

## El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE

The Physical Education curriculum design in Spain: A critical review from the LOGSE to the LOMCE

Pere Molina<sup>1</sup>, Javier Valenciano Valcárcel<sup>2</sup>, Joan Úbeda-Colomer<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de Valencia. España.

<sup>2</sup> Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

Recepción: abril 2015 • Aceptación: enero 2016

### CORRESPONDENCIA:

Pere Molina

juan.p.molina@uv.es

### Resumen

En este trabajo se analizan los marcos curriculares de las diferentes leyes educativas de la democracia para identificar y comparar sus características más distintivas, su grado de flexibilidad y la autonomía que otorgan a los centros y al profesorado para la concreción y el desarrollo del currículum. Del análisis se concluye que, del currículum abierto y flexible de la primera ley de la democracia, se ha transitado a un currículum más cerrado y prescriptivo, que de forma indirecta recupera la pedagogía por objetivos y sitúa al profesorado en una perspectiva técnica de la enseñanza. El análisis de los textos confirma esa tendencia en el área de Educación Física, donde el profesorado va a encontrarse con un currículum muy concretado por las administraciones educativas sin que se haya articulado un proceso de reflexión y discusión profesional al respecto.

**Palabras clave:** Legislación educativa, escolaridad obligatoria, contenidos de la enseñanza, competencias, estándares de aprendizaje.

### Abstract

This paper analyses the curriculum framework of the different Education Acts through democracy in order to identify and compare their most distinctive features; their flexibility and the granted autonomy for schools and teachers, in order to materialise and develop the curriculum, is also dealt with in this contribution. The analysis concludes that the open and flexible curriculum of the first Education Acts in democracy has evolved towards a more closed and prescriptive curriculum, which indirectly leads into an objective-based pedagogy and places the teacher in a technical teaching role. The texts' analysis confirms this trend in the Physical Education area, in which teachers will meet with a highly materialized curriculum stated by educational authorities, which has not been previously reflected or discussed by professionals and educational agents involved.

**Key words:** Educational legislation, compulsory education, teaching content, competences, learning standards.

## Introducción

Durante el curso 2014-2015 comenzó en la Educación Primaria la implantación del currículum establecido en los decretos nacionales y autonómicos que desarrollan la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En el curso 2015-2016 este proceso se completa en dicha etapa y se inicia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como en el Bachillerato. A pesar de la continua demanda de un pacto de Estado en materia de educación que, entre otras cosas, proporcionara cierta estabilidad normativa al sistema educativo español, hemos asistido finalmente a la entrada en vigor de una nueva ley. De esta manera, los centros escolares y el profesorado se enfrentan de nuevo a una reorganización escolar y a la reelaboración de sus programaciones.

Aunque las leyes educativas abordan múltiples aspectos del sistema educativo, en el marco de este trabajo interesa fundamentalmente aquello que afecta al currículum oficial. Desde que los Estados modernos asumieran la responsabilidad de la educación de los niños y niñas mediante la escolarización obligatoria, han establecido directrices sobre lo que se ha de enseñar en las escuelas a través del currículum oficial. El currículum recoge aquello que, en un determinado contexto socio-histórico, se considera valioso y apropiado para el individuo y para la comunidad, y que depende de las expectativas que la sociedad deposita sobre la escuela y de las funciones que a esta se le atribuyan (Gimeno, 2008). Como la toma de decisiones acerca de lo que resulta valioso y apropiado es compleja y controvertida, el grado de concreción y el carácter prescriptivo del currículum oficial puede variar entre propuestas más abiertas y flexibles, que requieren decisiones posteriores para su planificación y desarrollo o, por el contrario, planteamientos más cerrados y rígidos que reducen el margen de actuación de quienes tienen que aplicarlo.

En el diseño del currículum escolar intervienen diversos agentes, como el poder político, la administración educativa, el profesorado, las familias, corporaciones como sindicatos o asociaciones profesionales e incluso organizaciones empresariales. Sin embargo, es fácil imaginar que el equilibrio de fuerzas o el consenso entre estos agentes no es siempre el mismo (Gimeno, 2008). Así como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 buscaron decididamente el consenso y en buena parte lo lograron, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y la LOMCE lo eludieron y obtuvieron escaso apoyo social y parlamentario (Tiana, 2014). En relación con la interven-

ción del profesorado, habría que destacar la intensidad de su participación en el proceso de alumbramiento de la LOGSE. En el área de Educación Física, el diseño del currículum articuló un proceso de deliberación entre sus profesores inédito desde entonces (ver Hernández, 1996) y cuyo resultado ha permanecido, en lo esencial, como referente del currículum oficial desde entonces.

Tanto la LOE de 2006 como la LOMCE de 2013 están suponiendo grandes transformaciones en relación con el diseño del currículum, al haber incorporado nuevos elementos, como las competencias y los estándares de aprendizaje, y al haber conferido a los mismos una importancia destacada. No obstante, el análisis del currículum oficial requiere perspectiva y tomar en consideración, al menos, las transformaciones acontecidas durante la democracia. Del mismo modo, el análisis del currículum de la Educación Física no puede abstraerse del contexto normativo y socio-histórico en el que se encuadra para no dar lugar a interpretaciones parciales del fenómeno. Así, el propósito de este trabajo fue analizar y comparar las características más distintivas de los diferentes marcos curriculares de la democracia, su grado de flexibilidad y la autonomía que otorgan a los centros y al profesorado para la concreción y el desarrollo del currículum de la escolaridad obligatoria.

## Antecedentes

En este apartado se revisan los marcos curriculares que se han ido configurando a partir de las diferentes leyes educativas de la democracia. Todo ello se antecede de una breve contextualización de la Educación Física en el currículum de la dictadura y de los referentes teóricos que inspiraron la primera reforma educativa de la democracia.

En España, durante más de treinta y cinco años, el franquismo utilizó un currículum cerrado y homogéneo para transmitir los valores y la moral de su ideología. La Educación Física formaba parte de las asignaturas del currículum oficial, pero con un carácter especial. Junto con las asignaturas de Religión y Formación del Espíritu Nacional (FEN) y bajo la inocencia de ser consideradas por el alumnado como asignaturas “marías”, eran los principales instrumentos de transmisión ideológica del nacionalcatolicismo. Estas asignaturas especiales no dependían del Ministerio de Educación Nacional, sino de otros organismos externos al sistema educativo. En el caso de la Educación Física dependía del Frente de Juventudes (que posteriormente pasaría a denominarse Delegación Nacional de Juventudes) y de la Sección Femenina. La Ley sobre Educación Física de 1961 establecería la obligato-

riedad de la Educación Física en todos los grados de enseñanza y, aunque sería el Ministerio de Educación Nacional el responsable de dictar las normas necesarias para hacer efectiva esta asignatura, sus planes y programas continuaban siendo propuestos por los organismos anteriormente citados.

Con la restauración del estado social y democrático de derecho, se abre inevitablemente la posibilidad de un debate socio-pedagógico sobre el currículum escolar en España. Un cambio sociopolítico tan importante requería de una reforma educativa de igual magnitud, que democratizara la institución escolar y que promoviera la participación del profesorado en la toma de decisiones. En ese contexto de reflexión previa, durante la década de 1980, se introducen en España nuevas ideas pedagógicas provenientes de países anglosajones con tradición en currículos abiertos y flexibles. Se comienza a configurar así el currículum como campo de estudio.

Un personaje trascendental en este proceso es el catedrático de Didáctica General, José Gimeno Sacristán. En 1981, publica *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, la primera obra sobre teoría del currículum de un autor español, aunque serán otras obras suyas posteriores las que tendrán mayor influencia. En 1982, ve la luz *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, un libro que ha alcanzado la duodécima edición y en el que se ofrece un análisis crítico y en profundidad del modelo dominante de currículum. Un modelo tecnocrático e instrumental que persigue la eficiencia, de manera que el logro de esta es el criterio para juzgar lo que resulta adecuado o no en el currículum escolar. Un año después, junto al catedrático Ángel Pérez, publican *La enseñanza: su teoría y su práctica*, un libro donde, además de varios capítulos de los coordinadores, recopilan y traducen una serie de trabajos, muy relevantes en el panorama internacional, de la teoría del currículum y que coinciden en situar la práctica y la autonomía pedagógica del profesorado como referentes en la construcción del currículum. Ese mismo año, el profesor Gimeno comienza su colaboración como consejero técnico, primero, y asesor ejecutivo, después, en el Ministerio de Educación y Ciencia del primer gobierno socialista de la democracia. Colaboración que perdurará hasta 1988 y que supondrá una activa participación en la elaboración del contenido de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985.

Otra figura significativa que se interesó por el currículum como campo de estudio fue César Coll, catedrático de Psicología de la Educación, que colaboró con el equipo de investigación del Centro Internacional de Epistemología Genética, dirigido por Jean Piaget. Coll introdujo la concepción constructivista del apren-

dizaje en España. En 1987 publicó el libro *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, en el que se presentaba el modelo de diseño curricular que se convertiría en el referente de la LOGSE y los Reales Decretos (RRDD) de 1991 de enseñanzas mínimas para la educación obligatoria.

### El currículum abierto y flexible de la LOGSE y su desarrollo en el área de Educación Física

Una de las novedades más destacables de la LOGSE, en cuanto al diseño curricular se refiere, es su opción por un currículum abierto y flexible, es decir, un currículum presentado por la administración educativa que requiere de posteriores concreciones para adecuarlo a las características particulares del contexto donde va a desarrollarse. La prescripción de este currículum excluye un desarrollo que contravenga sus enunciados pero deja un amplio margen para la toma de decisiones y la intervención de los centros escolares y el profesorado. La LOGSE, de hecho, pretende fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y el trabajo en equipo de los profesores. Sirva como ejemplo recordar que la secuenciación de los contenidos y de los criterios de evaluación a lo largo de los diferentes cursos de la etapa no estaba prescrita en los RRDD de currículum, sino que formaba parte del desarrollo posterior que centros y profesorado llevaran a cabo.

Por lo que respecta a la Educación Física, aunque la Ley de Cultura Física y Deporte de 1980 recogía la obligatoriedad de esta asignatura en las etapas no universitarias y atribuía al Ministerio de Educación la ordenación y organización de su enseñanza, sería la LOGSE la que supuso la “normalización” definitiva de la asignatura en el currículum escolar. Así, la Educación Física y su profesorado equipararon sus condiciones a las de cualquier otra materia y abandonaron ese carácter complementario o especial de otras etapas.

El currículum oficial de la Educación Física que aparece en los RRDD de 1991 que desarrollaron la LOGSE fue el resultado de una comisión coordinada por el profesor Juan Luis Hernández Álvarez, que articuló un proceso de participación para recoger las corrientes, ideas e inquietudes del profesorado y promover el debate y el consenso a través de comisiones provinciales de trabajo y de diferentes encuentros académicos y profesionales (Hernández, 1996). La propuesta se presentó en un primer trabajo en el que se sintetizan algunas ideas acerca de los modelos, los contenidos o la evaluación de la Educación Física, cuyos ejes curriculares giran en torno al conocimiento del propio cuerpo, la mejora de la salud y calidad de vida, el juego y el deporte, y la ex-

presión y comunicación (Hernández & Arauz, 1991). El enfoque de este currículum está en plena consonancia con los principios de la LOGSE y se presenta claramente como un nuevo marco de actuación y autonomía profesional para su profesorado. Como señalan Hernández y García (1992):

La pérdida de la hegemonía de los currículos por objetivos y la consecuente aparición de modelos interactivos entendidos como un proceso en construcción, y no como programas para trasladar mecánicamente a la práctica, implica que el profesor sea visto como sujeto reflexivo y autónomo y no sólo como técnico ejecutor responsable de cómo llevar adelante un programa ya estructurado o terminado por otros. (...) El modelo curricular permite que el profesor reflexione y delibere sobre el propio contenido de la enseñanza, sobre el qué llevar a la práctica y para qué llevarlo, sobre el cómo y el cuándo, posibilitando la autonomía profesional (profesor como profesional) a través de una toma de decisiones más comprometida y, en última instancia, aplicando los conocimientos técnicos para realizar adecuadamente el tránsito del pensamiento a la acción (profesor técnico) (p. 31).

Estos planteamientos requerirán de la participación del profesorado en el diseño y desarrollo del currículum a través de sus programaciones. Con el fin de orientar al profesorado en esta tarea, durante la década de 1990 se publicaron numerosos trabajos sobre la elaboración de programaciones. Uno de los referentes más utilizados, tanto por el profesorado en activo como por los que se encontraban formándose o preparando oposiciones, será el libro *El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*, publicado en 1994 por Jordi Díaz Lucea, en el que se aportan las bases y los recursos para estructurar los elementos que constituyen las programaciones de Educación Física. Sin embargo, la mayoría de los trabajos se dedicaron a la difusión de las características del currículum oficial y a ofrecer guías, pautas y propuestas para facilitar la elaboración de programaciones, unidades didácticas y otros documentos de planificación de la enseñanza. Pocos fueron los trabajos que aportaban un análisis más reflexivo de lo que suponía la LOGSE y su propuesta de enseñanzas mínimas en la definición de la Educación Física escolar.

Uno de ellos es el capítulo de Molina y Devís (2001), en el manual *Bases educativas de la actividad física y del deporte* coordinado por la profesora Benilde Vázquez, en el que los autores exponen un análisis de las consecuencias del currículum de la LOGSE sobre

la Educación Física. Consideran que, a pesar del margen de autonomía otorgado por un currículum de esa naturaleza, los mecanismos de control del currículum siguen ejerciéndose en los procesos de selección y tratamiento pedagógico de los contenidos porque el profesorado tiene como referentes los enfoques más extendidos en la cultura profesional de la Educación Física. Además, señalan que no se produce un cambio de mentalidad de los docentes sino, más bien, una adaptación de las prácticas e ideas antiguas para ajustarse al nuevo modelo y terminología de la reforma. Por otro lado, aunque en la reforma se hace referencia a diferentes fuentes del currículum como la pedagógica o la epistemológica, observan que la fuente psicológica es totalmente dominante, lo cual empobrece notablemente el proyecto, aun siendo renovadora la aportación del constructivismo. Por último, los autores entienden que la gran cantidad de materiales curriculares sobre la reforma fomenta la desprofesionalización de los docentes, que se convierten en meros aplicadores de las “recetas” expuestas en dichos materiales en lugar de diseñar, experimentar y evaluar sus propias propuestas.

#### La LOCE y la LOE: revisión del carácter abierto y flexible del currículum e irrupción de las competencias

En la década siguiente a la LOGSE se sucederán dos nuevas leyes educativas. Bajo el gobierno del Partido Popular, en 2002 vio la luz la LOCE. Aunque esta ley apenas tuvo tiempo de aplicarse, porque fue paralizada tras el cambio de gobierno en 2004, en los RRDD que desarrollaron el currículum de la Educación Primaria y de la ESO, se traslucía un primer cuestionamiento del carácter abierto y flexible del marco curricular anterior. El grado de concreción de los contenidos y de los criterios de evaluación de las diversas áreas era mayor, al encontrarse secuenciados por ciclos en Primaria y por cursos en ESO, y no por etapas como en la LOGSE. Según Coll y Martín (2014), el gobierno pretendía evitar, entre otros aspectos, que un currículum flexible pudiera utilizarse en algunas regiones, especialmente en Cataluña y en el País Vasco, para reforzar ideologías nacionalistas a través de los contenidos de la enseñanza y de asignaturas tales como la historia.

Aunque el gobierno socialista detuvo la aplicación de la LOCE y promovió una nueva ley en 2006, la LOE, los RRDD que la desarrollaron no recuperaron ya el nivel de participación del profesorado característico de la LOGSE en las decisiones de diseño curricular. Al igual que en la LOCE, la administración educativa concreta los contenidos y los criterios de evaluación de las diversas áreas en cada uno de los ciclos de la Educa-

ción Primaria y en cada uno de los cursos en la ESO. La principal novedad de la LOE, en lo que al currículum se refiere, fue la incorporación de un elemento curricular desconocido hasta el momento y sobre el que se generarían grandes expectativas de cambio: las competencias básicas.

La introducción de las competencias básicas se hace siguiendo las directrices y recomendaciones hechas por los organismos europeos de educación. En el año 2000 el Consejo Europeo, celebrado en Lisboa, se propuso como objetivo estratégico hacer de la economía europea una economía basada en el conocimiento, dinámica y competitiva, para lo cual se consideró que el ámbito de la formación y la educación jugarían un papel clave. Así, atendiendo a los propósitos y necesidades de la *estrategia Lisboa* (p. 101) se recurre al concepto de aprendizaje permanente como la capacidad de adaptación necesaria para hacer frente a los constantes cambios, necesidades y exigencias del mercado de trabajo en un contexto global y altamente competitivo (Comisión Europea, 2001; Consejo de la Unión Europea, 2002). Para desarrollar esa capacidad de aprendizaje permanente, el currículum integrará entre sus elementos las competencias básicas, que el Consejo Europeo (2006, p. 13) define “como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

La Organización para el Desarrollo y Crecimiento Económico (OCDE), por su parte, a finales de 1997, promueve el *Proyecto DeSeCo* (definición y selección de competencias) con la finalidad de proporcionar un marco conceptual sólido para identificar las competencias clave, mejorar la comparación de las evaluaciones internacionales (recordemos que el Programa Internacional para la Valoración de los Estudiantes, conocido por sus siglas en inglés como PISA, es desarrollado por la OCDE), y ayudar a definir los objetivos

generales de los sistemas educativos y de formación permanente. En el marco de este proyecto, la competencia se define como “la habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizando los recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo)” (Rychen & Salgayk, 2006, p. 44) y se identifican tres categorías de competencias que tienen que ver con utilizar interactivamente y de forma eficaz herramientas e instrumentos de la sociedad de la información, funcionar en grupos sociales cada vez más complejos y heterogéneos y actuar de manera autónoma. Con la LOE, por vez primera, un planteamiento procedente del ámbito económico y empresarial termina articulándose en una propuesta pedagógica. De un modelo de enseñanza cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos, se pasa a un modelo de aprendizaje orientado a desarrollar capacidades para resolver diferentes situaciones a lo largo de toda la vida.

La LOE define ocho competencias básicas (ver Tabla 1) que han de desarrollarse a lo largo de la educación obligatoria. En el currículum oficial no se establece una relación unívoca entre determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias, sino que cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. En esta línea, los RRDD que fijaron las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y de la ESO, respectivamente, recogieron algunas premisas acerca de la contribución de las diferentes áreas al desarrollo de las competencias básicas.

Por lo que respecta a la Educación Física, la profesión echó de menos desde el primer momento una competencia explícita sobre la motricidad o la cultura físico-deportiva. A este respecto, Molina y Antolín (2008, p. 85) consideran que:

En las competencias básicas del currículum oficial español subyace una Educación Física clientelar y

Tabla 1. Competencias de la UE, y en la LOE y la LOMCE

Competencias clave de la UE	Competencias básicas de los RRDD que desarrollan la LOE	Competencias de los RRDD que desarrollan la LOMCE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación en la lengua materna</li> <li>• Comunicación en lenguas extranjeras</li> <li>• Competencia matemática y las básicas en ciencia y tecnología</li> <li>• Competencia digital</li> <li>• Aprender a aprender</li> <li>• Competencias sociales y cívicas</li> <li>• Sentido de iniciativa y espíritu de empresa</li> <li>• Conciencia y expresiones culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia en comunicación lingüística</li> <li>• Competencia matemática</li> <li>• Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico</li> <li>• Tratamiento de la información y competencia digital</li> <li>• Competencia social y ciudadana</li> <li>• Competencia cultural y artística</li> <li>• Competencia para aprender a aprender</li> <li>• Autonomía e iniciativa personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia lingüística</li> <li>• Competencia matemática y las básicas en ciencia y tecnología</li> <li>• Competencia digital</li> <li>• Aprender a aprender</li> <li>• Competencias sociales y cívicas</li> <li>• Sentido de iniciativa y espíritu de empresa</li> <li>• Conciencia y expresiones culturales</li> </ul>



deudora de objetivos más elevados. Así, por medio de la Educación Física, mejoraremos la salud, el respeto a la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, seremos mejores espectadores del deporte y otras finalidades similares de carácter extrínseco. Pero no parece que jugar, hacer ejercicio, vivenciar el cuerpo y su movimiento sean en sí mismos una necesidad primaria. De hecho, no encontramos entre las competencias básicas ninguna referida a la competencia corporal y motriz que en el marco de la interdisciplinariedad de las competencias promueva el tratamiento del cuerpo y el movimiento en la escuela, no sólo desde la Educación Física sino también desde el resto de materias escolares.

Ante esa ausencia, los esfuerzos del profesorado y de la comunidad académica se dirigieron a resituar el lugar y sentido de la asignatura en el enfoque de la enseñanza por competencias. Los RRDD a los que nos hemos referido ya habían apuntado el camino. En el caso de la Educación Primaria, se establece que el área contribuirá al desarrollo de todas las competencias básicas, con excepción de la competencia matemática. En el caso de la ESO, se considera que la Educación Física contribuye “de manera directa y clara” a la consecución de la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y de la competencia social y ciudadana. Además, destaca la contribución a la autonomía e iniciativa personal y al resto de competencias, con excepción de la competencia matemática y el tratamiento de la información y la competencia digital. Esta exclusión de las competencias mencionadas para su tratamiento desde la Educación Física parece más el resultado de un olvido, fruto de la falta de reflexión y debate, que una decisión pedagógica.

Para abundar en ello y ante la demanda de orientaciones por parte del profesorado, al igual que sucediera con la LOGSE, con la entrada en vigor de la LOE proliferan los cursos de formación permanente relacionados con las competencias y se publica un gran número de trabajos relacionados sobre el tema. En el ámbito de la Educación Física, la mayor parte de ellos se dedica a poner en valor el recién estrenado discurso pedagógico de las competencias y a encajar en el mismo al área mediante sugerencias y propuestas para su desarrollo (i.e. Blázquez & Sebastiani, 2009; Buscá & Capllonch, 2008; Díaz et al., 2008; Lleixá, 2007; Mazón, 2010; Vaca, 2008).

En cambio, algunos pocos trabajos se situaron en una perspectiva más escéptica y aportaron análisis críticos de la moda oficial de la enseñanza por competencias (p.e. Fernández-Balboa, 2008; Molina & Antolín, 2008; Vicente, 2011).

## Estado actual del tema: el diseño curricular de la LOMCE

En 2013 se promulga la LOMCE. Aunque esta Ley no supone una enmienda a la totalidad de la LOE, las modificaciones son tan sustantivas que en el imaginario colectivo ha penetrado como un replanteamiento integral del sistema educativo. La LOMCE sigue como referente pedagógico explícito las directrices de la OCDE, organismo citado con asiduidad en su preámbulo, y representa un modelo con un mayor compromiso empresarial. Tanto es así, que la competencia de autonomía e iniciativa personal de la LOE se transforma en la competencia de sentido de iniciativa y espíritu de empresa (ver Tabla 1). Aunque la LOMCE supone una continuación del enfoque curricular por competencias, encontramos un cambio de orientación pedagógica importante: mientras la LOE ponía su foco de atención en una enseñanza por competencias orientada al aprendizaje del alumnado, la LOMCE pone su énfasis en una evaluación por competencias situada directa y predominantemente sobre el aprendizaje del alumnado.

En relación con el carácter abierto y flexible que había sido revisado a la baja por las leyes inmediatamente anteriores, una primera lectura de los textos oficiales nos dibuja una propuesta de currículum que parece ganar flexibilidad y poder de decisión en el diseño con respecto al marco previo. El Ministerio considera, de hecho, que la nueva configuración curricular supone un sistema más flexible y un importante incremento en la autonomía de las administraciones educativas y de los centros, que pueden tomar decisiones sobre el diseño y la oferta de algunas asignaturas. Además, aunque para la etapa de la ESO se siguen estableciendo los contenidos y los criterios de evaluación por ciclos, en la Educación Primaria se fijan para toda la etapa, como sucedía en el marco curricular de la LOGSE.

Sin embargo, esa flexibilidad se refiere a dos de los tres tipos de asignaturas establecidos por la LOMCE. En concreto, a las asignaturas clasificadas como “específicas”, cuyo contenido y carga lectiva no se fija en los RRDD de currículum, y a las asignaturas de “libre configuración autonómica”, de libre diseño y oferta. En cambio, las asignaturas “troncales” (asignaturas de lengua, de idioma, de matemáticas, de ciencias sociales y de la naturaleza), tienen fijados por el gobierno tanto un espacio mínimo del 50% del horario como los contenidos de la enseñanza. Además, la LOMCE trae consigo otras novedades en materia de evaluación que coartan en la práctica las posibilidades de diseño y desarrollo curricular. Así como la LOE introdujo un nuevo elemento curricular, las competencias, la LOMCE

ha incorporado entre los elementos del currículum los “estándares de aprendizaje evaluables”, que son especificaciones de los criterios de evaluación para definir los resultados de aprendizaje de modo que sean observables y medibles:

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas (MECD, 2015b, p. 6989).

De este modo, aunque el Ministerio solamente define los contenidos para las asignaturas troncales, los estándares de aprendizaje establecidos para las asignaturas específicas condicionan fuertemente su diseño y sus contenidos. Además, la LOMCE introduce evaluaciones adicionales en el tercer curso de Educación Primaria y al final de esta etapa, de la ESO y del Bachillerato. En la Educación Primaria estas evaluaciones no tendrán efectos académicos, aunque sus resultados serán informados a las familias y a los centros, y comprobarán el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología (precisamente, las tres competencias evaluadas en PISA). En la ESO y el Bachillerato, en cambio, la evaluación final deberá ser superada para obtener el título.

Así, el currículum inicialmente abierto y flexible de la LOMCE, contiene, por un lado, una concreción mayor de los criterios de evaluación, al definir los resultados de aprendizaje esperados mediante los estándares, e incorpora mecanismos de control del currículum como los que representan las evaluaciones adicionales a las de cada maestro y profesor. Además, ante este panorama, las comunidades autónomas han consumido prácticamente todo el margen de autonomía y el poder de decisión que el RD otorgaba sobre el diseño del currículum.

Esta evidencia ha podido constatarse fundamentalmente en los decretos autonómicos de currículum de la Educación Primaria, que se han desarrollado antes que los de la ESO porque la implantación de la LOMCE comenzaba por esa primera etapa en el curso 2014-2015. En efecto, el análisis de los decretos publicados revela que, en la práctica totalidad, los contenidos, los

criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje han sido concretados por cursos por primera vez en esta etapa. Respecto a la oferta de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, las autoridades educativas han dispuesto igualmente qué asignaturas van a ofertarse y han diseñado su currículum con el mismo nivel de concreción que en las asignaturas troncales. En el caso de las asignaturas específicas han optado en su mayoría por ofertar Educación Artística y en menor medida un segundo idioma y, en el caso de las asignaturas de libre configuración, por asignaturas relacionadas con la cultura propia o por el refuerzo y profundización en asignaturas troncales, probablemente por la presión provocada por las evaluaciones adicionales de etapa. De este modo, el currículum oficial con el que se encuentran en última instancia los centros y el profesorado es finalmente el currículum más cerrado y rígido de los prescritos en la democracia.

La Educación Física se encuentra entre las asignaturas específicas y es una de las dos asignaturas de este tipo que debe ofertarse necesariamente en todos los niveles de la Educación Primaria y la ESO, así como en primer curso de Bachillerato. En los RRDD de currículum se señala como principal finalidad de la Educación Física el desarrollo de la competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. También se señala que en la Educación Primaria se debe conceder una importancia fundamental al juego como recurso y herramienta didáctica, mientras que en la ESO son los deportes y el proceso de toma de decisiones los que deben cobrar un mayor protagonismo. Para el Bachillerato, este protagonismo se traslada al ámbito de la salud como eje fundamental, recalando explícitamente el carácter propedéutico de la etapa. A pesar de que en estos RRDD no se establezcan los contenidos de las asignaturas específicas, no hay duda de que quedan en gran medida condicionados por los estándares de aprendizaje que sí han sido prescritos. De hecho, ya hemos señalado que los decretos autonómicos de currículum no han reservado la definición de los contenidos de estas asignaturas a los centros y al profesorado, sino que ya los han establecido para cada curso en relación con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que figuran en el RD.

Por otra parte, hay que destacar que los textos introductorios del área en el currículum oficial se inspiran en la praxiología motriz desarrollada por Parlebas (1981) para definir y categorizar las actividades físicas en torno a las cuales puede estructurarse la programación de la Educación Física. Se sugieren así cinco

situaciones motrices diferentes: acciones motrices individuales en entornos estables; acciones motrices en situaciones de oposición; acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición; acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico; y acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Cada una de estas situaciones se ilustra, a modo de ejemplo, con diversas prácticas físico-deportivas. Se añade que “el abanico de actividades de la propuesta curricular debe reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vivimos” y se apela a la socorrida “oferta variada y equilibrada”. Además, se recuerda que deben tenerse en cuenta algunos elementos que afectan de manera transversal a todas estas situaciones como las capacidades físicas y coordinativas, los valores sociales e individuales y la educación para la salud.

De esta manera, el currículum oficial evita el conflicto de definir la cultura corporal que merece ser incluida en la escuela. Por un lado, analiza la heterogeneidad de las actividades físicas desde un punto de vista técnico y, por otro, cuando han de señalarse las formas o manifestaciones culturales concretas de la actividad físico-deportiva se opta por un enfoque ecléctico e integrador. Los diseños autonómicos, por su parte, han reiterado la estructura esencial de bloques de contenido que, con matices y denominaciones diversas, viene aceptándose en el área en los últimos veinticinco años.

## Conclusiones

El propósito de esta revisión fue analizar las características más distintivas del currículum oficial de las diferentes leyes educativas de la democracia, así como la flexibilidad y la autonomía que otorgan a los centros y al profesorado para su concreción y desarrollo. El análisis de los diferentes marcos legislativos permite concluir que, del currículum de la primera ley de la democracia (LOGSE) al currículum de la ley actual (LOMCE), se ha pasado de un diseño abierto y flexible, con un considerable margen de concreción posterior, a un diseño mucho más cerrado y altamente prescriptivo. Esto se refleja en el hecho de que, en la mayoría de Comunidades Autónomas, los contenidos y los criterios de evaluación se encuentran establecidos por cursos en la escolaridad obligatoria, no ya por etapas o ciclos. También en la introducción de un nuevo elemento, los estándares de aprendizaje evaluables, que en gran parte de los decretos autonómicos quedan también prescritos para cada curso. Hay que tener en cuenta que estos últimos resultarán determinantes para el diseño y el desarrollo

curricular, en la medida en que definen los resultados de aprendizaje y concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura.

Un diseño así sitúa al profesorado en una perspectiva técnica de la enseñanza, como meros aplicadores de un currículum determinado de antemano por expertos ajenos al contexto en el que ha de desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carr & Kemmis, 1988). El modelo centrado en los objetivos, que es en lo que se convierten en la práctica los estándares de aprendizaje, presenta un esquema extremadamente simple de la labor educadora del profesorado e incluso de la puramente instructiva (Gimeno, 1982). La función docente se reduce a articular mecanismos eficaces para conseguir los fines establecidos y a evaluar la práctica pedagógica en función de su eficacia. Según Grundy (1991, p. 56), se menoscaba así la capacidad de los profesores desde el punto de vista pedagógico, siendo “rehabilitados en calidad de gestores educativos”.

Además, en el currículum oficial derivado de la LOMCE se trasluce un interés por el control del ambiente educativo, una obsesión según Escudero (2013), de modo que los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ajusten a los objetivos pre-especificados, lo que supone el regreso de la pedagogía por objetivos aunque revestida de una nueva nomenclatura. En este sentido, hay que recordar que los estándares de aprendizaje deben ser observables, medibles y evaluables y deben permitir graduar el rendimiento o el logro alcanzado, de manera que bien pueden ser considerados objetivos terminales cuyo cumplimiento será la máxima preocupación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, en esta ocasión, a la evaluación de cada profesor y maestro en el contexto de su aula, se sumarán las evaluaciones finales de etapa que comprobarán el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes.

La revisión también ha constatado cómo el concepto de currículum ha ido incorporando nuevos elementos en su definición a lo largo de las diferentes leyes educativas. A los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación, la LOE introdujo como novedad las competencias básicas y la LOMCE ha añadido los estándares de aprendizaje evaluables. Además, cada una de las leyes ha depositado en estos nuevos elementos curriculares grandes esperanzas de cambio y mejora en el sistema educativo, hasta el punto de que estos elementos se han convertido en auténticos protagonistas y piedras angulares del diseño y desarrollo curricular reciente. Así como la LOE se propuso promover las capacidades para el aprendizaje permanente a través de la enseñanza por



competencias, la LOMCE aspira a mejorar la eficacia y el rendimiento del sistema educativo enfatizando la dimensión evaluadora del currículum a través de los estándares de aprendizaje y las evaluaciones de final de etapa. Al menos, este énfasis por la evaluación podría renovar los esfuerzos de coordinación en los centros educativos con el fin de diseñar en cada contexto procedimientos e instrumentos de evaluación adecuados al nuevo marco curricular. No obstante, ha de señalarse que la homogeneización de estos procesos planteada por la LOMCE podría conllevar ciertas dificultades a la hora de evaluar de una forma justa los aprendizajes de un alumnado diverso y heterogéneo. Estas leyes también tienen en común el interés por generar y oficializar teoría educativa, probablemente dada la necesidad de justificar novedades del calibre de las anteriores sin una discusión académica y profesional previa, de tal forma que, de acuerdo con Molina y Antolín (2008, p. 85), “el ámbito político-administrativo de la educación está monopolizando el discurso pedagógico, en lugar de centrarse en la dotación de recursos y gestión del sistema y ser un marco estimulador de cara a desarrollar propuestas innovadoras”.

En relación con la metodología de enseñanza, aunque en la LOMCE haya pocas referencias directas, hay que valorar positivamente las orientaciones en favor de aspectos como el trabajo en equipo, el uso de las TIC o una mayor participación e interacción del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Este es un posicionamiento necesario porque en las decisiones metodológicas, debe tenerse presente que, tal y como señala Arnold (1991, p. 23), “en educación no existe disociación entre fines y medios porque los medios, o procedimientos intrínsecamente valiosos, son fines en la misma medida que las actividades seleccionadas”. No obstante, hay que hacer notar que la evaluación de las competencias mediante estándares de aprendizaje tan concretos es difícilmente compatible con metodologías abiertas y participativas que, a priori, ofrecen una incertidumbre mayor respecto a los

resultados de aprendizaje. De este modo, podríamos estar más bien ante un discurso integrador y “política o pedagógicamente correcto” que ante una aspiración real de cambio metodológico.

Como aspectos particulares de la Educación Física, resulta llamativo que en el contexto de un currículum oficial cerrado y altamente prescriptivo como el de la LOMCE, no se hayan establecido los contenidos de esta asignatura. Probablemente se deba a la diferente trascendencia que las asignaturas específicas le merecen al legislador con respecto a las asignaturas troncales. Hay que recordar que la LOMCE ha hecho explícita la jerarquía del conocimiento implícita en cualquier currículum y que tradicionalmente se establece en función de su utilidad en relación con la dimensión profesionalizadora de la escuela y de las ideas y expectativas de la sociedad acerca de lo que el proceso educativo debe representar para los niños y niñas (Gimeno, 2008). En este sentido, como señalan Albarracín, Moreno y Beltrán (2014), el profesorado de Educación Física percibe una baja preocupación por la materia por parte de los responsables educativos.

Sin embargo, la despreocupación por lo que los escolares aprendan en la asignatura no es total, puesto que los RRDD de currículum sí que han definido los estándares de aprendizaje. Además, las autoridades autonómicas no han dejado pasar la oportunidad de establecer los contenidos de la asignatura en sus respectivos decretos de currículum. El resultado es que el diseño curricular de la Educación Física ha alcanzado finalmente un grado de concreción tan elevado como el de las asignaturas troncales. Además, la inminente implantación de la LOMCE, al menos en la Educación Primaria, y la ausencia de foros de discusión al efecto, han impedido que pudiera producirse algún debate profesional en el área acerca de los contenidos y fines de la Educación Física en este nuevo escenario. De esta manera, la profesión se encuentra ante la obligación de aplicar un currículum altamente definido, pero en cuyo diseño apenas ha participado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albarracín, A., Moreno, J. A., & Beltrán, V. (2014). La situación actual de la educación física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesores de la Región de Murcia. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 27(9), 225-234.
- Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Buscà, F., & Capllonch, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 34-51.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C., & Martín, E. (2014). Curriculum reforms and the field of Curriculum in Spain (2nd ed.). En W. F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 445-465). Nueva York: Routledge.
- Comisión Europea (2001). Comunicación de la comisión. Hacer realidad un espacio europeo de educación permanente. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=ES>
- Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L394, de 30 de diciembre. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Consejo de la Unión Europea (2002). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. C163 de 9 de julio. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709%2801%29&from=ES>
- Díaz, J. (1994). *El currículum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Barcelona: Inde.
- Díaz, J., Campos, M., Pérez, C. M., Guerras A., Casado M. V., ... Bilbao, A. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 12, 118.
- Escudero, J. M. (2013). La reforma de la LOMCE no es la que necesitamos. *Organización y Gestión Educativa*, 21(4), 18-21.
- Fernández-Balboa, J. M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 19-33.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (Coords.) (1983). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (2008). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? (12ª ed.). En J. Gimeno & A. I. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 171-223). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Hernández, J. L., & García, M. (1992). El currículo de Educación Física para la Educación Primaria: Un espacio para la experimentación del profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 21-33.
- Hernández, 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, J. L., & Arauz, E. (1991). La Educación Física en el Sistema Educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 8-12.
- Lleixa, T. (2007). Educación física y competencias básicas: Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Mazón, V. (Coord.) (2010). *Programación de la educación física basada en competencias*. Primaria (6 volúmenes). Barcelona: Inde.
- MEC (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, 159, de 4 de julio.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, de 4 de octubre, 28.927-28.942.
- MEC (1991a). Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *BOE*, 152, de 26 de junio.
- MEC (1991b) Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 152, de 26 de junio.
- MECD (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 3007, de 24 de diciembre, 45.188-45.220.
- MECD (2003). Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. *BOE*, 157, 25443-25466.
- MECD (2003). Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 158, 25683-25743.
- MEC (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo, 17158-17207.
- MEC (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE*, 293, de 4 de diciembre, 43053-43102.
- MEC (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 5, de 5 de enero, 677-773.
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre, 97.858-97.921.
- MECD (2014) Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 52, de 1 de marzo, 19.349-19.420.
- MECD (2015a). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3, de 3 de enero, 169-546.
- MECD (2015b). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, 25, de 29 de enero, 6.986-7.003.
- Molina, P., & Devis, J. (2001) La educación física en la reforma educativa actual: Análisis crítico. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-321). Madrid: Síntesis.
- Molina, P., & Antolín, L. (2008) Las competencias básicas en Educación Física: Una valoración crítica. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 8(3), 81-86.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Insep.
- Rychen, D. S., & Salganyk, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Tiana, A. (2014). Leyes y reformas: De la LGE a la LOMCE. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 20-23.
- Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 52-61.
- Vázquez, B. (Coord.) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 18(6), 161-170.