, el coneixement dels procediments és un dels aspectes infravalorats i abordats pel professorat d'EF al llarg de la història (López-Pastor et al., 2016); això no obstant, és un dels pilars que no es poden oblidar de l'alfabetització motriu de l'alumnat (Cairney et al., 2019; Whitehead, 2019). Quan s'educa l'alumnat *en, a través i sobre* el moviment, s'estarà desenvolupant la seua alfabetització motriu (Brown i White, 2021), ja que es busca el desenvolupament de coneixements i habilitats, la comprensió del moviment de competència motriu, el coneixement de la salut i de l'estat físic, i també la participació en activitats físiques, el treball en equip i la participació ètica (Brown i Whittle, 2021).

Per tots els motius exposats, com l'establiment del camp d'estudi, el caràcter instrumental del moviment per a fins educatius i també pel fet de recollir elements propis de la cultura (p. e., esports, danses) que s'han de transmetre de generació en generació, entendre les activitats físiques intrínsecament valuoses, etc., es justifica la inclusió d'aquesta assignatura al currículum (Arnold, 1991; Kirk, 1990).

Malgrat que l'assignatura d'EF és una matèria valuosa i és obligatòria al currículum de primària i secundària tant a Espanya com als països del nostre entorn, gran part de la societat comparteix la idea que aquesta assignatura és poc valuosa, pensament que reforça el baix estatus associat a l'EF (Kirk, 1990; Pérez-López, 2013; Sáenz-López, 1999).

Aquesta baixa consideració es basa en la creença que tenen els diversos membres de la comunitat educativa sobre l'EF. Pel que fa a l'alumnat, considera l'assignatura com un sinònim d'esplai en què només es juga i la percep com una assignatura *maria*. Per la seua banda, els pares, les mares i els tutors o les tutores no la valoren tampoc pel record que tenen de l'EF que van viure. Pel que fa al professorat, la resta del claustre no la valora perquè la relaciona també amb el pati i s'assumeix que el professorat no prepara les classes, etc. (López-Pastor et al., 2005; Sáenz-López, 1999). Lamentablement, no sols aquests agents educatius influeixen en la mala consideració de l'assignatura, sinó que també el mateix professorat contribueix a la mala imatge de l'assignatura quan permet l'incompliment d'hores, abusa del joc lliure, no disposa de programacions sistemàtiques, repeteix continguts, empra sistemes d'avaluació desfasats o inadequats i un llarg etcètera que es reflecteix en el *tot s'hi val* per a l'EF (López-Pastor et al., 2005, 2016; Pérez-López, 2013). Aquest baix estatus i la marginació de l'assignatura és conseqüència, en part, de l'absència de competència del professorat: la discrepància entre el currículum teòric i el pràctic fa minvar la credibilitat del professorat (Crum, 2017). Per tant, el canvi d'aquest baix estatus ha de partir del mateix professorat (o, fins i tot, del professorat en formació).

Això comportarà que la resta del professorat senta que pot fer servir les sessions d'EF per a castigar l'alumnat, limitant la quantitat de pràctica d'activitat física. A més, altres exemples d'aquest baix estatus es poden observar en el fet que les famílies no miren les notes, ja siga perquè són bones o dolentes, ni solen anar a les tutories amb el professorat de l'àrea. Per la seua banda, les administracions tampoc no destinen material, no milloren les instal·lacions ni proporcionen el personal necessari per a les sessions, i comporta que siga el professorat d'EF qui substitueix el professorat d'altres assignatures. Pel que fa a l'equip directiu, tampoc no es té en consideració l'horari de l'assignatura i es dona prioritat d'horaris a altres assignatures (Sáenz-López, 1999).

En síntesi, la reiteració d'aquestes conductes denunciades en els treballs previs (Crum, 2017; López-Pastor et al., 2005; Sáenz-López, 1999), fa que l'assignatura d'EF continue tenint un estatus baix i que continue el debat sobre la seua (ir)rellevància dins del currículum escolar (Martos-García et al., 2018) malgrat el valor educatiu i potencial que té si es duu a terme amb una base teòrica i exercici professional sense reduir-la a un segon moment d'esbarjo de l'alumnat (Pérez-López, 2013).

EL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ FÍSICA EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA. VALOR FORMATIU I CULTURAL DE L'EF

Atesa la rellevància que ha tingut el marc normatiu en l'evolució de l'assignatura d'EF, a continuació es descriu el context legal educatiu lligat a l'assignatura dins de l'etapa d'educació secundària. Un dels canvis introduïts per la LOGSE van ser els nivells de concreció curricular (*i. e.*, l'Administració central i autonòmica, el centre i l'aula) (Barcia i Bravo, 2011; Díaz-Lucea, 2001, 2002; Herrador et al., 2009; Martín-Flórez et al., 2015; Sáenz-López, 1997). En aquest apartat es tracten els primers nivells de concreció, que fan referència a l'àmbit nacional i autonòmic. En primer lloc, el Govern estableix a través d'un reial decret (RD) els ensenyaments mínims que han d'incloure els elements curriculars de cada àrea curricular, obligatoris a tot el país; i posteriorment les comunitats autònomes elaboren el seu currículum d'acord amb les característiques pròpies (Martín-Flórez et al., 2015). A continuació es defineix el currículum i quines característiques té.

1. CONCEPTE I CARACTERÍSTIQUES GENERALS

Actualment hi ha una gran diversitat de definicions del terme *currículum* que reflecteixen diferents visions sociopolítiques de l'educació, com també de la manera d'entendre la relació entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica. És per això que s'ha de considerar com un terme polisèmic en virtut de l'ús indistint que se'n fa per a referir-se a plans d'estudi, a programes docents i a la instrumentació pedagògica d'aquests programes, entre d'altres (Basantos-Moscoso et al., 2019). Per això s'ha concebut com un conjunt d'experiències educatives programades per l'escola depenent dels objectius i viscudes per l'estudiantat sota la responsabilitat del professorat (Nassif, 1986, p. 47). La Reial Acadèmia Espanyola (RAE, 2020) defineix *currículum* com el “conjunt d'estudis i pràctiques destinades a fer que un alumne desenvolupi plenament les seues possibilitats”. Altres autors consideren el currículum com la manera de posar de manifest les intencions educatives d'un grup social determinat (Hernández, 2004).

Legislativament, les darreres lleis educatives l'han definit segons els elements curriculars que l'integren (taula 5) i a partir dels quals es materialitza. La LOGSE (1990) el va definir com un “conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cada nivell, etapa, cicle, grau i modalitat del sistema educatiu”. Per la seua banda, la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006) el va definir com un “conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats en aquesta Llei”. La Llei orgànica de millora de la qualitat educativa (LOMCE, 2013), va modificar la definició de currículum anterior a fi de matisar que:

El currículum està integrat pels objectius de cada ensenyament i etapa educativa; per les competències o capacitats per a activar i aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos; pels continguts, o conjunts de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a aconseguir els objectius de cada ensenyament i etapa educativa i a l'adquisició de competències; per la metodologia didàctica, que comprèn tant la descripció de les pràctiques docents com l'organització del treball dels docents; pels estàndards i els resultats d'aprenentatge avaluables i, finalment, pels criteris d'avaluació del grau d'adquisició de les competències i de l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa (RD 1105/2014, p. 3).

Finalment, la Llei orgànica 3/2020, del 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'educació (LOMLOE, 2020), presenta una definició de currículum més pròxima a la LOE: "en què es defineixen les competències específiques, els sabers bàsics, els criteris d'avaluació i les situacions d'aprenentatge" (RD 157/2022, p. 9).

Aquesta nova llei inclou lleugeres modificacions pel que fa a la LOMQE en els objectius i les competències clau. Els blocs de continguts són l'element que més transformació té, passen a denominar-se *sabers*, es reorganitzen i s'integren en un mateix bloc de sabers que abans corresponien a blocs diferents.

Taula 5. *Diferències en els elements curriculars dels darrers currículums.*

LOE	LOMQE	LOMLOE
Competències bàsiques	Competències clau	Competències clau
Objectius	Objectius	Sabers
Continguts	Situacions motrius bàsiques	Situacions motrius bàsiques
Criteris d'avaluació	Criteris d'avaluació	Criteris d'avaluació
-	Estàndards d'aprenentatge i resultats d'aprenentatge avaluables	-
Mètodes pedagògics	Metodologia didàctica	Situacions d'aprenentatge

Font: elaboració pròpia.

Una vegada tractat el currículum quant als elements, cal veure quins tipus de currículum hi ha. Diversos autors (Barcia i Bravo, 2011; Dodds, 1985; Kirk, 1990; Walton-Fisette i Sutherland, 2018) han diferenciat diverses classe de currículum (explícit, nul, encobert i ocult) sobre la base de: i) allò que al professorat li diuen que ha d'ensenyar, ii) allò que el professorat ensenya i iii) allò que l'alumnat aprèn (Gimeno, 1992).

En aquest sentit, el *currículum explícit* fa referència a allò que el professorat vol que aprenga l'alumnat i, alhora, correspon al currículum oficial, ja que està establert per l'Administració i és compartit pel professorat dins de l'àmbit espanyol. Aquest currículum pot ser obert o tancat. S'entén per tancat aquell en què els elements o continguts són determinats per les autoritats educatives i el professorat no pot modificar; per tant, el professorat es limita a aplicar-lo. Per contra, el currículum obert o flexible sí que es pot modificar i es deixa al centre educatiu i al professorat la potestat de concretar-lo i adaptar-lo al context educatiu propi (Barcia i Bravo, 2011; Díaz-Lucea, 2001; Zagalaz et al., 2014). En el cas del sistema educatiu espanyol, el currículum és obert i flexible i es pot concretar en diversos nivells (Díaz-Lucea, 2001).

Per la seua banda, el *currículum encobert* fa referència als aspectes implícits i no públics de l'ensenyament del professorat; és a dir, trets que no apareixen a la programació, com ara l'exigència de silenci absolut en començar les classes o abans d'alguna explicació, com també l'obligació de recollir el material de mans del professorat d'un en un, que conscientment i intencionalment es transmet a l'alumnat per mitjà del currículum explícit (Dodds, 1985; Kirk, 1990; Walton-Fisette i Sutherland, 2018).

El *currículum nul*, per la seua banda, fa referència a la informació, les idees, els conceptes i els valors que podrien incloure's al currículum explícit i oficial però que no hi són, pel motiu que siga. Tot i això, la supressió d'aquests elements té gran rellevància perquè influeix en la manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'EF (Díaz-Lucea, 2001; Dodds, 1985; Kirk, 1990; Walton-Fisette i Sutherland, 2018). "Allò que no és a les classes d'EF interactua d'alguna manera amb allò que sí que hi és" (Dodds 1985, p. 93). Un exemple seria l'omissió de les activitats de dansa o relacionades amb les activitats d'inclusió per a l'alumnat amb necessitats educatives (Kirk, 1990). Aquest currículum nul ha quedat evidenciat en el context espanyol a causa de l'absència deliberada, en les programacions docents de l'àrea, d'activitats relacionades amb el bloc d'expressió corporal (Bonet i Menescardi, 2022; Carriedo, 2017; Robles et al., 2013; Sicília et al., 2009), referents esportius (Gómez-Colell, 2015; Ruiz-Rabadán i Moya-Mata, 2020) o activitats físiques adaptades (Riera-Faus i Moya-Mata, 2021).

Finalment, el *currículum ocult* fa referència a allò que no s'aprèn de manera explícita (Barcia i Bravo, 2011; Díaz-Lucea, 2002; Dodds, 1985; Kirk, 1990; Walton-Fisette i Sutherland, 2018). Es refereix als coneixements, els valors, les formes i els comportaments del professorat que es reflecteixen en la formació de grups, relació amb l'alumnat, regles, diferència de rols entre alumnes, sistema de recompenses, etc., que enclouen missatges que es transmeten a l'alumnat de forma subliminal quan interactua amb el professorat, sense que el professorat siga conscient d'aquesta transmissió perquè ocorre de forma no intencionada (Barcia i Bravo, 2011; Díaz-Lucea, 2001).

Aquest currículum ocult pot ser, doncs, positiu o negatiu. Aquest últim ha sigut àmpliament denunciat en referència als estereotips de gènere i tipus de pràctica d'activitat física, entre d'altres, representats en els materials curriculars (Hamodi, 2014; Herrador et al., 2009; Menescardi et al., 2017; Riera-Faus i Moya-Mata, 2021) com també la preferència pels joguets i jocs de l'alumnat (Álvarez et al., 2017; Sánchez i Barea, 2015) o la manera de parlar a l'alumnat (Devís et al., 2005) basats en el sexe i en una cultura patriarcal, com també l'ús desigual d'espais al pati (Alvariñas-Villaverde i Pazos-González, 2018; Baena-Extremera i Ruiz-Montero, 2009; Cantó i Ruiz, 2005; Sanz-Guzmán, 2016). Tot i això, el professorat hauria de tractar d'esforçar-se per aconseguir un ambient comunicatiu i col·laboratiu, amb actituds positives respecte a la inclusió que generen el sentiment d'acceptació i entesa demandada per l'alumnat per a aconseguir inculcar un currículum ocult positiu (Blasco i Tackney, 2013; Mlinarevic i Brust, 2016).

En l'experiència educativa que té l'alumnat dins del centre es barregen o interaccionen aquests tipus de currículum i, així, es forma el currículum real o funcional (Dodds, 1985; Kirk, 1990). En aquest sentit, els discursos o els significats inherents en qualsevol forma de llenguatge (verbal, escrit, icònic o corporal) poden exercir una funció ideològica quan apareixen com a normals i inqüestionables i construir règims de veritat (Devís et al., 2005; Kirk, 2012). Així doncs, sembla que el currículum rebut per l'estudiantat encara conserva patrons de discriminació segons el sexe, la raça i el nivell d'habilitat (Devís et al., 2005, 2010; Riera-Faus i Moya-Mata, 2021) que han marcat la trajectòria de l'EF i han influït en l'estatus actual. Així, és important tenir en consideració que aquests tipus de currículum es transmetran a l'alumnat i, per tant, cal que el professorat reflexione sobre la seua pròpia pràctica docent i com la duu a terme a fi d'erradicar connotacions negatives que puga estar transmetent a l'alumnat i que estarien influïnt en la seua educació.

Com que les estructures socials no són justes, sinó que estan deformades per la irracionalitat i la injustícia, el professorat ha d'estar capacitat per a la comprensió d'aspectes socials, polítics i culturals per a transformar l'educació (Hernández, 2004). En conseqüència, el professorat ha de deixar de fer prescripcions educatives i passar a ser agent de canvi emancipatori (Kirk, 1990), a través de la reflexió i la crítica, de les suposicions i el sentit de l'EF i tot allò que afecta la pràctica a l'escola. La finalitat del paradigma crític és canviar el món i cultivar en l'alumnat una comprensió crítica de la realitat social i el compromís amb la transformació d'aquesta realitat (Hernández de Rincón, 2007; Hernández, 2004). Dins dels beneficis d'aquest model, l'alumnat es proposa i resol problemes per mitjà de la crítica, es va dotant d'autonomia i responsabilitat, esdevé participant actiu en la construcció de coneixement i es compromet amb el seu aprenentatge (Hernández de Rincón, 2007).

2. ELEMENTS DEL CURRÍCULUM

En aquest apartat es tracten els elements curriculars (objectius, competències, continguts i criteris d'avaluació) de l'assignatura d'EF des de la LOGSE fins a l'actualitat. Aquests elements formen l'estructura bàsica de les programacions docents (Navarro, 2012).

2.1. Objectius

Els objectius són les intencions del professorat que sustenten el disseny i la realització de les activitats incloses a les sessions. Aquestes intencions són necessàries per a la consecució de les finalitats educatives. Per tant, els objectius guien el professorat al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge i l'ajuden en les tasques d'organització en l'àmbit educatiu (Cañizares i Carbonero, 2016). També els podem entendre com els canvis esperats en el comportament o en els assoliments de l'alumnat a conseqüència de l'activitat docent (Cañizares i Carbonero, 2016; Zagalaz et al., 2014). En definitiva, un objectiu descriu la conducta que esperem obtenir de l'alumnat al final d'un període d'ensenyament (per exemple, d'una etapa educativa, d'un cicle, d'un curs, d'una unitat o d'una sessió). Els objectius estan vinculats amb els altres elements curriculars (p. e., competències, criteris d'avaluació i resultats d'aprenentatge; Cañizares i Carbonero, 2016; Zagalaz et al., 2014). El Decret 107/2022 els defineix com els "assoliments que s'espera que l'alumnat haja aconseguit en finalitzar l'etapa i la consecució de la qual està vinculada a l'adquisició de les competències clau" (LOMLOE; D 107/2022).

La taula 6 mostra l'evolució dels objectius al llarg de les diverses lleis educatives.

Taula 6. *Evolució dels objectius d'etapa en les darreres lleis educatives.*

LOGSE	LOE/LOMQE	LOMLOE
<p>a) Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat en valencià i en castellà, i almenys en una llengua estrangera, i fer-los servir per a comunicar-se i per a organitzar els propis pensaments i, alhora, reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge, respectant diverses formes d'expressió.</p> <p>k) Conèixer i apreciar el patrimoni natural i cultural i contribuir activament a conservar-lo i millorar-lo, entendre la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus a la seua identitat, i desenvolupar una actitud d'interès i respecte per l'exercici d'aquest dret.</p>	<p>h) Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i, si s'escau, en la llengua cooficial de la comunitat autònoma, textos i missatges complexos i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.</p> <p>i) Comprendre i expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.</p>	<p>8. Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en les llengües oficials, el valencià com a llengua pròpia i el castellà com a llengua cooficial, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.</p> <p>9. Comprendre i expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.</p>
<p>b) Interpretar i produir amb propietat, autonomia i creativitat missatges que empen codis artístics, científics i tècnics, amb la finalitat d'enriquir les possibilitats de comunicació i reflexionar sobre</p>	<p>l) Apreciar la creació artística i entendre el llenguatge de les diverses manifestacions artístiques usant diversos mitjans d'expressió i representació.</p>	<p>13. Apreciar la creació artística i entendre el llenguatge de les diverses manifestacions artístiques usant diversos mitjans d'expressió i representació.</p>

els processos implicats en el seu ús.		
<p>d) Elaborar estratègies d'identificació i resolució de problemes en els diversos camps de coneixement i l'experiència, mitjançant procediments intuïtius i de raonament lògic, contrastant-les i reflexionant sobre el procés seguit.</p>	<p>g) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per a aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.</p> <p>b) Desenvolupar i consolidar hàbits de disciplina, estudi i treball individual i en equip com a condició necessària per a una realització eficaç de les tasques de l'aprenentatge i com a mitjà de desenvolupament personal.</p>	<p>7. Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat d'aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.</p> <p>2. Desenvolupar i consolidar hàbits de disciplina, estudi i treball individual i en equip com a condició necessària per a una realització eficaç de les tasques de l'aprenentatge i com a mitjà de desenvolupament personal.</p>
<p>f) Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup amb actituds solidàries i tolerants, lliures d'inhibicions i prejudicis i rebutjant tota mena de discriminació deguda a raça, sexe, classe social, creences o altres característiques individuals, socials i culturals.</p>	<p>d) Enfortir les seues capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, com també rebutjar la violència, els prejudicis de tota mena, els comportaments sexistes i resoldre pacíficament els conflictes.</p>	<p>4. Enfortir les seues capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, i també rebutjar la violència, els prejudicis de tota mena, el comportament sexista i resoldre pacíficament els conflictes.</p>
<p>c) Obtenir i seleccionar informació usant les fonts en què habitualment està disponible, tractar-la de forma autònoma i crítica, amb una finalitat prèviament establida, i transmetre-la als altres de manera organitzada i intel·ligible.</p>	<p>e) Desenvolupar destreses bàsiques en l'ús de les fonts d'informació per tal d'adquirir, amb sentit crític, coneixements nous. Adquirir una preparació bàsica en el camp de les tecnologies, especialment les de la informació i la comunicació.</p>	<p>5. Desenvolupar destreses bàsiques en l'ús de les fonts d'informació per tal d'adquirir, amb sentit crític, nous coneixements. <u>Desenvolupar</u> les competències tecnològiques bàsiques i avançar en <u>una reflexió ètica</u> sobre l'ús i el funcionament d'aquestes competències.</p>
<p>e) Formar-se una imatge ajustada de si mateixos, de les seues característiques i possibilitats i fer activitats de manera autònoma i equilibrada en què es valore l'esforç i la superació de les dificultats.</p> <p>i) Analitzar els mecanismes bàsics que regeixen el funcionament del medi físic, valorar les repercussions de les activitats humanes sobre el medi físic i contribuir activament a defensar-lo i conservar-lo com a element determinant de la qualitat de vida.</p> <p>l) Conèixer i entendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències per a la salut individual i col·lectiva dels actes i les decisions personals, i valorar els beneficis que comporten els hàbits de l'exercici físic, de la higiene i d'una alimentació equilibrada, com també portar una vida sana.</p>	<p>k) Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar-ne les diferències, consolidar hàbits de cura i de salut corporals i incorporar l'EF i la pràctica de l'esport per a afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seua diversitat. Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum, la cura dels éssers vius i el medi ambient. Contribuir a la conservació i millora del medi ambient.</p>	<p>11. Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar-ne les diferències, consolidar hàbits de cura i salut corporals i incorporar l'educació física i la pràctica de l'esport per a afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seua diversitat.</p> <p>12. Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum, la cura, l'empatia i el respecte pels éssers vius, <u>especialment els animals i el medi ambient, i contribuir així a conservar-los i millorar-los.</u></p>
<p>g) Analitzar els mecanismes i valors que regeixen el funcionament de les societats, en especial els relatius als drets i deures dels ciutadans, elaborar judicis i criteris personals i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta.</p>	<p>a) Assumir de manera responsable els seus deures, conèixer i exercir els seus drets en el respecte als altres, practicar la tolerància, la cooperació i la solidaritat entre les persones i els grups, exercitar-se en el diàleg, consolidar els drets humans com a valors comuns d'una societat plural i preparar-se per a l'exercici de la ciutadania democràtica.</p>	<p>1. Assumir de manera responsable els seus deures, conèixer i exercir els seus drets en el respecte als altres, practicar la tolerància, la cooperació i la solidaritat entre les persones i els grups, exercitar-se en el diàleg, consolidar els drets humans com a valors comuns d'una societat plural i preparar-se per a l'exercici de la ciutadania democràtica.</p>
<p>h) Conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorar-los críticament i triar aquelles opcions que millor afavorisquen el seu desenvolupament integral com a persones.</p> <p>k) Conèixer i apreciar el patrimoni natural i cultural i contribuir activament a conservar-lo i</p>	<p>j) Conèixer, valorar i respectar els aspectes bàsics de la cultura i la història pròpies i dels altres, com també el patrimoni artístic i cultural.</p> <p>c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. <u>Rebutjar la discriminació de les persones per raó de sexe o per qualsevol altra condició o circumstància personal o social. Rebutjar els estereotips que comporten discriminació</u></p>	<p>10. Conèixer, valorar i respectar els aspectes bàsics de la cultura i la història pròpies i dels altres, incloent-hi <u>les llengües familiars</u>, com també el patrimoni artístic i cultural, <u>com a mostra del multilingüisme i de la multiculturalitat del món, que també s'ha de valorar i respectar.</u></p> <p>3. Valorar i respectar les diferències de gèneres i la igualtat de drets i oportunitats</p>

millorar-lo; entendre la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus a la seua identitat, i desenvolupar una actitud d'interès i respecte per l'exercici d'aquest dret.	<u>entre homes i dones, i també qualsevol manifestació de violència contra la dona.</u>	entre ells. Rebutjar els estereotips que comporten discriminació entre <u>homes i dones</u> .
j) Conèixer i valorar el desenvolupament científic i tecnològic, les seues aplicacions i la incidència en el medi físic i social.	f) Concebre el coneixement científic com un saber integrat que s'estructura en diverses disciplines, i també conèixer i aplicar els mètodes per a identificar els problemes en els diversos camps del coneixement i de l'experiència.	6. Concebre el coneixement científic com un saber integrat que s'estructura en diverses disciplines, i també conèixer i aplicar els mètodes per a identificar els problemes en els diversos camps del coneixement i de l'experiència. 14. Prendre consciència dels problemes que té la humanitat i que es concreten en els objectius de desenvolupament sostenible.

Font: elaboració pròpia.

Pel que fa als objectius d'àrea, alguns aspectes es matisen, com ara apreciar l'activitat física per al benestar o l'expressió corporal. Així mateix, es desenvolupa més el sentit d'autonomia en l'alumnat incloent-hi nous instruments per a la resolució de problemes. Aquests objectius no apareixeran a la LOMQE, encara que sí que es pot observar una equivalència amb els criteris d'avaluació, que seran considerats els veritables objectius d'etapa (Muñoz-Díaz, 2014). Amb la LOMLOE, aquests objectius passaran a anomenar-se *competències específiques* i tindran una relació directa amb els perfils d'eixida. El decret 107/2022 defineix les competències específiques com “exercicis que l'alumnat ha de poder desplegar en activitats o en situacions el tractament de les quals requereix els sabers bàsics de cada matèria o àmbit. Les competències específiques constitueixen un element de connexió entre, d'una banda, el perfil d'eixida de l'alumnat, i, de l'altra, els sabers bàsics de les matèries o els àmbits i els criteris d'avaluació. El desenvolupament de les competències s'ha de produir mitjançant situacions d'aprenentatge contextualitzades que cada alumne o alumna ha de resoldre”. La taula 7 mostra l'evolució d'aquest aspecte al llarg de les darreres lleis educatives.

Taula 7. Relació entre objectius d'àrea i competències específiques en les lleis educatives.

LOGSE	LOE/LOMQE	LOMLOE
1. Conèixer i valorar els efectes que té la pràctica habitual i sistemàtica d'activitats físiques en el desenvolupament personal i en la millora de les condicions de qualitat de vida.	2. Conèixer i valorar els efectes beneficiosos i contraindicats que presenta la pràctica habitual i sistemàtica de l'activitat física.	CE 1. Integrar un estil de vida actiu mitjançant la pràctica de l'activitat física i esportiva autoregulada, i l'establiment de connexions entre els hàbits de comportament quotidians i el benestar físic i mental.
4. Ser conseqüent amb el coneixement del cos i les seues necessitats i adoptar una actitud crítica respecte a les pràctiques que tenen efectes negatius per a la salut individual i col·lectiva, tot respectant i afavorint la conservació del medi ambient.	6. Conèixer el cos i les seues necessitats, adoptar una actitud crítica i conseqüent respecte a les activitats físiques.	
2. Planificar i dur a terme activitats que li permeten satisfer les seues necessitats, després de l'avaluació a càrrec de l'Estat de les seues capacitats físiques i habilitats motrius, tant bàsiques com específiques.	1. Participar i col·laborar, de manera activa, amb regularitat i eficiència, en les activitats programades. 5. Planificar activitats que permeten satisfer les necessitats personals en relació amb les capacitats físiques i	

	habilitats específiques a partir de la valoració de nivell inicial.	
3. Augmentar les seues possibilitats de rendiment motor mitjançant el condicionament i la millora de les capacitats físiques i el perfeccionament de les funcions d'ajust, domini i control corporal, amb el desenvolupament d'actituds d'autoexigència i superació.	3. Augmentar les pròpies possibilitats de rendiment motriu mitjançant la millora de les capacitats tant físiques com motrius. 4. Millorar la capacitat d'adaptació motriu a les exigències de l'entorn i a la variabilitat d'aquest entorn.	
4. Ser conseqüent amb el coneixement del cos i les seues necessitats i adoptar una actitud crítica respecte a les pràctiques que tenen efectes negatius per a la salut individual i col·lectiva, tot respectant i afavorint la conservació del medi ambient.	8. Reconèixer el medi natural com a espai idoni per a l'activitat física. 11. Conèixer les possibilitats que l'entorn ofereix per a la pràctica d'activitat físicoesportiva.	CE 4. Interaccionar de manera sostenible amb el patrimoni natural i cultural mitjançant activitats físiques i artísticoadaptatives.
5. Participar, amb independència del nivell de destresa assolit, en activitats físiques i esportives, desenvolupar actituds de cooperació i respecte, valorar els aspectes de relació que tenen les activitats físiques i reconèixer com a valor cultural propi els esports i jocs autòctons que el vinculen a la Comunitat Valenciana.	9. Recuperar i comprendre el valor cultural dels jocs i esports populars, tradicionals i recreatius com a elements característics de la Comunitat Valenciana que cal preservar. 10. Mostrar habilitats i actituds socials de respecte, treball en equip i esportivitat. 13. Conèixer i practicar activitats i modalitats esportives individuals, col·lectives i d'adversari: aplicar els fonaments reglamentaris, tècnics i tàctics en situacions de joc, amb progressiva autonomia en l'execució.	CE 2. Resoldre diversos reptes i situacions motrius a través de propostes físiques i esportives específiques mitjançant l'aplicació de les tècniques, tàctiques i estratègies de joc adequades.
6. Reconèixer, valorar i usar en diverses activitats i manifestacions culturals i artístiques la riquesa expressiva del cos i el moviment com a mitjà de comunicació i expressió creativa.	12. Conèixer i usar tècniques bàsiques de respiració i relaxació. 7. Reconèixer, valorar i usar el cos com a mitjà de comunicació i expressió creativa.	CE 3. Participar en processos de creació de naturalesa artísticoadaptatives mitjançant l'ús del cos, el gest i el moviment com a mitjans d'autoconeixement per a expressar idees i sentiments.
	14. Usar les tecnologies de la informació i la comunicació com a recurs de suport a la matèria.	CE 5. Seleccionar i fer un ús crític i segur de les tecnologies de la informació i la comunicació com a facilitadores de l'activitat física i d'una vida activa i saludable.

Font: elaboració pròpia.

2.2. Competències clau

La Comissió Europea va presentar el 2005 una recomanació sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent al Parlament Europeu i al Consell de la Unió Europea (Rosales, 2010). Aquesta recomanació es va adoptar en la LOE (2006) per a millorar la qualitat de l'educació a causa de l'alt percentatge de fracàs escolar. Aquestes competències es basen en un aprenentatge globalitzador que totes les àrees educatives han de complir (Herrador et al., 2009) i busquen que l'alumnat pugua realitzar-se, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta i ser capaç de mantenir un aprenentatge permanent al llarg de la vida (Martín-Flórez et al., 2015; Pérez-Pueyo i Casanova, 2012; Rosales, 2010).

L'essència d'aquestes competències, que van passar de vuit a set, si bé van canviar de nom amb la LOMQE i passaren a denominar-se *competències clau*, es van mantenir i també l'equivalència (Muñoz-Díaz, 2014; Pastor-Vicedo et al., 2015). Així doncs, l'RD afirma que "les competències clau són aquelles que totes les persones necessiten per a la realització i el desenvolupament personal i, també, per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació" (p. 4). De fet, són "capacitats per a aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, per tal d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos" (p. 19351).

Com es pot observar a la taula 8, és una reformulació de les competències anteriors. En aquest sentit, crida l'atenció l'eliminació de la competència que es relacionava directament amb l'EF (*i. e.*, la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic), que passa a relacionar-se amb la competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia (Pastor-Vicedo et al., 2015) en la LOMQE. Tot seguit es mostra una síntesi de com es contribueix des de l'EF a cadascuna de les competències.

Taula 8. *Relació entre les competències bàsiques/clau de les darreres lleis educatives.*

COMPETÈNCIES BÀSIQUES (LOE)	COMPETÈNCIES CLAU (LOMQE)	COMPETÈNCIES CLAU (LOMLOE)
Competències en comunicació lingüística.	Competència lingüística.	Competència plurilingüe.
Competència matemàtica. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.	Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.	Competència matemàtica i competència en ciència, tecnologia i enginyeria.
Tractament de la informació i competència digital.	Competència digital.	Competència digital.
Competència social i ciutadania.	Competències socials i cíviques.	Competència ciutadana.
Competència artística i cultural.	Consciència i expressions culturals.	Competència en consciència i expressions culturals.
Competència per a aprendre a aprendre.	Aprendre a aprendre.	Competència personal, social i aprendre a aprendre.
Autonomia i iniciativa personal.	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor.	Competència emprenedora.

Font: elaboració pròpia.

En primer lloc, la competència en comunicació lingüística (en terminologia de la LOE) busca que l'alumnat pugui expressar, crear, entendre i interpretar sentiments, fets, opinions, pensaments i conceptes de forma oral i escrita en contextos diversos i amb finalitats diferents. Així mateix, implica que l'alumnat dialogue, generi idees, structure el seu coneixement, done coherència i cohesió al seu discurs i també que desenvolupi habilitats d'escolta i pugui gaudir de la lectura, etc. (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021). Pel que fa a l'EF, es contribueix a

l'adquisició de la competència en comunicació lingüística en possibilitar intercanvis comunicatius (i les normes que els regeixen) i fomentar l'ús del vocabulari específic de l'àrea que permeta a l'alumnat mantenir converses relacionades amb aspectes d'activitat física, benestar, salut, etc. (Cañizares i Carbonero, 2016; Montávez, 2012; Ortiz i Torres, 2009). En la LOMLOE s'inclouen, a més, altres tipus de comunicació (per exemple, llengua de signes o multimodal) a conseqüència de l'obertura a la diversitat de l'alumnat, com també la competència plurilingüe, que implica usar diverses llengües de forma apropiada i eficaç per a l'aprenentatge i la comunicació (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021); i posa èmfasi en la diversitat lingüística i cultural de la societat amb l'objectiu de fomentar la convivència democràtica.

En segon lloc, la competència digital aspira que l'alumnat adquireisca habilitats de recerca i obtenció d'informació, com també de processament i comunicació d'aquesta informació per a transformar-la en coneixement; és a dir, que perquè l'EF pugui contribuir a aquesta competència l'alumnat ha d'usar les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) per a informar-se, aprendre i comunicar-se. Per tant, es vol que l'alumnat siga capaç de crear coneixement de forma autònoma, en diversos llenguatges i fer projectes, solucionar problemes i prendre decisions en entorns digitals, com també produir coneixement i publicar-lo mitjançant eines d'edició digital, usar les TIC com a instrument creatiu i d'innovació, i també treballar continguts en contextos virtuals d'ensenyament-aprenentatge (Cañizares i Carbonero, 2016). Pel que fa a l'àrea d'EF, contribueix a desenvolupar la competència digital també quan es valoren de forma "crítica els missatges i estereotips referits al cos que, procedents dels mitjans d'informació i comunicació, poden danyar la pròpia imatge corporal". Aquesta competència es manté en la LOMQE i en la LOMLOE. En aquesta darrera es pot observar més èmfasi en l'ús segur, saludable, sostenible, crític i responsable de les TIC per a l'aprenentatge (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021).

En tercer lloc, les competències socials i cíviques fan referència a les habilitats socials i de relació que és desitjable que adquireisca l'alumnat, com també a la integració i el respecte pels altres dins d'una societat plural, a l'acceptació de codis de conducta per a la convivència i a la resolució de conflictes a través de la negociació (López, 2012). Així doncs, l'àrea contribueix al desenvolupament d'aquesta competència amb els jocs motrius i les activitats esportives col·lectives ja que es fomenten valors com la integració, el respecte, la cooperació, la igualtat, el treball en equip, a més de l'elaboració i el seguiment de normes i regles per al funcionament col·lectiu; de la mateixa manera, les activitats competitives que creen conflictes es poden solucionar mitjançant una negociació basada en el diàleg (Molina i Antolín, 2008; Montávez, 2012; Ortiz i Torres, 2009). Altres autors (Cañizares i Carbonero, 2016) afirmen que l'activitat física com a mitjà per a adquirir un estil de vida saludable, com també la crítica dels mals hàbits com el sedentarisme, l'alcohol, el tabac, etc. també podrien contribuir al desenvolupament

d'aquesta competència. Aquesta competència passarà a la LOMLOE com a *competència ciutadana*, en què es vol que l'alumnat actue com a ciutadà responsable i que participe plenament en la vida social i cívica (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021). S'inclou en aquesta competència l'alfabetització cívica entesa com "l'adopció de valors propis d'una cultura democràtica fundada en el respecte dels drets humans, la reflexió crítica sobre els grans problemes ètics del nostre temps i el desenvolupament d'un estil de vida sostenible" (RD 157/2022, p. 24).

En quart lloc, aprendre a aprendre comporta tenir habilitats per a iniciar-se en l'aprenentatge i continuar aprenent cada vegada d'una manera més eficaç i autònoma. Això requereix la consciència tant de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals i físiques), del procés i de les estratègies necessàries per a desplegar-les, com del que pot fer l'alumnat per si mateix i de quan es requereix l'ajuda d'altres persones o recursos (Cañizares i Carbonero, 2016). L'àrea contribueix a aquesta competència mitjançant el coneixement de si mateix i de les pròpies possibilitats (i mancances) en l'àmbit motor, i desplega un repertori variat que facilite transferir-la a tasques motrius més complexes (Cañabate i Zagalaz, 2010). Si es vol formar persones autònomes i emprenedores, cal que l'alumnat dispose de vivències en totes les assignatures; per això caldrà donar participació a l'alumnat en l'aprenentatge perquè millore la seua autoconfiança en assolir les metes proposades (Ortíz i Torres, 2009). L'EF contribueix, per tant, a aquesta competència oferint recursos que afavoreixen l'aprenentatge i la pràctica d'AF fora del centre educatiu i també des de les activitats motrius col·lectives, en què s'afavoreix el desenvolupament d'habilitats per al treball en equip i els recursos de cooperació (Antolín et al., 2012; Molina i Antolín, 2008). Amb la LOMLOE, en aquesta competència es destaca tant la part personal com la social i de col·laboració, ja que es vol reflexionar sobre un mateix, gestionar el temps i la informació eficaçment, cuidar-se a si mateix (en què destaca el benestar físic, mental i emocional propi) i les altres persones mitjançant una corresponsabilitat, així com col·laborar amb els companys i les companyes de manera constructiva i cooperativa, mantenint una actitud resilient i gestionant l'aprenentatge al llarg de la vida (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021).

En cinquè lloc, la consciència i les expressions culturals comporta conèixer, entendre, apreciar i valorar críticament diverses manifestacions culturals, aprofitar-les com a font de gaudi i considerar-les part del patrimoni dels pobles (RD 1513/2006). L'àrea d'EF contribueix a l'adquisició d'aquesta competència a través de "l'expressió d'idees o sentiments de forma creativa mitjançant l'exploració i l'aprofitament de les possibilitats i dels recursos del cos i del moviment. Contribueix a la valoració de la diversitat mitjançant el reconeixement i l'apreciació de les manifestacions culturals específiques de la motricitat humana, com ara els esports, els jocs tradicionals, les activitats expressives o la dansa i la consideració com a patrimoni dels pobles" (RD 1513/2006, p. 45). També cal aprendre a valorar a través de l'assignatura el quefer

expressiu i comunicatiu del cos en activitats com la dansa o la dramatització, que fa que l'alumnat participe, gaudisca i aprenga de moltes activitats socioculturals de l'entorn (Cañizares i Carbonero, 2016; Ortíz i Torres, 2009). Cal, a més, adoptar una actitud oberta i respectuosa respecte a la diversitat cultural que es manifesta en les activitats lúdiques i esportives; com també analitzar el fenomen esportiu com a espectacle mitjançant l'anàlisi i la reflexió de la violència en l'esport (Molina i Antolín, 2008). L'essència d'aquesta competència es manté a la LOMLOE, on passa a denominar-se *competència en consciència i expressions culturals* (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021).

Pel que fa al sentit i la iniciativa personal, cal destacar que la iniciativa és el “dret de fer una proposta” (RAE, 2022); per tant, comporta en l'alumnat la capacitat d'idear o emprendre accions o projectes encaminats al seu aprenentatge (RD 1513/2006). Això requereix que l'alumnat tinga habilitats com ara: “responsabilitat, perseverança, coneixement de si mateix i autoestima, creativitat, autocrítica, control emocional, capacitat d'escollir, de calcular riscos i encarar problemes, com també capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre dels errors i d'assumir riscos” (RD 1513/2006, p. 18). Per a poder dur a terme aquests projectes, l'alumnat ha de proposar-se objectius i planificar el procés per a assolir-los, reelaborar els plantejaments inicials si cal, buscar solucions als problemes, analitzar possibilitats i limitacions, avaluar la faena feta, autoavaluar-se, arribar a conclusions i valorar les possibilitats de millora (RD 1513/2006). L'EF pot contribuir a aquesta competència en dos sentits: i) d'una banda, enfrontant l'alumnat a situacions motrius en què ha de manifestar autosuperació, perseverança i actitud positiva (Molina i Antolín, 2008; Montávez, 2012; Ortíz i Torres, 2009); (ii) i, d'altra banda, atorgant a l'alumnat protagonisme sobre aspectes de l'organització individual i col·lectiva de les activitats físiques, esportives i expressives (Molina i Antolín, 2008). Aquesta competència passa a denominar-se *competència emprenedora* en la LOMLOE, i es considera que una persona emprenedora és aquella que “emprèn amb resolució accions o empreses innovadores” (RAE, 2022); és, per tant, una persona amb decisió i iniciativa per a fer accions (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021).

Finalment, la competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia aglutina dues de les competències bàsiques de la LOE, d'una banda, la competència matemàtica, i de l'altra la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. Aquesta última competència tenia una relació clara amb l'àrea d'EF quant a la vinculació amb la pràctica d'activitat física per a la salut i la pràctica d'activitat física al medi natural (Molina i Antolín, 2008; Montávez, 2012), que unificades en la LOMQE passen desapercibudes. Així doncs, la competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia busquen desenvolupar l'habilitat de l'alumnat de fer servir operacions bàsiques, símbols i formes

d'expressió i raonament matemàtic per a crear i interpretar informació, com també per a resoldre problemes relacionats amb la vida quotidiana de l'alumnat. De la mateixa manera, implica que l'alumnat adquireixi habilitats per a interpretar fets a través de l'aplicació dels conceptes i els principis bàsics del coneixement científic. Així mateix, diversos autors (Cañizares i Carbonero, 2016; Montávez, 2012; Ortiz i Torres, 2009) consideren que l'àrea contribueix al desenvolupament d'aquesta competència quan es coneix i es domina l'espai, les línies, les formes, les distàncies, el temps, etc. En aquest sentit, l'espai i el temps es relacionen amb figures coreogràfiques, *tempo*, pols, ritmes, etc., i també amb l'adaptació del cos al medi i el coneixement de la natura. Amb la LOMLOE, la *tecnologia i enginyeria* s'inclouen també dins d'aquesta competència. Així, aquesta competència vol que l'alumnat tinga una comprensió del món fent servir el mètode científic, el pensament i la representació matemàtica, la tecnologia i els mètodes d'enginyeria per a transformar l'entorn de forma compromesa, responsable i sostenible (González-Ortega i Lozano-Salinas, 2021).

Cal destacar que diversos autors (Figueras et al., 2016; Méndez et al., 2009; Muñoz-Díaz, 2014) han trobat a faltar una competència relacionada amb l'EF (*i. e.*, competència motriu), amb connexió directa amb el coneixement corporal i el moviment, l'aprofitament del joc com a mitjà per al desenvolupament integral de la persona, o la salut i la qualitat de vida, com també l'actitud crítica respecte a l'adquisició d'hàbits i actituds com el sedentarisme, l'obesitat, el consum de drogues, etc. Si bé aquesta competència no s'ha reconegut dins de la legislació de manera explícita, sí que apareix de manera implícita en el desenvolupament de la capacitat per a aconseguir una vida saludable en un entorn saludable. Aquesta tendència es manté amb la LOMLOE, ja que l'RD esmenta la necessitat que l'alumnat siga motriument competent per a desenvolupar-se de manera integral.

2.3. Blocs de continguts

Els continguts fan referència als objectes d'ensenyament-aprenentatge que la societat considera útils i necessaris per a promoure el desenvolupament integral de les persones. Una vegada adquirits i dominats, permetran assolir els objectius proposats (Cañizares i Carbonero, 2016). La LOGSE va comportar un canvi en l'estructuració general del sistema educatiu a Espanya, i entre els principals canvis hi havia la divisió dels continguts en conceptuals, procedimentals i actitudinals (Herrador et al., 2009). Això va ser un aspecte nou i important pel que fa a les lleis educatives anteriors, perquè les actituds que abans restaven al currículum ocult, en fer-se explícites, van influir sobre els altres tipus de continguts, especialment sobre els procediments clau de l'àrea curricular (Hernández-Álvarez, 1996).

Viciano (2002) els defineix com un subconjunt de la realitat cultural, seleccionats per àrees i pel professorat per a contribuir al desenvolupament i la consecució dels objectius d'etapa i d'àrees a través de conceptes, procediments i actituds desenvolupades en el medi escolar (p. 99). En la mateixa línia, la LOMQE els defineix com un "conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius i l'adquisició de les competències" (p. 5). El seu referent és *què s'ha d'ensenyar* (per exemple, matèria, temes o nocions) en ordre ascendent i progressiu, ja que aquesta seqüenciació de menys a més dificultat permet facilitar la captació i el domini dels continguts (Cañizares i Carbonero, 2016; Viciano, 2002; Zagalaz et al., 2014).

D'altra banda, els continguts s'organitzen en blocs temàtics (Díaz-Lucea, 2002; Viciano, 2002; Zagalaz et al., 2014), tal com es pot observar a la taula 9. Aquesta taula mostra la interrelació entre els blocs de continguts de les diverses lleis educatives. Una de les novetats de la LOMLOE és la denominació dels continguts com a *sabers*.

Taula 9. *Continguts/sabers de l'àrea a les darreres lleis educatives.*

LOGSE	LOE	LOMQE	LOMLOE
Bloc 1. Estructura i mecànica de la conducta motora.	Bloc 1. Condició física i salut.	Bloc 1. Condició física i salut.	Bloc I. Vida activa i saludable.
Bloc 2. Condició física: rendiment i salut.	Bloc 2. Jocs i esports. Qualitats motrius personals.	Bloc 2. Jocs i esports.	Bloc II. Organització i gestió de l'activitat física.
Bloc 3. Habilitat motora.	Bloc 3. Expressió corporal.	Bloc 3. Activitats adaptades al medi.	Bloc III. Resolució de problemes en situacions motrius.
Bloc 4. Expressió motora.	Bloc 4. Activitats en el medi natural.	Bloc 4. Expressió corporal i comunicació.	Bloc IV. Autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius.
		Bloc 5. Transversal.	Bloc V. Manifestacions de la conducta motriu.
			Bloc VI. Interacció eficient i sostenible amb les altres persones.

Font: elaboració pròpia.

Per tant, els continguts que abans corresponien al bloc 1, "Condició física i salut", ara figuren als blocs "Vida activa i saludable", "Organització i gestió de l'AF" i "Interacció eficient i sostenible amb l'entorn", i així es pot copsar la interrelació entre els diversos blocs de continguts per a constituir els nous blocs de sabers. La interrelació d'aquests elements es mostra a la taula 10.

Taula 10. *Interrelació entre els blocs de sabers i els blocs de continguts.*

SABERS (LOMLOE)	Relació entre blocs de saber i blocs de contingut LOMQE
Vida activa i saludable.	Condició física i salut.
Organització i gestió de l'AF.	

Resolució de problemes en situacions motrius.	Condicció física i salut, jocs i esports, expressió corporal.
Autoregulació emocional i interacció social en situacions motrius.	Transversalitat
Manifestacions de la cultura motriu.	Jocs i esports, expressió corporal.
Interacció eficient i sostenible amb l'entorn.	AFMN, condició física i salut (prevenció).

Font: elaboració pròpia.

2.4. Criteris d'avaluació

Els criteris d'avaluació es defineixen com “el referent específic per a avaluar l'aprenentatge de l'alumnat”. Per tant, descriuen allò que es vol valorar i que l'alumnat ha d'aconseguir, tant en coneixements com en competències; per tant, responen a *què* es vol aconseguir en cada assignatura” (RD 1105/2014, p. 5). A diferència de la LOE, en què els criteris es divideixen en cicles, la LOMQE els engloba amb una perspectiva més àmplia, tal com passava amb la LOGSE (Herrador et al., 2009). Amb la LOMLOE, els criteris d'avaluació passen a definir-se com els referents que indiquen els nivells de compliment esperats en l'alumnat en les situacions o les activitats d'aprenentatge que requereixen el desplegament de les competències específiques (objectius) de cada matèria o àmbit en un moment determinat del procés d'aprenentatge (LOMLOE; D 107/2022). La taula 11 mostra un exemple de la relació dels criteris d'avaluació en les darreres lleis educatives.

Taula 11. *Exemple de relació entre els criteris d'avaluació i les competències específiques.*

LOE	LOMQE ESO (seqüenciació)	LOMLOE (comp. específiques)	LOMLOE (criteri d'avaluació)
10. Usar les TIC de manera cooperativa i amb sentit crític per a obtenir informació relacionada amb l'educació física i per a establir un intercanvi d'opinions amb alumnes d'altres centres docents.	BL.5.5. Crear i editar contingut digital i usar aplicacions informàtiques. BL.4.2. Comprensió escrita i oral. BL.4.3. Expressió oral. BL.4.4. Participació en intercanvis comunicatius. BL.4.5. Terminologia de l'àrea. BL.4.6. Llegir textos en diversos formats. BL.4.7. Escriure textos. BL.5.4. Buscar i seleccionar informació contrastada per diverses fonts.	CE 5. Seleccionar i fer un ús crític i segur de les TIC com a facilitadors de l'activitat física i d'una vida activa i saludable.	5.1. Emprar recursos tecnològics relacionats amb l'activitat, l'esport i la salut usant diverses fonts d'informació i tecnologia depenent de l'eficiència de cada recurs per a resoldre situacions quotidianes. 5.2. Conèixer fonts d'informació i de contingut digital rellevants i fiables, relacionades amb els sabers de la matèria fent servir estratègies de recerca i d'organització de la informació. 5.3. Elaborar col·laborativament contingut digital senzill relacionat amb l'activitat física i la salut en què la informació s'integre de manera crítica.

Font: elaboració pròpia.

Com hem dit, el currículum és condicionat per les esferes de pressió socials (Hernández, 1996, 2004). Per tant, no podem concebre el currículum sense entendre que és una construcció històrica i social i, com a tal, està obert a canvis crítics i a la participació del professorat en l'elaboració (Hernández, 2004). Si bé la influència cultural es manifesta principalment en els continguts (Hernández, 1994), on s'ha pogut observar la rellevància que han anat adquirint les TIC, les activitats al medi natural i, finalment, la rellevància d'un estil de vida saludable, entre d'altres. Aquesta influència cultural també afectarà altres elements curriculars (p. e., metodologia) que poden generar canvis en el currículum (Kirk, 1990).

Per això és indispensable analitzar la metodologia que, igual que el currículum, és dinàmica i canviant perquè depèn en gran manera del context del centre: *a)* el país i la comunitat autònoma; *b)* el centre i l'entorn pròxim; *c)* el departament d'EF i el material disponible per a dur a terme les sessions i també les característiques del professorat (p. e., concepció de l'EF i de l'alumnat, formació inicial, pràctica i experiència docent, motivació personal per l'ensenyament, etc.) (Viciano, 2002). Tot això ens portarà a esmentar les metodologies actives (Blázquez, 2016) que han d'anar fent-se un lloc en la docència juntament amb altres tipus d'ensenyaments tradicionals. Tot això, sense oblidar la finalitat de l'EF, que és aconseguir que l'alumnat adquireixca i desenvolupi alfabetització motriu (D 107/2022).

Perquè l'EF siga de qualitat cal tractar un concepte que s'ha esmentat més amunt: l'alfabetització motriu de l'alumnat des d'una reflexió crítica (Cairney et al., 2019). En aquest sentit, s'entén que l'alumnat alfabetitzat motriument és aquell que: *a)* demostra competència en les habilitats motrius bàsiques (que generaran l'aprenentatge posterior d'habilitats complexes); *b)* demostra coneixement de conceptes, principis, estratègies i tàctiques relacionades amb el moviment; *c)* demostra coneixement i habilitats per a assolir i mantenir un nivell saludable d'activitat física i de condició física; *d)* mostra una conducta personal i social responsable de respecte als altres i a si mateix i *e)* reconeix el valor de l'activitat com a forma de salut, diversió, desafiament i autoexpressió o interacció social.

Referències

- Álvarez, N., Carrera-Fernández, M. V. i Cid-Fernández, X. M. (2017). “¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes”. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 330-333.
- Alvariñas-Villaverde, M. i Pazos-González, M. (2018). “Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163.
- Ames, C. (1992). “Achievement goals, motivational climate, and motivational processes”. En G. C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise*, p. 161-176. Human Kinetics.
- Antolín, Á., Martín, G. i Barba, J. J. (2012). “El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto”. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 7, 3-11.
- Arnold, P. J. (1988a). *Education, movement, and the curriculum*. Falmer Press.
- Arnold, P. J. (1988b). “Education, movement, and the rationality of practical knowledge”. *Quest*, 40(2), 115-125. <<https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483893>>
- Arnold, P. J. (1991). “The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum”. *Quest*, 43(1), 66-77.
- Arnold, P. J. (1997). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones.
- Arráez, J. M., López, J. M., Ortiz, M. M. i Torres, J. (1995). *Aspectos básicos de la educación física en primaria. Manual para el maestro*. Wanceulen. Sevilla.
- Baena-Extremera, A. i Ruiz-Montero, P. J. (2009). “Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física”. *Aula abierta*, 37(2), 111-122.
- Barbero, J. I. (2007). “Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar”. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 21-38.
- Barcia, M. i Bravo, M. A. (2011). “El currículum como campo de estudio y aplicación de la didáctica”. En R. Navarro (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*, 117-154.
- Basantes-Moscoso, D. R., Estrada-Cherres, J. P. i Arteño-Ramos, R. (2019). “Acercamientos epistemológicos y gnoseológicos del currículum: una revisión desde los fundamentos”. *Polo del Conocimiento*, 4(12), 213-233.
- Blasco, M. i Tackney, C. (2013). “If it ain't broke, don't fix it': Internationalisation and the erosion of the positive hidden curriculum in Danish higher education”. *International Journal of Management in Education*, 7(4), 341-359.
- Blázquez, D. (2006). *La educación física*. Inde.
- Bonet, M. i Menescardi, C. (2022). “Análisis de la actitud del alumnado y el profesorado ante el contenido de expresión corporal y los estereotipos de género: resultados de la experiencia tras la realización de una unidad didáctica”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 373-380. <<https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90041>>
- Brown, T. D. i Whittle, R. J. (2021). “Physical literacy: A sixth proposition in the Australian/Victorian Curriculum: Health and Physical Education?”. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(2), 180-196.
- Cagigal, J. M. (1984). “¿La Educación Física, Ciencia?”. *Educación Física y Deporte*, 6(2-3).

- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. i Kriellaars, D. (2019). "Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model". *Sports Medicine*, 49(3), 371-383. <<https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>>
- Cantó, R. i Ruiz, L. M. (2005). "Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar". *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45.
- Cañabate Ortiz, D. i Zagalaz Sánchez, M. L. (2010). "Aportaciones del área de educación física a la competencia básica «aprender a aprender»". *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2010, núm. 18, p. 52-55.
- Cañizares, J. M. i Carbonero, C. (2016). *La educación física desde la prehistoria al siglo XXI*. Wanceulen, SL.
- Cañizares, J. M. i Carbonero, C. (2017). *Enciclopedia para padres, sobre actividad física, salud y educación en los niños*, vol. 1. Wanceulen Editorial.
- Carriedo, A. (2017). "Prácticas innovadoras e inclusivas para la enseñanza de la expresión corporal en educación física". En A. Rodríguez-Martín (comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades* (p. 1251-1258). Universitat d'Oviedo.
- Casey, A. i Goodyear, V. A. (2015). "Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature". *Quest*, 67(1), 56-72. <<https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>>
- Cecchini, J. A. (1996). "Concepto de educación física". *Personalización en la educación física*, 19-66.
- Colella, D., Monacis, D. i Limone, P. (2020). "Active Breaks and Motor Competencies Development in Primary School: A Systematic Review". *Advances in Physical Education*, 10(3), 233-250. <<https://doi.org/10.4236/ape.2020.103020>>
- Crum, B. (2017). "How to win the battle for survival as a school subject?: Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 238-244.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Del Barrio, D., Bustamante, R., Calzado, M. Á., Nievas, J. M., Palomo, S., Prieto, A., Quiroga, J. J., Vega, M., Veira, E. i Rodríguez, V. M. (2011). *Cuentos motores en Educación Física en Primaria: érase una vez en Educación Física*. Inde.
- Devís, J., Fuentes, J. i Sparkes, A. C. (2005). "¿Qué permanece oculto del currículum oculto?: Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física". *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90.
- Devís, J., Martos-García, D. i Sparkes, A. C. (2010). "Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión". *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.
- Devís, J. i Peiró, C. (2011). "Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física". *Tándem: didáctica de la educación física*, 35, 68-74.
- Díaz-Lucea, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación: una aportación a la formación del profesorado*. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació.
- Díaz-Lucea, J. (2002). *El currículum de la educación física en la reforma educativa* (4a, vol. 106). Inde.
- Dodds, P. (1985). "Are hunters of the function curriculum seeking quarks or snarks?". *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(2), 91-99.

- Fernández-Río, J., Hortigüela, D. i Perez-Pueyo, Á. (2018). “Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula”. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80. <<https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, Á. i Beltrán-Carrilo, V. J. (2018). *Estrategias motivacionales para la promoción de la actividad física en niños y adolescentes desde el contexto escolar*. Inde.
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D. i Monzonís, N. (2016). “Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones”. *Apunts. Educación física y deportes*, 123, 34-43. <[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño, R. i Abós, Á. (2021). “La importancia de las conductas motivacionales docentes en Educación Física: Estrategias didácticas de intervención”. En L. García-González (coord.), *Cómo motivar en Educación Física* (p. 77-96). Servei de Publicacions de la Universitat de Saragossa.
- Garrote, N. (1993). *Educación Física y su contexto*. En Martínez, V. (coord.), *La Educación Física Primaria. Reforma, 6 a 12 años*, vol. 2, Paidotribo. Barcelona.
- Gómez-Colell, E. (2015). “Adolescència i esport: absència de referents femenins en els mitjans per a les adolescents”. *Apunts. Educació física i esports*, 4(122), 81-87. <[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2015/4\).122.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2015/4).122.09)>
- González-Alcantud, J. A. (1993). *Tractatus ludorum: una antropológica del juego* (vol. 28). Anthropos Editorial.
- González-Ortega, M. P. i Lozano-Salinas, J. M. (2021). “La organización del currículo”. En A. Asegurado i J. Marrodán (coord.), *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (p. 49-68). ANELE-USIE.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Van Petegem, S. (2015). “Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students’ motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation”. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36. <<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>>
- Hamodi, C. (2014). “¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?: Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales”. *REIRE: revista d’innovació i recerca en educació*, 7(1), 30-55.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.
- Hernández de Rincón, A. (2007). “Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico”. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 12, 51-82.
- Hernández, J. L. (2004). “Teoría curricular y didáctica de la Educación Física”. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (p. 29-63). Biblioteca Nueva.
- 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 Física escolar?”. *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Hernández-Pacheco, E. (1918). “Estudios de arte prehistórico”. *Revista de la Real Academia de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 16, 1-24.
- Herrador, M., Huertas, J. A. i Lara, C. (2009). “LOE and LOGSE. A change of perspective in physical education”. *The International Journal of Medicine and Science in Physical Education and Sport*, 5(1), 13-24.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia, los ideales de la cultura griega* (15 reimpr.). Trad.: J. Xiral), Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

- Jiménez-Losaida, A., González-Cutre, D. i Ferriz, R. (2021). Teoría de la autodeterminación: necesidades psicológicas básicas y motivación. En García-González (coord.), *Cómo motivar en Educación Física: aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (p. 9-20). Servei de Publicacions de la Universitat de Saragossa.
- Jiménez-Martínez, J. (2000). *Aparatos gimnásticos y de rehabilitación del siglo XIX: orígenes comunes y su evolución*. Gymnos.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum* (vol. 3). Universitat de València.
- Kirk, D. (2012). "Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum into View". *Quest*, 44, 35-56.
- Langlade, A. i Langlade, N. R. (1986). *Teoría general de la gimnasia. Stadium*. Buenos Aires.
- Lavega, P. i Olaso, S. (2007). *Mil juegos y deportes populares y tradicionales*. Editorial Paidotribo.
- López, I. (2002). "Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España". *Revista Fuentes*, 4.
- López-Martínez, J. (2006). "Educación física y deporte escolar". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 9, 19-22.
- López-Pastor, V. (coord.) (2014). *La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*, 2a ed. Dávila.
- López-Pastor, V. M., García, J. M., García-Peñuela, A., González, M., López-Pastor, E., Aguado, R. M., Brunicardi, D. P. i Prat, M. T. A. (2005). "¿Cuándo tenemos poco prestigio?. Mirando la viga en el ojo propio: causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 8, 11-18.
- López-Pastor, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C. i Monjas, R. (2016). "Los retos de la Educación Física en el siglo XXI". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 182-187.
- Martín-Flórez, J., Romero-Martín, M. R. i Chivite, M. (2015). "La educación física en el sistema educativo español". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.
- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E. i Martínez-Bonafé, J. (2018). "Educación Física y pedagogía crítica". En E. Lorente-Catalán i D. Martos-García (ed.), *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social*, p. 29-52. Universitat de València.
- Medina, F. i Barroso, C. (1988). "Una escena de danza en el arte rupestre postpaleolítico de la provincia de Málaga". *Mainake*, 10, 61-75.
- Méndez, A., López-Téllez, G. i Sierra, B. (2009). "Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física". *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Méndez-Alonso, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A. i Prieto, J. A. (2015). "Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria". *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 15-20.
- Menescardi, C., Estevan, I., Ros, C. R. i Moya-Mata, I. (2017). "Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés". *Educatio Siglo XXI*, 35, 55-76.
- Mlinarevic, V. i Brust, M. (2016). "The Hidden Curriculum in the Function of Promoting Equal Educational Opportunities for the Roma". En U. Markowska-Manista (ed.), *The Interdisciplinary Contexts of Reintegration and Readaptation in the Era of Migration. An Intercultural Perspective*, p. 204-222. Warsaw, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Molina, J. P. (1999). "Estrategias metodológicas en la enseñanza de la educación física escolar". En M. Villamón (ed.), *Formación de los maestros especialistas en educación física*, p. 135-156. Direcció General d'Ordenació, Innovació Educativa i Política Lingüística.
- Molina, J. P. i Antolín, L. (2008). "Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica". *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 81-86.
- Molina, P., Valcárcel, J. V. i Úbeda-Colomer, J. (2016). "El diseño curricular de la Educación Física en España: una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE". *Cultura, Ciencia y Deporte*, p. 97-106.
- Monjas-Aguado, R., Ponce, A. i Gea, J. M. (2015). "La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 276-284.
- Montávez, M. (2012). LOE. "La consolidación de la expresión corporal". *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 60-80.
- Mujica, F. (2019). "El dualismo cuerpo y alma en la Educación Física: análisis de las ideas de José María Cagigal". *EmásF: revista digital de educación física*, 60, 116-126.
- Muñoz-Díaz, J. C. (2014). "El currículo del área de Educación Física de Primaria en la LOMCE: análisis del Real Decreto 126/2014". *EmásF: revista digital de educación física*, 27, 24-39.
- Nassif, R. (1986). *Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea*. Cincel.
- Navarro, A. (2012). "Programación de la Educación Física". *Manual de didáctica de la Educación Física de la Educación Primaria*, 257-302.
- Oña, A. (2002). "La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas". *European Journal of Human Movement*, 9, 9-42.
- Ortiz, M. i Torres, J. (2009). "El currículo de Educación Física en la Educación Primaria". *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 97-130.
- Ospina-Saldarriaga, J. (2020). "Descartes y Nietzsche: perspectivas acerca del cuerpo". *Revista Perseitas*, 8, 328-350. <<https://doi.org/10.21501/23461780.3670>>
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Pastor, J. L. (2012). *Inventario de máquinas y aparatos gimnásticos, decimonónicos, obsoletos y extravagantes*. Madrid: ESM.
- Pastor-Vicedo, J. C., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A. i González-Villora, S. (2015). "Los contenidos de salud en el área de educación física: análisis del currículum vigente". *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 134-140.
- Peláez-Flor, V. i Prieto-Ayuso, A. (2021). "Aprendo moviéndome: programa de descansos activos para educación primaria". *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(2), 107-135. <<https://doi.org/10.6018/sportk.440761>>
- Pérez-López, I. (2013). "La educación física en las series de televisión españolas: ¿ficción o realidad?". *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 13(50), 199-216.
- Pérez-Pueyo, Á. i Casanova, P. (2012). "Análisis de diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-13.
- Pérez-Ramírez, C. (1993). "Evolución histórica de la Educación Física". *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(33), 24-38.
- Pérez-Restrepo, E. A. (2018). *Historia del deporte y la educación física*. Kinesis.

- Pons, R. i Arufé, V. (2016). “Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de educación infantil”. *Sportis*, 2(1), 125-146.
- Ramírez-Macías, G. (2013). *Manual de teoría e historia de la Educación Física y el deporte contemporáneos*. Wanceulen, SL.
- Real Academia Española (s. d.). En *Diccionario de la lengua española*, 23a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>.
- Riera-Faus, R. i Moya-Mata, I. (2021). “El currículum oculto visual en los libros de texto de Educación Física: una revisión sistemática”. *Psychology, Society i Education*, 13(3), 107-120. <<https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4902>>
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P. i D’Hondt, E. (2015). “Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health”. *Sports medicine*, 45(9), 1273-1284.
- Robles, J., Abad, M. T., Castillo, E., Giménez, F. J. i Robles, A. (2013). “Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física”. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 171-175. <<https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34552>>
- Rosa-Guillamón, A. (2017). “Análisis bibliográfico de las baterías de evaluación de la condición física”. *Revista Peruana deficiencia de la actividad física y del deporte*, 4(4), 533-543.
- Rosales, C. (2010). “La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica?”. *Innovación Educativa*, 20, 77-88.
- Ruiz-Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Gymnos.
- Ruiz-Rabadán, S. i Moya-Mata, I. (2020). “Las deportistas olímpicas en los libros de texto de educación física: ¿presencia o ausencia de referentes en nuestro alumnado?”. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 229-234.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su didáctica*. Wanceulen.
- Sáenz-López, P. (1999). “La importancia de la Educación Física en Primaria”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(57), 20-31.
- Sáenz-López, P., Castillo Viera, E. i Conde García, C. (2009). “Didáctica de la Educación Física escolar”. *Wanceulen E. F. Digital*, 5, 28-50.
- Sáenz-López, P. i Cera, E. (2001). “Educación Física y su didáctica”. En F. J. Giménez i M. Díaz (ed.), *Diccionario de Educación Física en Primaria*, p. 13-62. Servei de Publicacions de la Universitat de Huelva.
- Sánchez, S. P. i Barea, E. M. G. (2015). “Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes”. *Investigación en la Escuela*, 85, 63-74.
- Sanz-Guzmán, C. (2016). *Identidades masculinas: estereotipos de género y participación en la educación física, la actividad física y el deporte*. Universitat Complutense de Madrid.
- Shearer, C., Goss, H. R., Edwards, L. C., Keegan, R. J., Knowles, Z. R., Boddy, L. M., Durden-Myers, E. J. i Fowweather, L. (2018). “How is physical literacy defined? A contemporary update”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 237-245.

- Sicilia, Á., Sáenz-López Buñuel, P., Manzano Moreno, J. I. i Delgado Noguera, M. Á. (2009). “El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado”. *Apunts. Educació física i esports*, 98, 23-32.
- Solís, I. (2020). “Experiencia de la implementación del programa Descansos activos mediante ejercicio («¡Dame10!») en Educación Secundaria Obligatoria”. *Revista Española de Salud Pública*, 93, e201911087.
- Toro, K. (2014). “Carácter científico de la Educación Física, raíces y evolución”. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 28. <<http://emasf.webcindario.com>>
- Torreadadella, X. (2013). “Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX”. *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*, 1-255.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. i Lonsdale, C. (2020). “Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <<https://doi.org/10.1037/edu0000420>>
- Vazou, S., Mantis, C., Luze, G. i Krogh, J. S. (2017). “Self-perceptions and social-emotional classroom engagement following structured physical activity among preschoolers: A feasibility study”. *Journal of Sport and Health Science*, 6(2), 241-247. <<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.01.006>>
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física Inde*. Inde.
- Villada, P. i Vizuetete, M. (2003). *Los fundamentos teórico-didácticos de la educación física*. Ministeri d'Educació.
- Walton-Fisette, J. L. i Sutherland, S. (2018). “Moving forward with social justice education in physical education teacher education”. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461-468. <<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1476476>>
- Walton-Fisette, J. L. i Wuest, D. A. (2019). *Foundations of physical education, exercise science, and sport* (19a ed.), McGraw-Hill Education.
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B. i Lonsdale, C. (2021). “Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies”. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>>
- Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world*. Routledge London, UK.
- Zagalaz, M., Cachón Zagalaz, J. i Lara Sánchez, A. J. (2014). *Fundamentos de la programación de Educación Física en Primaria*. Síntesis.
- Zagalaz, M. L. (2002). *Corrientes y tendencias de la Educación Física* (vol. 571). Inde.
- Zagalaz, M. L., Moreno, R. i Cachón, J. (2001). “Nuevas tendencias en la educación física”. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 4, 263-294.
- Zoro, J. (coord.). (2002). *Images de 150 ans d'E.P.S*. Association des Enseignants d'EPS.