

## Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria

### Assessment of the LOMCE state curricula on Primary Education Physical Education

David Méndez Alonso, Javier Fernández-Río, Antonio Méndez Giménez, Jose Antonio Prieto Saborit  
Universidad de Oviedo (España)

**Resumen.** El objetivo de este trabajo fue analizar las diferencias entre los currículos de Educación Física (EF) en Educación Primaria (EP) de todas las Comunidades Autónomas (CCAA) españolas, fruto del desarrollo curricular de la LOMCE, y del Real Decreto 126/2014, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por el que se establece el currículo básico de la EP Educación Primaria. La categorización de la EF como asignatura específica ha ocasionado que el desarrollo de sus contenidos sea transferido a las CCAA. Si bien la estructura de los documentos es muy similar: introducción, orientaciones metodológicas, contenidos, criterios de evaluación (CE) y estándares de aprendizaje secuenciados a través de los cursos, se encontraron importantes diferencias. Las principales desigualdades se dan en la presentación de los contenidos, destacando la diversidad de bloques, su nomenclatura y las distintas secuenciaciones elaboradas. Los CE y los estándares de aprendizaje muestran también diferencias en cuanto al grado de secuenciación. El nuevo marco curricular, diverso y heterogéneo no nos permite hablar de un modelo común para el estado. Se aprecian, a su vez, preocupantes diferencias en cuanto a la carga horaria asignada al área en las diferentes CCAA. Finalmente, se discuten las implicaciones de tales divergencias curriculares en términos de calidad educativa y de salud pública.

**Palabras clave.** Currículo, Educación Física, LOMCE, Comunidades Autónomas.

**Abstract.** The goal of this study was to assess the differences among all the existing Primary Education (PE) Physical Education (Phys Ed) curricula from the different Autonomous Communities (AC). These are based on the LOMCE and the Real Decreto 126/2014 from the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport. Phys Ed has been considered a specific subject, which meant that every AC was responsible for selecting its own contents. This issue has elicited marked differences among the different curriculae. The documents' structure is very similar. They all include: introduction, methodological orientations, contents, evaluation criteria (EC) and learning standards sequenced through the different years. The main disparities were found among the contents in groups, names and sequencing. Evaluation criteria and learning standards also showed large sequencing disparity. Competence development has not been described in any document. Significant differences were observed in the number of Phys Ed hours per week between communities. Finally, implications on the quality of education and public health are discussed.

**Key Words.** Curricula, Physical Education, LOMCE, Autonomous Communities.

#### Introducción

Si bien la Ley General de Educación (1970), y posteriormente los Programas Renovados (1981), realizaron aportaciones significativas al ámbito de la Educación Física (EF) (Ortiz y Torres, 2009), no es hasta la llegada de la LOGSE (1990) cuando se reconoce a la EF como especialidad de la (EP). Esta Ley se puede considerar como un punto crítico de inflexión de nuestra área en esta etapa educativa. Posteriormente, las distintas leyes que han guiado el funcionamiento del sistema educativo (LOCE, 2002; LOE, 2006), con sus Reales Decretos de enseñanzas mínimas (RD 830/2003 y RD 1513/2006) fueron modificando distintos elementos curriculares. La aparición de las competencias básicas, los cambios en la denominación y número de bloques de contenidos, la secuenciación de contenidos y criterios de evaluación (CE) en ciclos fueron interpretados como un cierre del currículum, dotándolo de un carácter más prescriptivo (López y Salgado, 2002).

Recientemente, la LOMCE (2013) ha categorizado a la EF (junto con la Religión, los Valores Sociales Cívicos y la Educación Artística) como una asignatura específica en todas las etapas educativas. En la propia LOMCE o en el RD 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la EP, apenas se esgrimen argumentos o requerimientos para considerar a las diversas asignaturas como troncales o específicas. El RD 126/2014 determina que: «*En el bloque de asignaturas troncales se garantizan los conocimientos y competencias que permitan adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado, y que en todo caso deben ser evaluadas en las evaluaciones finales de etapas*». Por su parte, «*el bloque de asignaturas específicas permite una mayor autonomía a la hora de fijar horarios y contenidos de las asignaturas, así como para conformar su oferta*» (p. 19349). Este mayor énfasis en las áreas instrumentales en detrimento de aquellas que aportan una formación más humanística, artística o motriz puede ser entendido como un signo de búsqueda de una clara rentabilidad del sistema educativo, la empleabilidad y la competitividad sobre la

que se sustenta la LOMCE frente al propio desarrollo de la personalidad del alumnado (Bernal & Vázquez, 2013).

No obstante, la tipología de cada asignatura no es una cuestión superficial. El Artículo 6 (bis) de la LOMCE (2013), en relación a las asignaturas específicas, estipula que corresponde al Gobierno determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a sus contenidos. Más adelante concreta que serán las propias Administraciones educativas, a su libre albedrío, quienes podrán establecer los contenidos de los bloques de dichas asignaturas específicas, realizar recomendaciones metodológicas y didácticas para los centros docentes de su competencia, y fijar el horario correspondiente a los contenidos de estas asignaturas. El gobierno plantea un marco curricular de EF genérico y abierto, de manera que sea concretado posteriormente tanto por las administraciones educativas autonómicas como por los propios centros educativos. Este escenario puede ser entendido de maneras contrapuestas: por un lado, como un indicio de apertura curricular, al otorgar mayor libertad a las Comunidades Autónomas (CCAA), centros y docentes en la elección de su propio currículo en cada contexto. Por otro lado, como una decisión de riesgo al suponer la pérdida de la estabilidad curricular garantizada en las asignaturas troncales para todo el territorio nacional. Según esta última perspectiva, se pueden generar planteamientos muy diferentes de EF, con un bajo nivel de uniformidad entre las 17 CCAA (Mozo-Touyá, 2014).

Desde el año 1990, con la aparición de la LOGSE, existe un debate en curso respecto a la conveniencia de la apertura o no del currículo. Varios autores han promulgado las ventajas que aporta un currículo abierto y flexible basado en el principio de significatividad (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995, 2001; Coll y Onrubia, 2002; Coll y Martín, 1996; De la Torre, 1999; Flecha, 1997; Huerta, 1997; Molinos, 1990), frente a los defensores de la llamada «enseñanza tradicional», basada en la aplicación de un currículo más cerrado donde las administraciones son las encargadas de tomar las decisiones curriculares en detrimento de la autonomía de los centros y docentes. Ciertamente, con el transcurso de las distintas leyes educativas, el grado de apertura curricular se ha ido modificando, estableciéndose diferencias entre el porcentaje de contenidos comunes que determina el MEC y el asumido por las administraciones autonómicas educativas. Así se ha pasado de un planteamiento más rígido, en el que el ministerio determinaba que: «*Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por*

100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no la tengan» (LOGSE, 1990, p. 28930) a un enfoque actual más flexible, donde el Ministerio ha asumido la competencia para «determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales y los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas» (LOMCE, 2013, p. 11). Como se argumentará más adelante, este cambio ha resultado significativo y acentuado en el caso de las asignaturas específicas, como la EF.

En general, y en comparación con los Reales Decretos anteriores, la LOMCE (2013) y el Real Decreto 126/2014 han supuesto un cambio sustancial en relación a los elementos curriculares básicos. La desaparición de las capacidades propias del área que el alumnado debía desarrollar a lo largo de la etapa, expresadas en los Objetivos Generales de Área, ha supuesto un primer aspecto diferenciador entre unos y otros marcos curriculares. Los CE, que desde la LOGSE se habían entendido como «aprendizajes que se espera que los alumnos hayan alcanzado en relación con las capacidades expresadas en los objetivos» (MEC, 1991, p. 2) y que posteriormente con la LOE «se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas» (MEC, 2006, p. 3), pasan en la actualidad a expresarse en términos de capacidades, con una redacción y un desarrollo muy semejantes a los objetivos de área de la LOE. Se podría inferir que los objetivos generales se han convertido en CE y estos a su vez en el nuevo elemento curricular que la reciente normativa incorpora como estándares de aprendizaje evaluables.

Así mismo, al contrastar las dos últimas leyes orgánicas de Educación (LOMCE vs LOE) se observan algunos cambios significativos en relación al número y denominación de algunas competencias básicas o claves. La nueva reglamentación reduce el número de competencias de 8 a 7. En cuanto a las denominaciones, por un lado, la competencia matemática también incluye a la competencia en ciencia y tecnología; por otro, se elimina el «tratamiento de la información» de la competencia digital, y además, la competencia social y ciudadana es comprendida en plural como «competencias sociales y cívicas». Asimismo, se elimina el componente «artístico» en la anterior «competencia cultural y artística». Finalmente, desaparece la competencia en autonomía e iniciativa personal. En todo caso, sorprende que si bien la LOMCE aboga por una enseñanza basada en competencias, el RD 126/2014 no las aborda, ni tampoco introduce cómo debe ser la contribución de la EF a su desarrollo (Muñoz, 2014). Por otro lado, la inclusión de la competencia motriz solicitada reiteradamente desde el ámbito de la EF (Méndez-Giménez, López-Téllez, & Sierra-Arizmendiarieta, 2009) no se ha producido, si bien por primera vez aparece recogida en la introducción del documento de manera expresa, tanto en su acepción de competencia motriz, como en competencias relacionadas con la salud.

Los estándares de aprendizaje evaluables, que representan el nuevo elemento curricular incorporado por la Ley, son entendidos como «especificaciones de los evaluaciones que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado» (MEC, 2014, p. 4). Vienen a asumir el rol de los criterios de aprendizaje anteriores, y son definidos en términos de aprendizajes observables y medibles a modo de rúbrica del aprendizaje, entendiéndose ésta como «un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados» (Torres & Perera, 2010, p. 142). En el texto los estándares de aprendizaje son presentados en relación con los criterios, de manera que de cada criterio emanan uno o varios estándares. Tanto los CE como los estándares de aprendizaje son presentados de manera global para la etapa educativa, sin ningún tipo de secuenciación, labor que deberá ser desempeñada por las propias administraciones autonómicas. A diferencia de documentos anteriores, no existe un apartado específico de orientaciones metodológicas, sino que aparecen entremezcladas en la intro-

ducción del texto. En la misma, se plantea una estructura del área de EF en torno a 5 situaciones motrices, sin hacer referencia a los bloques de contenidos, muy cercana a la planteada por Parlebás (1988), con acciones motrices individuales, de oposición, de cooperación, de adaptación al entorno físico y de índole artístico o de expresión.

Teniendo en cuenta el desarrollo del nuevo marco legal en el sistema educativo, el objetivo de este estudio fue analizar las diferencias existentes entre los currículos de EF en EP de todas las CCAA españolas, fruto del desarrollo curricular de la LOMCE y del Real Decreto 126/2014, elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por el que se establece el currículo básico de la EP.

## Método

Se empleó el análisis documental como herramienta de obtención de información cualitativa. Para la realización de este análisis comparativo de las normativas curriculares autonómicas se tomaron como referencia los documentos del currículo de las CCAA que han desarrollado el RD 126/2014 por el que se establece el currículo básico de EP (Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla-León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Valencia y el Territorio de Educación y Ciencia sin competencias en Educación (Ceuta-Melilla). No han desarrollado aun el Real Decreto de enseñanzas básicas: Andalucía, Cataluña y País Vasco. Estos documentos son públicos y de libre acceso a través de Internet. En la actualidad, los programas informáticos convencionales de gestión de documentos (formato pdf) permiten una rápida localización de descriptores y una revisión sencilla y precisa de los documentos, y de manera específica, de los aspectos formales en la concreción curricular.

La comparación de los documentos se llevó a cabo utilizando una hoja de control, donde se analiza la presencia o ausencia de los diferentes elementos básicos del currículo (competencias, objetivos del área, bloques de contenidos, CE, estándares de aprendizaje, orientaciones metodológicas), así como su presentación y grado de concreción. Se debe señalar, que a primeros de septiembre, y en los albores del inicio del curso escolar 2014-2015, varias CCAA (Andalucía, Cataluña y País

Tabla 1 Presentación de los bloques de contenidos por CCAA	
CCAA que mantienen los 5 bloques de contenidos de la LOE	
B. 1: El cuerpo imagen y percepción	
B. 2: Habilidades motrices	Asturias,
B. 3: Act. Físicas artístico expresivas	Baleares,
B. 4: Act. Física y salud	Murcia
B. 5: Juegos y Act. deportivas	
CCAA que mantiene los 5 bloques de contenidos LOE con otra denominación	
B. 1: Conocimiento corporal y autonomía	
B. 2: Hab. motrices, coordinación, equilibrio y act medio natural	
B. 3: Expresión motriz y comunicación	Valencia
B. 4: Act. Física y salud.	
B. 5: Juegos y Act. deportivas	
CCAA que incorporan un bloque de Contenidos Comunes y mantiene los 5 bloques LOE	
B. 1: Contenidos Comunes.	
B. 2: El cuerpo imagen y percepción	
B. 3: Habilidades motrices	Castilla-León,
B. 4: Act. Físicas artístico expresivas	Galicia
B. 5: Act. Física y salud	
B. 6: Juegos y Act. deportivas	
CCAA con 6 bloques de contenidos	
B.1.- Acciones motrices individuales	
B.2: Acciones motrices de oposición	
B.3.- Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición	
B.4: Acciones motrices en el medio natural	Amgón
B. 5: Acciones motrices con intención artística o expresiva	
B. 6: Gestión de la vida activa y valores	
CCAA con 4 bloques de contenidos	
B. 1: Habilidades perceptivo-motrices	
B. 2: Habilidades motrices	Territorio MEC
B. 3: Act. Físicas artístico expresivas	Navarra
B. 4: Act. Física y salud	
B. 1: El cuerpo y la salud	
B.2: Habilidades motrices y salud	
B.3: Los juegos y act. expresivas y deportivas	Cantabria
B.4: Enriquecimiento personal y construcción de valores	
CCAA con tres bloques de contenidos	
B. 1: Act. Física y salud	
B. 2: Percepción habilidades y juegos deportes	Castil la Mancha
B. 3: Act. Físicas artístico expresivas	
B.1: Habilidades motrices básicas	
B. 2: Act. Físicas artístico expresivas	La Rioja
B. 3: Act. Física y salud	
B. 1: Esquema corporal, las habilidades, las destrezas y la expresión	
B. 2: Deportes, juegos y salud	Extremadura
B. 3: Valoración de la EF: El juego limpio	
CCAA con Bloque único de contenidos	
Realidad corporal y conducta motriz	Canarias
CCAA Sin bloques de contenidos:	
Elu meración de los mismos relacionados con los CE	Madrid

Vasco) no habían elaborado el currículo de EP y únicamente realizaron pequeñas modificaciones para adaptarse al nuevo marco legislativo LOMCE.

## Resultados

Los resultados de los análisis se presentan tomando como referencia los elementos curriculares de los diferentes documentos definidos en la LOMCE. En primer lugar, dos CCAA, Asturias e Islas Baleares, presentan los objetivos de área expresados en forma de capacidades. En el caso asturiano, aparecen integrados en las orientaciones metodológicas y, aunque sin denominarlos en términos de objetivos, son abordados como capacidades propias del área que el alumnado deberá desarrollar. En el caso balear se denominan objetivos específicos y se establece una relación del área con los objetivos generales para la EP. El resto de los documentos eliminan los objetivos de área de los elementos curriculares.

En referencia a los bloques de contenidos, su presentación es dispar entre los documentos de las CCAA. La mayoría de las administraciones educativas ha optado por su parcelación en distintos bloques, si bien el número y denominación es diverso (Tabla 1). Algunas autonomías, como Canarias, plantean un bloque único e integrador de todos los contenidos. Madrid, por su parte, enumera los contenidos sin separación en bloques y relacionándolos con los CE. Por otro lado, el grado de concreción de los contenidos y su secuenciación por curso académico es similar en todos los documentos oficiales. No obstante, Baleares y Madrid realizan planteamientos diferenciados: Baleares opta por una secuenciación en bloques de 3 cursos académicos, mientras que Madrid no ha secuenciado los elementos curriculares. En todos los documentos analizados, los contenidos son presentados en relación con los CE. La principal diferencia entre unas CCAA y otras se da en los contenidos referidos a los juegos y actividades deportivas, puesto que varias han prescindido de este bloque, limitando el papel del deporte en la EP y vinculando los juegos a las habilidades motrices. Del mismo modo, es destacable el reconocimiento de las actividades en el medio natural como contenido de etapa. En algunas CCAA aparecen integradas en el bloque de habilidades motrices, en otras, en el de juegos y actividades deportivas, mientras que en el caso de Valencia se contemplan como un apartado específico.

Respecto a los CE y estándares de aprendizaje evaluables, su grado de secuenciación es diverso entre las administraciones. Canarias es la única comunidad que ha modificado los CE reduciéndolos a 8, frente a los 13 iniciales planteados en el RD 126/2014. También se encuentran diferencias en el grado de secuenciación, de manera que algunas CCAA no los secuencian, otras, los presentan secuenciados por cursos, y el caso de Baleares, que los ordena por bloques de 3 cursos (Tablas 2 y 3).

En relación a las competencias, el planteamiento seguido por las administraciones autonómicas a la hora de elaborar sus documentos curriculares ha sido diverso. Algunas han introducido directrices sobre cómo contribuir a su consecución, a diferencia de otras que no lo han hecho (Tabla 4). En el primer caso, lo realizan de manera similar a como se presentaba en la LOE, pero sin concretar acciones específicas para su desarrollo desde el área ni una secuenciación clara del nivel de desarrollo que se espera de cada competencia.

En otro orden de cosas, todas las normativas autonómicas, excepto las de Valencia y Galicia, presentan, como ocurrió en el desarrollo autonómico de la LOE, un apartado específico de orientaciones metodológicas en el que se detallan directrices didácticas o metodológicas para el desarrollo del área en el transcurso de la etapa. En ellas se enfatiza el carácter lúdico y vivencial del área, la utilización del juego como herramienta didáctica esencial, y la necesidad de desarrollar las competencias desde el área.

Finalmente, la distribución de la carga horaria para el área de EF también es diferente entre las CCAA (Tabla 5). Existen CCAA que han mantenido el planteamiento promovido por la LOE de 2 horas semanales; sin embargo, en otras se ha disminuido o aumentado la carga lectiva en determinados cursos. Es, además, destacable la asignación de perio-

Tabla 2

*Grado de secuenciación de CE*

Secuenciación por bloques de 3 cursos	Baleares
Secuenciación por curso	Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Galicia, Castilla-León, Castilla la Mancha, La Rioja, Navarra, Valencia.
Sin secuenciar	Extremadura, Madrid, Murcia, Territorio MEC.

Tabla 3

*Grado de secuenciación de los estándares de aprendizaje evaluables*

Secuenciación por bloques de 3 cursos	Baleares
Secuenciados por cursos	Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-León, Castilla la Mancha, Extremadura, Galicia, La Rioja, Territorio MEC, Murcia, Navarra, La Rioja
Sin secuenciar	Asturias, Madrid, Valencia

Tabla 4

*Contribución a la consecución de las Competencias en las diferentes CCAA*

Incorporan directrices para su contribución	Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Murcia y Valencia
No incorporan directrices para su contribución	Cantabria, Castilla-León, Castilla la Mancha, Extremadura, Galicia, Navarra y La Rioja, Territorio MEC

Tabla 5

*Carga horaria de la EF por niveles en las distintas CCAA*

2 horas por nivel	Asturias, Aragón, Baleares, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra
1 hora 30 min. de 1º a 4º; 2 horas y 15 min en 5º y 6º (sesiones de 45 min)	Valencia
2 horas 30 min. en 1º y 2º; 2 horas en 3º y 4º y 2 horas y 15 min en 5º y 6º	Castilla-León
3 periodos de 45 min. (2 horas 15 min.)	Castilla-La Mancha, Canarias
3 sesiones de 45 min. de 1º a 3º y 2 sesiones de 45 min. de 4º a 6º	Territorio MEC
2 horas 30 min. semanales todos los niveles	Cantabria

dos lectivos de 45 minutos, bien determinados específicamente por la normativa (territorio MEC, Castilla la Mancha, Canarias), o bien por fracciones de horas.

## Discusión

El objetivo de este trabajo fue analizar las diferencias existentes entre los currículos de EF en EP de todas las CCAA españolas, fruto del desarrollo curricular de la LOMCE, y del Real Decreto 126/2014. En un primer análisis de los resultados destaca la gran disparidad resultante entre los documentos curriculares de las distintas CCAA, consecuencia de la catalogación de la EF como área específica. Esta idea está en línea con la defendida por autores como Mozo-Touya (2014). Desoyendo a las voces autorizadas a nivel internacional que enfatizan el papel relevante de la EF en la formación de la población escolar (OMS, 2010), el legislador no ha considerado a la EF dentro de aquellos conocimientos y competencias que deben ser comunes a todo el alumnado y que permiten adquirir una formación sólida. Sin embargo, las repercusiones prácticas de ser tipificada como asignatura troncal o específica son enormes. La no determinación de los contenidos por parte del MEC ha ocasionado que cada CCAA se haya decantado por modelos distintos de presentación de los elementos curriculares, lo que rompe con la mayor homogeneidad presente en el marco normativo LOE (2006).

Previo análisis de los elementos curriculares, se debe destacar el claro cambio de paradigma curricular que se subyace en el marco de la nueva Ley. Mientras que en LOGSE y LOE se destacaba notablemente el desarrollo de las capacidades del alumnado en la búsqueda de una educación integral, en la LOMCE la rendición de cuentas, los sistemas de estandarización de los aprendizajes, la medición de conductas evaluables para la realización de evaluaciones externas se manifiestan como ejes del nuevo marco curricular (Saura & Luengo 2015). El avance desde unos planteamientos de adquisición de contenidos para el desarrollo de las capacidades hacia un tratamiento competencial desde una perspectiva de éxito individual, es esencial para poder interpretar el mayor peso que cobran los criterios e indicadores de evaluación objetivos frente a los contenidos (Arribas, 2014).

Conceptualmente, la dispersión de los documentos es elevada, no pudiendo hablar de un marco o modelo curricular uniforme en todo el estado. Existen comunidades (Asturias, Baleares, Murcia o Valencia) que han optado por un marco continuista en base al currículo LOE, manteniendo la estructura de los cinco bloques de contenidos. Aragón, en cambio, ha sido la CCAA que más ha apostado hacia un cambio,

adaptado los bloques a los dominios de acción. El resto de las CCAA han mostrado un cambio hacia una EF más de carácter psicomotriz, destacando en sus contenidos los relativos a al cuerpo y las habilidades, en detrimento de los deportes.

Pese a su heterogeneidad administrativa, todos los documentos analizados presentan una estructura similar con los mismos elementos curriculares. Las diferencias más marcadas, como era de esperar, se encuentran en el desarrollo de los contenidos. Algunas administraciones de las CCAA han optado por el mantenimiento de una estructura de bloques semejante al determinado en la legislación LOE (RD1513/2006), mientras otras han generado bloques nuevos, como es el caso de Castilla-León y Galicia, que integran contenidos denominados comunes, en los que «se incluyen técnicas de trabajo, procedimientos, actitudes y valores que deberán desarrollarse de forma integral con el resto de bloques. Se incluyen también la búsqueda, el uso y el tratamiento de la información mediante las tecnologías de la información y la comunicación» (ORDEN EDU/519/2014, p. 432) que podrían denominarse transversales al resto de los bloques. Estos bloques de contenidos transversales debe ayudar al estudiante a desenvolverse con criterios científicos en el contexto social, enriqueciendo su cultura física (Navarro & Julián, 2014). Otras CCAA han optado por una reducción de los bloques, que ya había sido propuesta en el RD 830/2003 que determinaba las enseñanzas comunes en LOCE (2002), bien agrupando contenidos, bien haciendo desaparecer otros.

En el bloque de juegos y actividades deportivas es donde se encuentran las mayores diferencias. Existe un permanente debate profesional sobre el papel que debe jugar el deporte en la etapa de EP, encontrando defensores de su incorporación siempre que este se ajuste a unos cánones educativos (Monjas, 2004), pero a su vez, también existen voces contrarias que señalan que el deporte es desarrollado en la escuela desde un prisma competitivo alejado de aspectos formativos, lúdicos o socializadores (Chamero & Fraile, 2012). La reproducción mimética del deporte adulto, del deporte de élite escolar, donde se primen objetivos estrictamente deportivos, el rendimiento y la competición ha sido ampliamente criticada en el contexto escolar (Vázquez, 1989). En el fondo de la cuestión subyace el dilema de cuándo (a qué edad ideal) y cómo se debe introducir al niño en el proceso de iniciación deportiva. Si como promueven los precursores de la corriente comprensiva, el foco de enseñanza se pone más en la comprensión de la esencia de cada familia de juegos deportivos, en la participación de todo el alumnado con indiferencia de sus capacidades motrices, en la progresiva e individualizada mejora de patrones de movimiento y en el desarrollo de valores más que en la competición y el resultado, esa iniciación deportiva podría emprenderse desde las etapas más tempranas (González, García, Contreras & Sánchez-Mora, 2009; Méndez-Giménez, 2009; 2011; 2014; Mitchell, Oslin & Griffin, 2003). Así, las referencias al deporte o a la iniciación deportiva en CE y estándares de aprendizaje del RD 126/2014 son limitadas y de marcada tendencia conceptual y actitudinal; criterio 8: «Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas» y en los estándares 8.1. «Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza». 8.2. «Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte» (MEC, 2014, 61), frente al RD1513/2006 donde las referencias a los procesos de iniciación deportiva aparecen explícitos en contenidos y CE a nivel procedimental: «Iniciación a la práctica de iniciaciones deportivas» (MEC, 2006, 60).

Uno de los aspectos que más llama la atención en los diferentes documentos es la desaparición, en casi todas las CCAA, de los objetivos de área. De esta manera, el referente del qué enseñar ha sido trasladado a los CE, que pasan de ser expresados en términos de aprendizajes en la LOE (2006) a estar definidos en términos de capacidades o metas a lograr por el alumnado en la LOMCE (2014). La decisión de secuenciar los elementos curriculares por cursos es otra de las diferencias significativas encontradas entre los diferentes documentos. Todas las CCAA secuencian los contenidos para cada curso, excepto Madrid que los

presentan para la etapa y Baleares que opta por una secuenciación en periodos de 3 cursos. En el caso de los CE y estándares de aprendizaje la secuenciación no es tan homogénea. Este hecho de secuenciar los contenidos y CE para cada curso supone un paso más en el cierre progresivo que el currículo del área de EF ha seguido desde la LOGSE (1990), donde los elementos curriculares fueron presentados para toda la etapa dejando su secuenciación a los centros; sin embargo, en la práctica hemos encontrado el efecto contrario en las asignaturas específicas al no concretarse los contenidos. La LOCE (2002) presentó, al igual que la LOE (2006), todos los elementos curriculares por ciclos, dejando a los centros la autonomía de secuenciar a curso en las concreciones curriculares. Si bien la EF no será objeto de la evaluación individualizada determinada por la LOMCE para tercero y sexto, al resto de áreas objeto de evaluación se les plantea la problemática de que estas evaluaciones versarán sobre los CE y estándares de aprendizaje para esos cursos y en los documentos de determinadas CCAA se encuentran sin secuenciar.

La tercera hora de EF a la semana, que sistemáticamente es solicitada por el cuerpo de docentes (COLEF, 2014), vuelve a quedarse en el olvido. Ciertamente, este reclamo se queda corto si se tienen en cuenta las persistentes recomendaciones de la OMS sobre la necesidad de una hora diaria de actividad física moderada o vigorosa para un desarrollo saludable de los niños y adolescentes a tenor de los contrastados beneficios de la actividad física para la población escolar (Sallis, McKenzie, Beets, Beighle, Erwin & Lee, 2012). Por el contrario, algunas CCAA han optado incluso por reducir el tiempo lectivo dedicado a esta asignatura en determinados cursos. Es destacable el hecho de que varias CCAA han optado por establecer sesiones de 45 min en detrimento de los periodos lectivos de una hora, sin tener en cuenta las peculiaridades del área respecto al uso de instalaciones, vestuarios o la necesidad de traslados, que limitan el tiempo útil de cada sesión. Existen evidencias de que más tiempo de una EF que permita implicar a los estudiantes en actividad física moderada y vigorosa podrían ejercer un papel importante en la promoción de la salud pública (Londsdale, Rosenkranz, Peralta, Bennie, Fahey & Lubans, 2013). Dauenhauer & Keating (2011) informaron de un aumento consecuente en la actividad física diaria del alumnado de primaria cuando el tiempo invertido en EF aumentó de 30 a 60 minutos por día. Sin embargo, aunque la EF puede contribuir de manera significativa en el total diario de actividad física de los estudiantes de EP, este impacto podría limitarse sólo a los días en que los estudiantes participan en EF (Fernández-Rio & Méndez-Giménez, 2012; Morgan, Beighle & Pangrazi, 2007). Alderman, Benham-Deal, Beighle, Erwin, & Olson (2012) y Dale, Corbin & Dale (2000) informaron que los estudiantes eran más activos después del colegio los días que tenían EF. Parece que «actividad llama a actividad» y que lejos de provocarse una compensación de mayor actividad entre los niños los días que no tienen EF se produce el efecto contrario, es decir, mayor inactividad. En suma, la evidencia apunta que proporcionar 45 minutos de EF diaria puede aumentar la capacidad cognitiva y, a la par, mejorar el estado físico y la disminuir la prevalencia de jóvenes con sobrepeso y obesos (Reed, Maslow, Long & Hughey, 2013). El mantenimiento o la reducción del tiempo lectivo en alguna CCAA también es contrario a las recomendaciones mundiales respecto a la promoción de la actividad física, por ejemplo, del informe Euydice (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013) e incluso a la propia ley, que en la disposición adicional cuarta señala: «las administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil... promoviendo la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar» (LOMCE, 2013, p. 59) o al RD 126/2014 (2014, p. 60) que también detalla: «... La Educación Física en las edades de escolarización debe tener una presencia importante en la jornada escolar si se quiere ayudar a paliar el sedentarismo».

En todo caso, la calidad de los programas de EF no sólo está influenciada por la frecuencia y la duración de las sesiones, obviamente también la selección de los contenidos del propio currículo y las reco-

mendaciones metodológicas son determinantes. En este sentido, parece existir un divorcio entre el desarrollo de los marcos legales curriculares y las evidencias científicas sobre cómo se deben implementar los programas de EF. Parece como si el discurso legal atendiera más a imperativos políticos coyunturales que al consenso de expertos que oriente cómo desarrollar las directrices de acción para los próximos lustros. Si bien el MEC estableció un período de participación pública abierta durante el cual se podían presentar propuestas de modificación a los proyectos de Real Decreto por el que se establecen los currículos básicos de las distintas etapas, la circunstancia de que cada comunidad autónoma pueda desarrollar posteriormente los contenidos y la carga horaria del currículo de EF (al ser asignatura específica), todo ello en un tiempo exprés, será un grave condicionante en la garantía de programas finales la calidad.

En conclusión, el cambio de paradigma que la LOMCE ha planteado en la EP, con un avance claro hacia la estandarización de aprendizajes, de medición de conductas evaluables para la realización de evaluaciones externas, en detrimento de las anteriores Leyes en las que el principal objetivo era el desarrollo de las capacidades en el alumno, podemos afirmar que nos encontramos ante un nuevo marco educativo de imparte calado político. La tipificación de la EF como asignatura específica ha supuesto una elevada dispersión tanto administrativa como conceptual en los documentos normativos de las distintas CCAA. Este hecho, supone un retroceso en el proceso de dignificación del área emprendido desde la implantación de la LOGSE. Las señaladas diferencias en la carga y distribución horaria de la EF, así como la disparidad de contenidos y su secuenciación podrían entrar en conflicto con el derecho fundamental de todo el alumnado a recibir una educación de calidad que favorezca su desarrollo integral. Sin embargo, la calidad educativa debería ser la piedra angular que rijan los desarrollos normativos. En paralelo, es imprescindible un consenso que se haga eco de los avances científicos sobre cómo abordar el sedentarismo infantil y promover hábitos de vida saludables desde la enseñanza obligatoria y el currículo escolar. Finalmente, esta disparidad curricular representa un claro perjuicio para los docentes ante un eventual cambio de comunidad, puesto que deberán desarrollar programaciones inspiradas en documentos con diferencias sustanciales.

## Referencias

- Alderman, B. L., Benham-Deal, T., Beighle A., Erwin, H. E., & Olson, R. L. (2012). Physical Education's contribution to daily physical activity among middle school youth. *Pediatric Exercise Science*, 24, 634-648.
- Arribas, J. (2014). De mi participación en la definición del currículo. Reflexiones sobre el nuevo currículo de Primaria. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 27-29
- Bernal, J.L. & Vázquez, S. (2013). La nueva gestión pública: El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Témpora*, 16, 35-58.
- Chamero, M. & Fraile, J. (2012). Educación y Deporte: Relaciones, Construcciones e Influencias Mutuas. Wanceulen ef digital 9. <http://www.wanceulen.com/revista/PDF/n9/9-2-educacion-y-deporte.pdf>.
- COLEF (2014). El COLEF de Asturias reclama 3 horas de Educación Física en las escuelas. <http://www.consejo-colef.es/noticias/consejo-general/432-el-colef-de-asturias-reclama-3-horas-de-educacion-fisica-en-las-escuelas.html>. Extraído el 15 de septiembre de 2014.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Fernández, P.; Melero, M.A. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 194-326). Madrid: Siglo XXI
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 50, 50-54.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2013). *La Educación Física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Dale, D., Corbin, C.B., & Dale, K.S. (2000). Restricting opportunities to be active during school time: do children compensate by increasing physical activity levels after school? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 240-248.
- Dauenhauer, B.D., & Keating, X.D. (2011). The influence of physical education on physical activity levels of urban elementary students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3):512-520.
- De la Torre, S. (1999). Creatividad en la reforma española. *Revista de Educación*, 319, 187-198.
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. (BOPA, nº 202, 30 de agosto de 2014).
- Decreto 27/2014 de 5 de junio que establece el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Cantabria. (BOC nº 29, 13 de junio de 2014).
- Decreto Foral 60/2014 de 16 de junio por el que se establece el currículo de Educación Primaria de la comunidad Foral de Navarra. (BON nº 174, 5 de septiembre de 2014).
- Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears. (BOIB nº 97, 19 de julio de 2014).
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. (DOCV nº 7311, de 7 de julio de 2014).
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (DOE nº 114, 16 de junio de 2014).
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM nº 132, 11 de julio de 2014).
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. (BOCM nº 175, 25 de julio de 2014).
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 156, 13 de agosto de 2014).
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. (BOR nº 74, 16 de junio de 2014).
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM nº 206, 6 de septiembre de 2014).
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2012). The role of physical education on sport talent detection: a proposal. *Journal of Sport and Health Research*, 4(2), 109-118.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- González, S., García, L.M., Contreras, O & Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20.
- Huerta, A. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.
- Informe EURYDICE (2013). *La Educación Física en los centros escolares de Europa*.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (B.O.E. nº 238, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. (B.O.E. nº 307 de 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. nº 106, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre).
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R.R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey P., &

- Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152–161.
- López, C. & Salgado, J.L. (2002). Análise crítica da proposta de modificación do Currículo de Educación Física da Consellería de la Educación da Xunta de Galicia. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 48. Recuperado de [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).
- Mozo-Touyá I.M. (2014). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: una reforma contestada, pero de corto alcance. *Revista de Pedagogía*, 257, 23-28.
- Méndez-Giménez, A. (2009) (coord.). *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A. (2011) (coord.). *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A. (2014) (coord.). *Modelos de enseñanza en educación física: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G. & Sierra-Arizmendiarieta, B. (2009) Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin L. L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Molinos, M.C. (1990). Diseño Curricular base y pluralismo Democrático. *Bordom, Revista de Pedagogía*, 42 (2), 215-224.
- Monjas, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas: la importancia de la justificación coherente de su uso. En V. M. López, R. Monjas y A. Fraile (Eds.) *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 87-99).
- Morgan, C.F., Beighle, A. & Pangrazi, R.P. (2007). What are the contributory and compensatory relationships between physical education and physical activity in children? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, 407–412.
- Muñoz, J.C. (2014). El currículo de Educación Física en educación primaria en la LOMCE. *EmásF: Revista digital de Educación Física*, 27, 24-39.
- Navarro, A. & Julián, J.A. (2014). El horario de la LOMCE de la Educación Física en Aragón: un paso atrás de graves consecuencias. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 42-49
- OMS. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCL nº 117, 20 de junio de 2014).
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. (BOE nº 106, 1 de mayo de 2014).
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA nº 119, 20 de junio de 2014).
- Orden de 23 de julio de 2014 por la que se regula la implantación para el curso 2014/15 de los cursos primero, tercero y quinto de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, según el calendario de aplicación de la Ley orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. (DOG, nº154, 14 de agosto de 2014).
- Ortiz, M.M. y Torres, J. (2009). El currículum de la Educación Física en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 97-130.
- Parlebás, P. (1988). *Perspectivas para una Educación Física moderna. Cuadernos Técnicos*. Unisport Andalucía.
- Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Etapa Primaria. (B.O.E. nº 152, 26 de junio de 1991).
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Etapa Primaria (B.O.E. nº 157 de 2 de julio de 2003).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Etapa Primaria. (B.O.E. nº 293, 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (B.O.E. nº 52 de 1 de marzo de 2014).
- Reed, J. A., Maslow, A.L., Long, S. & Hughey M. (2013). Examining the Impact of 45 Minutes of Daily Physical Education on Cognitive Ability, Fitness Performance, and Body Composition of African American Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 10, 185-197.
- Sallis, J.F., McKenzie, T. L., Beets, M.W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>.
- Saura, G. & Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y régimen de estandarización (OCDE). *Bordom, Revista de Pedagogía*, 67 (1), 135-148.
- Torres, J.J. & Perera, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en foro online en educación Superior. *Pixel-Bit: Revista de medios y Educación*, 36, 141-149.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Gymnos.

