

# EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA LEGISLACIÓN CURRICULAR (1970-2016) EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN: REVISIÓN HISTÓRICA

Ángel NAVARRO VICENTE

Estudiante del Máster Universitario en Innovación e Investigación en Educación  
de la UNED de Calatayud

**Resumen:** El área de Educación Física en Educación Primaria en la comunidad autónoma de Aragón ha ido definiéndose y modificándose a través de las sucesivas leyes orgánicas educativas entre 1970 y 2016, respondiendo a las necesidades del contexto histórico, cultural, social, político y económico, en línea con la concepción de la educación y los fines educativos que definían cada una de las leyes orgánicas que entraron en vigor. A partir de la revisión crítica e histórica de los sucesivos desarrollos curriculares de la etapa de Educación Primaria, se analizarán las características y enfoques del área de Educación Física, así como su estructura curricular, intentando aplicar las conclusiones obtenidas a la labor docente cotidiana, pretendiendo encontrar en la legislación curricular un elemento útil, práctico y facilitador.

**Palabras clave:** Educación Física, Educación Primaria, legislación curricular, revisión histórica, Aragón.

**Abstract:** The area of Physical Education in Primary School in the Autonomous Region of Aragon has been defined and modified according to successive organic laws between 1970 and 2016, answering to historical, cultural, social, political and economical context needs, in line with the educational concept and its didactic aims in each law which came into force. Based on critical and historical curricula development review, the characteristics and approaches will be analysed in the area of Physical Education, as well as its curricular structure, trying to apply conclusions to teachers' daily job, hoping to find the curricular legislation a more useful, practical and easier element.

**Keywords:** Physical Education, primary school, curricular legislation, historial review, Aragon.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Física (en adelante EF) es un área con una historia breve (Granja y Sáinz, 1992) comparada con otras áreas con las que comparte currículum en Educación Primaria (en adelante EP).

En la historia reciente de España han estado en vigor distintas leyes orgánicas que la han ido configurando como lo que es hoy: un área obligatoria en EP que enriquece

la formación, la maduración y el desarrollo del alumnado así como a la comunidad educativa a la que pertenecen y, como consecuencia, a la sociedad en general.

Precisamente, respondiendo a las necesidades sociales cambiantes y a la coyuntura histórica, económica y política del momento, tanto la visión como la configuración y estructura curricular del área ha ido modificándose para adaptarse a los nuevos tiempos y requerimientos de nuestra sociedad.

A lo largo del texto, profundizaremos en el objeto de estudio desde una perspectiva reflexiva e histórica para analizar y comprender los motivos y las consecuencias de estos cambios, comprendiendo los hechos de forma global e integrada, acercándonos a esta realidad con la mayor objetividad posible.

Para conseguirlo, encuadraremos la evolución del área en el contexto histórico, social, político y económico de la época, así como en las aportaciones de las leyes orgánicas entre 1970 y 2016. Posteriormente, nos adentraremos en la evolución histórica del desarrollo curricular del área de EF a lo largo de dichas leyes orgánicas; para aportar unas conclusiones y finalizar con reflexiones personales, propuestas de futuro, agradecimientos y la bibliografía de referencia en el presente estudio.

## **ELECCIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y LÍMITES**

Siguiendo las orientaciones de Umberto Eco (2001:23), se deben tener en cuenta aspectos esenciales como el interés del alumno, que las fuentes sean asequibles (a su alcance físico) y manejables (a su alcance cultural), y que esté definido correctamente el cuadro metodológico.

Por su parte, Cardoso (Negrín, 2011: cd1pista3) destaca los criterios de relevancia, viabilidad, originalidad e interés personal; completando con Thuillieh y Tulard (íbid.) cuando hablan del nivel de innovación, el grado de tecnicismo, el placer que experimenta, la audiencia a la que se dirige, la disponibilidad real que se tiene y la experiencia de vida, talento y habilidad del investigador.

Partiendo de estos referentes, como maestro de EF que desempeña su tarea profesional en la etapa de EP, he observado entre los docentes-compañeros de mi entorno, distintas actitudes hacia la legislación curricular vigente: Los menos, eran entusiastas y rápidamente trataban de incorporar a su práctica las novedades planteadas por la legislación. Otros, obligados por un sistema de concurso-oposición, como forma de acceso al mundo laboral, abordaban el estudio del desarrollo curricular con escasa motivación intrínseca, y, una gran mayoría, no lo tenía en cuenta significativamente, o no entendía como una ayuda y una posibilidad de mejora personal y profesional, la lectura, el estudio y la incorporación a la práctica docente de las prescripciones y orientaciones de la legislación curricular. Esta mayoría no iba más allá de salvar las apariencias y de cumplir literalmente las exigencias del servicio de inspección, que en muchos momentos han sido escasas y no han supuesto un elemento de cambio real en la práctica docente.

Por todo ello, siento un especial interés por tratar de acercar las prescripciones y orientaciones curriculares, y especialmente sus beneficios y ventajas, a la práctica docente cotidiana partiendo de una revisión histórica y crítica de los mismos, que

detecte y destaque los aspectos comunes, las aportaciones del área a la educación del alumnado y la concepción y utilidad de la misma para toda la sociedad actual, así como la evolución que ha experimentado con el paso del tiempo. Igualmente, he pretendido que cada lector, de forma comprensiva y crítica, configure su propia opinión al respecto. Únicamente en el apartado de reflexiones personales he incluido valoraciones y juicios propios.

El presente trabajo de investigación histórica está estructurado a través de cuatro aspectos:

- El área de la que se ocupa: únicamente estudia el área de Educación Física.
- La etapa educativa a la que se refiere: Educación Primaria.
- Temporal: desde el año 1970 al 2016.
- Geográfico: comunidad autónoma de Aragón (España).

Esta acotación responde un criterio de utilidad por su aplicación directa al contexto profesional personal del autor y, a su vez, a la audiencia a la que se dirige: comunidad educativa en general, y maestros de EF en particular, especialmente los de la comunidad de Aragón.

Los maestros de EF de otras comunidades autónomas, compartirán los Reales Decretos de enseñanzas mínimas o currículo básico, así como las disposiciones de las leyes orgánicas, siendo común el marco curricular más general definido en la legislación de ámbito estatal. Una fase posterior de estudio podría abarcar la comparación del desarrollo curricular propio de dos (o más) comunidades autónomas diferentes con documentos legislativos propios en relación al área de EF en EP.

## **OBJETIVOS DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

1. Revisar desde un punto de vista crítico la evolución curricular del área de EF en EP en Aragón, en conexión con la realidad social, económica y política, y su proceso de cambio entre 1970 y 2016.
2. Analizar las características y los enfoques del área de EF en Aragón en cada desarrollo curricular (reales decretos y órdenes) que concretan las leyes orgánicas vigentes desde 1970 hasta 2016.
3. Sintetizar el tratamiento dado al área de EF en Aragón intentando aplicar las conclusiones obtenidas al contexto profesional cotidiano de los docentes de EF.

## **ESPECIFICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO**

Para realizar el presente trabajo de investigación ha sido necesario la lectura y el estudio de diferentes tipos de documentos y fuentes. De manera sintética, destacaríamos las leyes orgánicas y sus desarrollos curriculares, aquellos documentos que analizaban y describían el contexto histórico, político, económico y social de la época, y otros referentes teóricos que valoraban, clarificaban y criticaban las disposiciones curriculares legislativas.

Esta documentación se ha utilizado para lograr el mayor grado de objetividad posible en algunos apartados, y en otros, contar con la mayor información contrastada para

aportar un análisis razonado y fundamentado. En cualquier caso, la intención final es que el lector cuente con los elementos necesarios y suficientes para poder ubicarse en el tema de estudio y fundamentar de forma crítica su propia opinión al respecto.

**Hipótesis de trabajo:** “La revisión histórica crítica y comprensiva del desarrollo curricular del área de Educación Física de Educación Primaria en la comunidad de Aragón entre 1970 y 2016 permitirá identificar las características preceptivas de una Educación Física multifuncional de calidad, así como las estrategias de aplicación en el aula y mejora de los aprendizajes del alumnado.”

Para la elaboración del presente trabajo se han utilizado dos tipos de fuentes: primarias y secundarias, siguiendo la clasificación de jerarquía de fuentes (Negrín, 2011: cd1pista3).

Como fuentes primarias, se han estudiado todos los documentos legislativos indicados en la bibliografía, que se resumen en todas las leyes orgánicas redactadas desde 1970 hasta 2016, así como los Reales Decretos estatales que establecieron las enseñanzas mínimas o el currículo básico de la etapa de EP, y, por último, las órdenes<sup>1</sup> que concretaban el currículo en la comunidad autónoma de Aragón en EP, partiendo de las disposiciones de ámbito estatal. (Ver tabla 1).

Tabla 1: Documentos legislativos analizados para realizar el estudio

Leyes orgánicas (1970-2016)	LGE 14/70	LOECE 5/1980	LODE 5/1985	LOGSE 1/1990	LOCE 10/2002	LOE 2/2006	LOMCE 8/2013
RD enseñanzas mínimas / currículo básico EP				RD 1344/91	RD 830/2003	RD 1513/2007	RD 126/2014
Orden Currículo Comunidad Autónoma de Aragón Resolución perfiles competenciales Aragón				Borrador currículum EF Larraz 2002		Orden 1700/2007	Orden 16 junio 2014 Orden ECD/850 2016
							Resolución 12 abril 2016

Igualmente, la revisión histórica se ha fundamentado en la consulta de artículos y capítulos de libro de Viñao (2000 y 2002), y Cuesta (2004), con la intención de contextualizar los cambios educativos en la realidad histórica, política, económica y social.

1. De dichas órdenes, en el desarrollo curricular LOMCE en la comunidad autónoma de Aragón, se dictaron resoluciones que hemos omitido para centrarnos en el tema principal, dejando al margen otros temas secundarios en el trabajo, como los perfiles competenciales, por ser estos más concretos, pudiendo consultar el lector interesado la Resolución de 30 de junio de 2014, BOA n.º 128 publicado el 3 de julio (pp. 21134 a 21535); y también la ya mencionada Resolución 12 de abril de 2016 que consta en la bibliografía general del trabajo.

En cualquier caso, la prescripción de los perfiles competenciales es una muestra más de mayor concreción del currículum por parte de la Administración Educativa, y menor número de toma de decisiones por parte de los docentes.

Por otro lado, como fuentes secundarias, de carácter complementario, hemos tomado como referentes libros y estudios que organizaban modelos teóricos de referencia para la EF, libros de sociología de la educación y estudio de las relaciones de los factores del sistema educativo, estudios sobre el rendimiento académico y los indicadores que influyen en los aprendizajes del alumnado, así como otros elementos que definen y contextualizan al área de EF en Aragón, habiendo consultado personas de referencia al alcance del autor que serán aludidos en los agradecimientos finales.

## **EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ARAGÓN: UNA REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN CURRICULAR HISTÓRICA Y CRÍTICA**

Para comprender los cambios curriculares que han acontecido en el área de EF de la etapa de EP en Aragón, es preciso atender dicho fenómeno desde una triple perspectiva:

En primer lugar, localizando y definiendo el contexto histórico, económico, político y social, y los procesos de cambio en los que se produjeron, que condicionaron las dinámicas y hechos que influyeron en los mismos.<sup>2</sup>

En segundo lugar, revisaremos las aportaciones de las sucesivas leyes orgánicas de educación durante el periodo de estudio: 1970-2016.<sup>3</sup>

Por último, realizaremos un análisis del desarrollo curricular del área de EF en la etapa de EP en Aragón a través de los documentos legislativos que han concretado y establecido el currículo de EP en Aragón, en cada una de las leyes orgánicas elaboradas durante el periodo de estudio: 1970-2016.<sup>4</sup>

### **El contexto histórico, económico, político y social como condicionante**

En 1970 España se encontraba en los últimos años de la dictadura militar del general Franco, en la que había ido recuperándose poco a poco de los efectos de la postguerra. Fueron necesarias varias décadas para que, impulsados por políticas como el Plan Marshall, el país fuera saliendo de una situación empobrecida, en el que seguía existiendo un porcentaje considerable de analfabetismo y un predominio económico agrario con una escasa industrialización concentrada en algunos núcleos urbanos y regiones concretas. A nivel educativo, el antecedente legislativo era la Ley Moyano, de 1857, que había quedado obsoleta y no respondía a las necesidades del momento histórico, en especial a la extensión de la educación como derecho fundamental de toda la población.

La crisis del petróleo de los 70, la oposición a la dictadura de una parte organizada de la sociedad o el nacimiento de la democracia y de los partidos políticos democráticos, fueron hechos esenciales e influyentes en la política y sociedad de la

---

2. Véase apartado “El contexto histórico, económico, político y social como condicionante”, página 275-278.

3. Véase apartado “Principales aportaciones de las leyes orgánicas”, página 278.-281

4. Véase apartado “Análisis y comparación del desarrollo curricular del área de EF en Aragón”, página 281-289.

transición, que asumió y reconoció un nuevo modo de organizarse y llegar a acuerdos, consolidados y refrendados en la Constitución Española, que definió el país como una identidad social plural, dialogante y de respeto a las diferencias.

A partir de los años 60, la progresiva industrialización del país, que demandaba una mano de obra barata y poco cualificada, originó un flujo migratorio campo-ciudad y un traslado significativo del sector primario al secundario, así como una mayor apertura al exterior y a otras democracias vecinas (para salir del aislamiento en el que había sumido el país la dictadura) en busca de la equiparación de modos de vida, económico o de servicios. Se concretó en algunos hechos fundamentales como la entrada en la OTAN y ya más adelante la preparación del ingreso en la Comunidad Económica Europea y, posteriormente, en la Unión Europea (UE).

Mientras tanto, hacia mediados de la década de los 80, España había conseguido escolarizar al conjunto de la población entre los 6 y 14 años, disminuyendo a cotas ínfimas el analfabetismo y universalizando en la práctica el derecho fundamental a la educación de todos los españoles, al mismo tiempo que se estableció la complementariedad y coexistencia entre el modelo público y privado-concertado, promulgada en la Constitución y regulada en la LODE 5/1985; y, posteriormente, la reestructuración del sistema educativo en los años 90 con la LOGSE, que amplió la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años. Otro hecho fundamental del momento histórico es el comienzo del proceso descentralizador del estado que derivaría en la transmisión de las competencias educativas del estado español a las comunidades autónomas, que desarrollaron documentos legislativos propios bajo el amparo del marco estatal común, a través de los que concretar, caracterizar y contextualizar su cultura, lengua o señas identitarias propias, en la línea definida en los Estatutos de Autonomía.

Con España dentro de la UE, así como una influencia cada vez más creciente de organismos internacionales en temas educativos como la OCDE, la UNESCO o los informes del Parlamento Europeo, comenzó a recibir orientaciones que hoy día siguen vigentes. Una vez universalizada la escolarización en la infancia y la adolescencia, el problema que se plantean los diferentes responsables educativos era ofrecer una educación de calidad, tratando de homologar el sistema educativo a nivel internacional, de ahí el peso de las pruebas PISA que establece comparaciones con países desarrollados de nuestro entorno.

La alternancia de partidos políticos en el gobierno de la nación y el desacuerdo básico tanto en los objetivos como en las políticas educativas a seguir, unido a unos resultados en las pruebas internacionales de evaluación de referencia mejorables, especialmente PISA, también PIRLS y TIMSS, conllevó una atención especial a la mejora de la calidad de todo el sistema educativo que se concretó en nuevos objetivos relacionados con el binomio éxito/fracaso escolar, abandono escolar prematuro y tasas de repetición. Un clima político de mayor confrontación que se fue alejando poco a poco del entendimiento y consenso alcanzado en la firma de la Constitución Española propició que cada gobierno entrante aprobara una ley orgánica educativa que difería significativamente de la anterior en sus concepciones de la educación y sus objetivos, llegando a ejercer un movimiento pendular según variaran las mayorías parlamentarias.

Mientras que un color político realizaba iniciativas que pusieran en valor el proceso educativo, otra potenciaba más el resultado; si una confiaba más en el ejercicio de los docentes, la otra establecía mayor control y evaluaciones externas; si una se

centraba en la educación integral y en valores democráticos o fórmulas positivas de convivencia, la otra priorizaba la evaluación de los resultados, los conocimientos económicos y la adecuación a las necesidades del mercado laboral y un sentido más utilitario y menos humanista. Además, hubo otras tensiones como el servicio público frente a la privatización o mercantilización; el derecho a la educación frente al servicio; la escuela pública frente a la concertada; el laicismo frente a la religión católica; la selección frente a la extensión de oportunidades; la educación para la ciudadanía frente a la moral religiosa; la segregación escolar frente a la heterogeneidad; etc.

Esta realidad ha ido incrementándose con el paso del tiempo desoyendo las voces de los profesionales del sistema educativo y de otros sectores de la sociedad que reclaman desde hace años un Pacto educativo que dé estabilidad y largo recorrido a los acuerdos alcanzados, poniendo freno al vaivén legislativo de leyes orgánicas.

Pasado el año 2000, llegaron unos años de crecimiento económico durante la burbuja inmobiliaria que dotaron a los centros de más recursos, especialmente, en relación a la atención a la diversidad y a las tecnologías de la información y la comunicación. El fenómeno de la inmigración llegó a nuestro país para modificarlo y enriquecerlo en su cultura y modos de vida. En lo educativo supuso una realidad novedosa y más compleja a la que responder con más medios específicos, y un cambio en la configuración y relación de la Comunidad Educativa, más diversa, más necesitada de entendimiento, empatía y comprensión.

El contexto mundial de crecimiento cayó en picado a finales de la primera década del siglo XXI con una recesión económica que en algunos países como el nuestro ha supuesto una crisis profunda a todos los niveles, que hoy día continúa su influencia. El paro ha alcanzado niveles muy elevados, lo que ha empujado a una parte de la población a buscar el trabajo en otros países, a volver a realizar estudios y formación, y a poner a un porcentaje significativo de familias españolas en situación de riesgo de exclusión y de pobreza. La caída en la duración de la jornada y del contrato, y la bajada de los salarios nos sitúa en un contexto nuevo: el empleo ya no garantiza la salida de la pobreza. Muchos de los pobres están empleados pero en trabajos precarios y mal remunerados. La inmigración ha bajado considerablemente y en algunos casos las familias están regresando a sus países de origen o desplazándose a nuevos destinos ante la falta de trabajo y oportunidades.

A nivel educativo ha habido una pérdida de derechos y recursos disponibles notoria, producto de unas políticas de austeridad y recorte presupuestario. Los recortes exigidos por la UE se tradujeron en las políticas nacionales de recortes en los servicios básicos y en las políticas de bienestar, especialmente en sanidad y educación. Esto supuso la subida de ratios, la no renovación de materiales y recursos que quedaron obsoletos, recorte en las plantillas de profesores, y reducción de jornadas laborales, precariedad en la formación; y, en general, un entorno de crispación y frustración.

La legislación curricular vigente muestra una creciente preocupación del análisis del sistema educativo a través de las variables del mundo empresarial: eficacia, eficiencia, rendición de cuentas, adecuación a las necesidades del mercado laboral y espíritu emprendedor.

Las pruebas de evaluación externas, principalmente PISA, están condicionando las políticas educativas estatales y autonómicas siendo argumento para tomar decisiones

de gran calado y de un condicionante muy alto que afecta a todo el alumnado, con la focalización que supone hacia áreas educativas limitadas que son las evaluadas exclusivamente por PISA y relegando a un segundo plano aquellas áreas que no forman parte de las evaluadas en PISA.

La consecuencia entre los profesionales se traduce en posicionamientos adaptativos. De esta forma, el profesorado se encuentra dividido entre los que opinan que “no voy a cambiar nada porque en pocos años vendrá otra ley y no valdrá para nada lo que haya hecho”, (cuando ocurre añaden “¿veis como no había que hacer nada?”) y los que entienden los cambios legislativos como oportunidades de mejora de la práctica profesional, al hilo de las orientaciones aportadas en el desarrollo de la legislación curricular; al tiempo que seguimos anhelando el deseado Pacto en Educación que disponga un marco común que permita diseñar e implementar a largo plazo acciones educativas renovadoras y transformadoras que hagan que el alumnado “aprenda más y mejor”.

### **Principales aportaciones de las leyes orgánicas**

Para comenzar, una de las propuestas de la LGE 14/70 más relevantes era conseguir la generalización de la educación básica en España como derecho fundamental. La obligatoriedad escolar venía definida ya en la Ley Moyano en 1857 aunque en la práctica no solían completar la escolarización entre los 6 y los 14 años. Pretendió democratizar la educación de forma que no quedaran fuera por motivos económicos aquellos alumnos procedentes de familias con escasos recursos, concibiendo la educación como un derecho de todas las personas independientemente de su contexto de origen. En la práctica, “hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta para que dicha prescripción se hiciese realidad”. (LOE, 2006: 17158).

Posteriormente, la LOECE 5/1980 reguló el Estatuto de los centros escolares y concretó los órganos de gobierno unipersonales y colegiados, así como el modo de regirse los centros y de tomar decisiones. Definió las funciones y expectativas sobre profesorado, familias, alumnado, administración educativa; estableciendo los requisitos mínimos que debía tener un centro según su etapa educativa.

La LODE, 8/1985, continúa la visión de la educación como derecho público de la LGE, siendo asequible a todos, independientemente de su condición social, hablando de conceptos como la igualdad de oportunidades, los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de la enseñanza. Es un periodo de consolidación de la democracia en España, si bien la aportación principal fue resolver la definición de la titularidad de los centros y la coexistencia y complementariedad de las redes pública y privada-concertada, además de la privada, resolviendo un conflicto que era preciso ordenar, dando espacio a las distintas opciones de escolarización por las que pueden optar hoy en día las familias<sup>5</sup>.

---

5. Comentario adicional merecería la gestión política de la coexistencia de redes pública, privada y privada-concertada, y la priorización por la que ha optado uno u otro gobierno en función las consecuencias de sus actuaciones; cuestión que al trascender el objeto de estudio de este artículo, no abordamos de forma directa; si bien es una muestra más de las íntimas relaciones entre educación y política, y viceversa.

De la LOGSE 1/1990 destacaremos que fue la primera que estableció el área de EF como área obligatoria, impartida por un especialista y equiparada al resto de áreas curriculares en EP<sup>67</sup>. A su vez, fue histórica en cuanto a la ampliación de la etapa de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años, haciendo coincidir el final de la educación secundaria con la edad mínima de ingreso en el mercado laboral. Fue una ley que contó con orientaciones metodológicas, manifestando la importancia de los procesos que, siendo educativos en sí mismos, condicionan los objetivos y fines de la educación.

Por su parte, la LOPEG 9/1995 comienza a incorporar el interés por mejorar la calidad del sistema educativo, inquietud que comparten los organismos internacionales y países del entorno. Una vez democratizada la educación, el objetivo es reducir las tasas de abandono temprano del sistema. Actualiza la composición de los órganos de gobierno de los centros escolares e incluye una mención específica a la investigación y a la innovación en educación.

Un cambio sustancial pretendió lograr la LOCE 10/2002 antes de que fuera paralizado su calendario de aplicación y entrada en vigor, y, con ello, no llegara a ver la luz. En la misma, se moduló el enfoque hacia una visión en la que cobraban protagonismo los resultados por encima del proceso, la evaluación, la rendición de cuentas y las evaluaciones externas censales para obtener datos susceptibles de ser comparados o clasificados.

La LOE 2/2006 materializa el enfoque competencial acordado en Europa a través del Proyecto DeSeCo, iniciado en 1997 y publicado en 2003, y del informe Delors (1996). Las competencias básicas inciden en el dominio de los saberes, en términos de capacidades, movilizándolos y aplicándolos en un contexto determinado, entendiendo cuatro tipos de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Sin duda es una modificación metodológica sustancial que influye plenamente al quehacer docente. Además, vincula la calidad del sistema educativo a la equidad, garantizando la igualdad efectiva de oportunidades, realizando los apoyos necesarios al alumnado que lo necesite. La atención a la diversidad es otra de las señas de identidad y prioridades del texto. A su vez, insiste en mejorar los resultados reduciendo el abandono temprano de los estudios, y tratan de equipararse al resto de países de la Unión Europea en la estructura y fines del sistema educativo. Por último, novedad importante, promueve la implicación de todos los componentes de la comunidad.

---

6. Granja y Sáinz (1992: 51) llegan a afirmar que “En España no tienen éxito los intentos de introducir la Educación Física en la escuela. Ni la Ley Moyano de Instrucción Pública (1857), ni la Ley de Instrucción Primaria de 2 de Junio de 1868 la admiten como disciplina escolar. Habrá que esperar hasta 1879 para que se plantee la obligatoriedad de la Educación Física en la enseñanza, favorecida por la introducción en 1882 del concepto importado de Gimnasia de Sala utilizado para las Escuelas Normales y que promueve la introducción de esta actividad en los centros escolares con la recomendación de actividades al aire libre.”

7. Fuera de la legislación curricular, destacamos la Ley 13/1980 de 31 de marzo, General de la Cultura Física y del Deporte, “en su artículo 6.º establece que la EF se debe impartir con carácter obligatorio en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica (...).” (Granja y Sáinz, 1992:63).

La actual ley educativa vigente, la LOMCE 8/2013, volvió la mirada de forma expresa hacia la mejora de la calidad del sistema educativo, entendida como resolver las “altas tasas de abandono escolar temprano y los bajos niveles del sistema educativo”, atendiendo a los estándares internacionales. Otorga una relevancia destacada a las pruebas de evaluación internacionales PISA, así como una mayor importancia a la evaluación, incluyendo evaluaciones externas censales, un currículum más cerrado y con mayor número de elementos definidos: los estándares de aprendizaje. Se percibe una orientación más utilitaria de la educación hacia el desarrollo económico, la exigencia y la competitividad. Por primera vez se lleva a cabo una distinción entre las áreas que componen el currículum: troncales y específicas (como la EF), pretendiendo potenciar las áreas instrumentales (lenguaje y matemáticas), las ciencias y lenguas extranjeras. Por último, avanza hacia la autonomía de centros y plantea un cambio de rol del director como gestor y responsable máximo del centro educativo. Ha sido la única ley educativa que no contó con más apoyos que los del grupo parlamentario del gobierno.

Los sucesivos avances impulsados por las leyes orgánicas que han estado vigentes los hemos sintetizado de forma visual en la tabla 2, detallando las necesidades que pretendían satisfacer en su origen, las aportaciones que realizaron y algunas posibles líneas de mejora.

Tabla 2: Leyes Orgánicas educativas: necesidades a las que responden, aportaciones y líneas de mejora

Ley Orgánica	Necesidades	Aportaciones	Líneas de mejora
LGE 14/70	Educación como derecho fundamental. Erradicar el analfabetismo	Educación como derecho fundamental a nivel ideológico al margen de origen social y económico	Alcanzar en la realidad el 100% de escolaridad entre los 6 y los 14 años
LOECE 5/1980	Organizar el funcionamiento de los centros escolares	Estatuto de funcionamiento de los centros públicos. Órganos de gobierno unipersonales y colegiados	Alcanzar el 100% de escolarización 6-14 años Ordenar la red de centros públicos y privados
LODE 5/1985	Ordenar la red de centros en España. Alcanzar 100% escolaridad 6-14 años	Definición complementaria y coexistencia de red pública, privada-concertada y privada. Definición de los requisitos mínimos de los centros	Renovar la estructura del sistema educativo equiparándolo a otros países de Europa. Igualar edad final estudios con inicio del trabajo
LOGSE 1/1990	Equiparar sistema educativo a nivel europeo Igualar edad final de los estudios con iniciar trabajo	Escolaridad obligatoria: 6-16 años. Importancia del proceso. EF como área obligatoria, impartida por un especialista. Impulso de la formación profesional. Estructura los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes.	Tasas de abandono prematuro del sistema educativo Descentralización del sistema educativo: competencias autonómicas
LOPEG 9/1995	Mejorar la calidad del sistema educativo	Actualiza órganos de gobierno y funcionamiento del centro	Organización de centros y participación de la comunidad educativa

LOCE 10/2002	Elevar los resultados del sistema educativo. Educación como respuesta de las necesidades del mercado laboral	Importancia del esfuerzo, los resultados y la evaluación. Introduce evaluaciones externas censales. No entró en vigor	Tasas de abandono prematuro del sistema educativo. Informes europeos saberes y enfoque competencial
LOE 2/2006	Modificación metodológica sustancial: introducción competencias básicas: DeSeCo y Delors. Educación como desarrollo de la personalidad y los valores democráticos	Competencias básicas: aplicación y contextualización de los aprendizajes. Calidad unida a equidad e igualdad de oportunidades, atención a la diversidad y participación de la comunidad	Tasas de abandono prematuro del sistema educativo. Mejora de los resultados en las evaluaciones externas: lectura, matemáticas, ciencias y lengua extranjera
LOMCE 8/2013	Mejora de la calidad del sistema educativo y de las puntuaciones en pruebas de evaluación externa	Diferenciación entre áreas troncales y específicas. Referente curricular en la evaluación a través de criterios y estándares de aprendizaje. Autonomía de centros y rol del director	Tasas de abandono prematuro del sistema educativo. Fractura social en torno a la educación y necesidad de pacto educativo

### **Análisis y comparación del desarrollo curricular del área de Educación Física en Aragón**

En primer lugar, la LGE 14/70, únicamente menciona el área de EF en dos momentos. En el artículo 22.1 comenta que “En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio y a la educación física y deportiva” (1970:12529), siendo histórico en el sentido que se refiere específicamente a EF como área educativa, más allá de la gimnasia (sueca) que era el pasado del que se venía y poco a poco las prácticas se fueron transformando aproximándose más a la esfera de lo educativo y del aprendizaje (Navarro, 2016). La EF y deportiva es un área del Bachillerato (BUP), artículo 24.f. En la Educación General Básica (EGB) sí se menciona la “capacidad físico-deportiva” (artículo 16), pero no hace mención alguna a la misma dentro de las áreas de conocimiento en esta etapa. La segunda cuestión, igualmente histórica, fue la consideración de los Institutos Nacionales de EF como centros universitarios que formarían los futuros profesores de EF (de BUP).

La LOECE 5/1980 al ocuparse del funcionamiento y ordenación de los centros escolares no abarca aspectos curriculares. Misma circunstancia que hemos detectado en la LODE 5/1985, que estructura la red de centros públicos y privados-concertados a través de la complementariedad y coexistencia, especificando los requisitos mínimos de los centros escolares.

La LOGSE 1/1990 reestructuró el sistema educativo e impulsó una renovación metodológica de la práctica docente. En relación al área de EF, fue la primera ley orgánica que consideró el valor educativo del área en EP: artículo 13.i), al prescribir “la utilización de la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”, como una de las capacidades que adquirir en esta etapa. Por primera vez, la EF se incluyó como área de pleno derecho en EP (artículo 14.c), y el artículo 16

estableció que: “La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la EF, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.”

Esta necesidad de maestros especialistas en EF fue cubierta en primer lugar a través de unas habilitaciones, o formación que recibían los maestros en activo y que querían especializarse para poder impartir el área, y, por otro lado, el mismo año 1990 se creó en la formación inicial de las Escuelas Universitarias de Magisterio una especialidad de EF, para formar “Maestros especialistas en EF”.

La LOGSE 1/1990 tuvo un desarrollo curricular pormenorizado a través de los Reales Decretos RD 1006/91 y RD 1344/91 que establecieron, respectivamente, enseñanzas mínimas y currículum para la etapa de EP. Nos centraremos en éste último:

El RD 1344/91 incorpora una serie de visiones, enfoque y aportaciones que la EF tiene hacia el alumnado de EP, que se va a mantener presente en los desarrollos curriculares de las siguientes leyes orgánicas: La contribución de la EF a los fines educativos, la incorporación a la cultura de los conocimientos, destrezas y capacidades relacionados con el cuerpo, la actividad motriz y la mejora de la calidad de vida, utilizando para ello conductas motrices, valores y normas. Caracterizó una EF multifuncional que responde a las demandas sociales de salud, cuidado del cuerpo e imagen corporal, aportando una visión del deporte desde el punto de vista educativo, con un “carácter abierto, (...) que debe realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices.” (RD 1344/91:19suplemento). Por último, incorporó contenidos como la expresión corporal y actividades artísticas desde la EF (bloque 3 de contenidos), así como orientaciones metodológicas para alcanzar los objetivos, tales como conducir el proceso de enseñanza aprendizaje de lo global y amplio a lo específico y especializado, y del criterio de diversidad al de especialización.

El currículum se organizó a través de 8 objetivos generales de área como referente de la concreción que debían realizar los docentes en sus programaciones didácticas y de aula, comprobando la adquisición de todos los contenidos (prescriptivos) de conceptos, procedimientos y actitudes y estructurados por ciclos a través de 5 bloques: 1) El cuerpo: imagen y percepción. 2) El cuerpo: habilidades y destrezas. 3) El cuerpo: expresión y comunicación. 4) La salud. 5) El juego. Para valorar los aprendizajes conseguidos se concretaron 15 criterios de evaluación al finalizar la etapa de EP. Es destacable que se hace una mención de trabajo interdisciplinar (con música) del contenido de la dramatización, continuando la sugerencia de aprendizaje globalizado, propuesto ya en la LGE 14/1970.

La LOPEG 9/1995 no hace referencia al área de EF al ser un documento legislativo centrado en la participación de la comunidad educativa, órganos de gobierno, modalidades de evaluación o inspección educativa. No plantea modificaciones curriculares.

En Aragón, ya hubo un intento de concreción de una propuesta curricular para el área de EF en el contexto de la comunidad autónoma en el año 2002. Este encargo fue realizado a Larraz (2002), como concreción del RD 1344/1991, y no llegó a entrar en vigor.

Desde el punto de vista histórico, sí que fue un texto significativo e influyente, ya que organizó los bloques de contenido del área a partir de su lógica interna, estructurando seis dominios de acción motriz, basándose en la praxiología motriz (Parlebas, 2001), y fue un referente para el actual desarrollo curricular LOMCE. Fundamentándose en la praxiología, puso el acento en la pedagogía de las conductas motrices y en la intencionalidad de la acción educativa, la transversalidad y actitudes y valores. El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el alumno y en su construcción progresiva de los aprendizajes a través de algoritmos lógicos (si... entonces...). Destacó igualmente el patrimonio cultural y la transmisión de cultura a través de la EF por medio de las conductas motrices.

La LOCE 10/2002 mantiene al área de EF en EP (artículo 16.2.c) y la necesidad de impartirla por un especialista (art.19). La LOCE 12/2002 y su desarrollo curricular, RD 830/2003 incorporan una visión más utilitaria (ligada a la salud y cuidado del cuerpo) y orientada a los resultados. El cuidado del cuerpo, ocio activo, higiene y práctica de deporte como desarrollo personal y social son otras ideas destacadas. Incide en integrar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en EF, trabajo interdisciplinar, la lectura y la contribución a la educación en valores desde el área de EF.

La estructura curricular para el área de EF en el RD 830/2003, que establece las enseñanzas mínimas de la LOCE, se organiza a través de 9 objetivos de área para toda la etapa, que continúan siendo los referentes a partir de los que realizar la concreción de aprendizajes en las programaciones didácticas y de aula, concretando contenidos y criterios de evaluación por ciclos, siendo mayor la concreción de los criterios de evaluación (a ciclo y no a etapa como en el RD 1344/91). 11 criterios en primer ciclo, 13 en segundo ciclo y 15 en tercer ciclo. Únicamente distingue 3 bloques de contenidos: 1) El cuerpo y la salud. 2) Movimiento y salud. 3) Los juegos. Una de las lagunas que se aprecian es que la trazabilidad de los criterios de evaluación (continuidad a lo largo de la etapa y vinculación de los criterios de evaluación de primer, segundo y tercer ciclo) es limitada. Es decir: existen discontinuidades, o lagunas de algunos criterios en ciclos: criterios que aparecen y luego desaparecen.

Recordamos que al paralizarse su calendario de aplicación, ni la LOCE 10/2002 ni el RD 830/2003 llegaron a entrar en vigor.

La LOE 2/2006 introdujo una novedad relevante en la concreción del desarrollo curricular para la comunidad autónoma de Aragón. Por primera vez, en esta comunidad autónoma, se concretó el RD 1513/2006 de enseñanzas mínimas estatal y se elaboró un documento legislativo que concretaba el currículum y su aplicación en todos los centros de EP de Aragón a través de la Orden 1700/2007.

Una de las grandes novedades de la LOE provenía de Europa en relación a la introducción de las competencias básicas como referente curricular, y de las modificaciones metodológicas que implicaba en la adquisición de aprendizajes del alumnado y en la práctica docente del profesorado. La aplicación y contextualización de los saberes adquiridos ha sido una dominante desde entonces.

En cuanto a la EF, el artículo 2.h (finés de la educación) especifica para EP "la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos

saludables, el ejercicio físico y el deporte.” El artículo 17.k (objetivos de la EP) es “Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”, destacando la mención explícita al área, impartida por un especialista.

En general, retoma un discurso que se acerca más al de la LOGSE: contribución al desarrollo personal, al bienestar y mejor calidad de vida, asumiendo actitudes y valores de la gestión del cuerpo y la conducta motriz, mejorando las relaciones interpersonales, con adecuada autoestima, educación en valores y contribución desde el área de EF a las competencias básicas.

La estructura curricular parte de 8 objetivos generales de área, que comparten protagonismo con la adquisición de las competencias básicas para vertebrar el grado de concreción de los objetivos de aprendizaje en las programaciones didácticas y de aula. Establece 5 bloques de contenidos (prescriptivos) integrando conceptos, procedimientos y actitudes aunque sin especificarlos, y siendo estos bloques similares a los aparecidos en el RD 1344/91 de la LOGSE: 1) El cuerpo: imagen y percepción. 2) Habilidades motrices. 3) Actividades físicas artístico-expresivas. 4) Actividad física y salud. 5) Juegos y actividades deportivas. En cada ciclo se concretan 8 criterios de evaluación que deben utilizarse para valorar el grado de adquisición de los objetivos de aprendizaje y las competencias básicas, en los que igualmente, hallamos dificultades en su trazabilidad a lo largo de los tres ciclos.<sup>8</sup>

La Orden 1700/2007 por la que establece el currículum de EP para todos los centros de Aragón, va un paso más allá, siendo un documento más concreto y de mayor aplicación directa en el aula de EF. Enmarca con más exactitud la contribución del área de EF, volviendo a una visión multifuncional de la misma y que la sigue caracterizando a día de hoy: “La EF incorpora un bagaje de conocimientos, destrezas, capacidades y actitudes, relacionados con el cuerpo y la actividad motriz, que inciden directamente en el desarrollo integral de la persona, en el pleno desarrollo de su personalidad, mejorando su cuerpo, su salud, su calidad de vida, su integración social y su capacidad de adaptación a nuevas situaciones y medios” (Orden 1700/2007: 8814).

Destaca de manera relevante la dimensión cognitiva, social y afectiva desde la actividad motriz, y, además de la educación para la salud, la educación en valores cobra especial importancia, así como las oportunidades de crecimiento personal, creatividad, coeducación y prevención de la violencia. En el fondo subyace la idea de “educar a través del cuerpo y servirse del cuerpo y de sus posibilidades motrices para conseguir objetivos educativos más amplios”. (Orden 1700/2007: 8815). Es

---

8. Todo lo referente a cuestiones de evaluación se pueden ampliar en la Orden de evaluación de 26 de noviembre de 2007, sobre la evaluación en EP en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA nº 142 de 3 de diciembre. (16567:16599) así como en el capítulo III (artículos 12, 13,14 y 15) de la orden 1700/2007, de 9 de mayo, que establece el currículum de primaria para todos los centros de Aragón.

muy destacable el enfoque metodológico global y lúdico e igualmente el planteamiento globalizador a través de proyectos, centros de interés y la programación de tareas con múltiples propósitos. Aunque de manera escueta, es el primer texto que nombra la escuela rural y sus características propias.

La estructura curricular concreta 9 objetivos de área (de etapa), una mención específica a la contribución desde el área de EF a las 8 competencias básicas: de qué forma poder organizar y abordarlas desde la EF. También incluye orientaciones metodológicas específicas para el área de EF que suponen una información facilitadora para la práctica docente, siendo más concretas. Por último, establece por ciclos 5 bloques de contenidos (prescriptivos) y criterios de evaluación, como referente del grado de adquisición de objetivos de aprendizaje y competencias básicas. Los bloques de contenidos son: 1) Imagen corporal y habilidades perceptivo-motrices, 2) Habilidades motrices, 3) Actividades físicas artístico-expresivas, 4) Actividad física, salud y educación en valores, 5) Juegos y deportes. En primer ciclo hay 12 criterios de evaluación y en segundo y tercer ciclo hay 13. Nuevamente, hay ausencias y discontinuidades en la trazabilidad a lo largo de los ciclos, ya que hay algunos que aparecen y desaparecen sin especificar la justificación a este hecho.

En último lugar, la LOMCE 8/2013 realiza una distinción esencial entre los tipos de áreas en EP, ya que diferencia las áreas troncales (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales, y lengua extranjera), las áreas específicas (EF y religión/valores democráticos) y las áreas de libre configuración autonómica (educación artística, segundo idioma). La EF sigue siendo área obligatoria en EP, pero parece restarle importancia con respecto a otras áreas, que coinciden con las que son medidas en el informe PISA, y a las que el texto especifica que “hay que potenciar” (artículo 2.2 RD 126/2014, 19352), lo que en la práctica supone configurar unas áreas de primera y de segunda, llegando a afirmar el entonces ministro José Ignacio Wert (El País 2-9-2012) que “las asignaturas específicas distraen”.

La LOMCE 8/2013 mantiene el objetivo k) para la EF, explicitado en el artículo 7.k.

En lo que respecta al desarrollo curricular LOMCE, el RD 126/2014 establece el currículum básico para el ámbito estatal, habla que la finalidad principal de la EF es “desarrollar en las personas la competencia motriz” pese a que tal denominación no aparece en las competencias clave que detalla la LOMCE, que pasa de 8 a 7 al fusionar la matemática y ciencia y tecnológica (en la competencia clave número 2). En general el texto mantiene algunas líneas generales ya aceptadas y establecidas, como la EF ligada a procesos perceptivos, emotivos y cognitivos, la gestión de sentimientos y la integración de conocimientos y habilidades transversales. Destaca la educación para la salud y la necesidad de paliar el sedentarismo, planteando una oferta variada y equilibrada.<sup>9</sup>

---

9. Cuestión posterior al respecto será analizar la congruencia y comparación entre lo que promulga el texto legislativo, cómo se implementa y dota de recursos, y lo que finalmente se realiza en las administraciones educativas y los centros educativos.

A continuación destacaremos tres grandes novedades del desarrollo curricular LOMCE:

En primer lugar, una de las mayores aportaciones del texto es una nueva organización de los bloques de contenidos fundamentada en la lógica interna de las acciones motrices que estudia la praxiología motriz (Parlebas, 2001). Así, distingue: 1) Acciones motrices individuales en entornos estables. 2) Acciones motrices en situaciones de oposición. 3) Acciones motrices de cooperación, con o sin oposición. 4) Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico. 5) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. Queremos dejar reseñado que Parlebas separa en dos tipos las acciones motrices de cooperación (por un lado) y de cooperación-oposición (por otro lado), que este desarrollo curricular van unidas, cuestión que el grupo que redactó el desarrollo curricular argumentó por la ausencia de actividades sociales de referencia en el contexto cultural de las acciones únicamente cooperativas, y la necesidad de que, educativamente, los estímulos educativos estén ligados y vinculados a prácticas culturales de referencia del contexto del alumnado.

En segundo lugar, los bloques de contenidos dejan de ser prescriptivos para que el docente organice un itinerario de aprendizaje<sup>10</sup> a lo largo de los cursos contextualizándolo a su centro escolar.

La tercera novedad es la evaluación en la LOMCE. La estructura curricular que plantea el RD 126/2014 únicamente establece las metas de aprendizaje para 6º (final de la etapa), a través de 13 criterios de evaluación y 44 estándares de aprendizaje que concretan dichos criterios. La evaluación va a ser el referente a partir del que concretar los aprendizajes de las programaciones didácticas y de aula, y que valorarán el grado de adquisición de los aprendizajes y competencias clave. Es destacable el elevado número de estándares (44) que se prescriben para 6º, y que conllevarán una mayor atención hacia los resultados del aprendizaje, focalizando en lo que se va a evaluar.<sup>11</sup>

La Orden 16 de junio de 2014 que establece el currículum para todos los centros de Educación Primaria de Aragón, es un documento más concreto y que orienta de forma clara la práctica docente.

A nivel general, como aportaciones en el área de EF, destacamos: desarrollo de la persona en su globalidad, la adquisición del “patrimonio cultural inmaterial que representan las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas” (Orden 16 junio 2014: 19978). Remarca la importancia del contexto cultural de referencia como

---

10. Un itinerario de aprendizaje consiste en la secuenciación vertical (a lo largo del curso) y horizontal (a lo largo de la etapa) de una progresión de unidades didácticas de cada bloque de contenidos, de tal modo que el docente organiza y se asegura de proponer una programación didáctica de etapa variada y equilibrada, que incluya propuestas de todos los tipos de actividades motrices atendiendo a su lógica interna.

11. Para conocer con más profundidad las disposiciones legales en relación a la evaluación, consultad la Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en educación primaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA n.º 250, de 30 de diciembre.

lugar al que contextualizar los aprendizajes y el trabajo competencial. Fomenta la implicación cognitiva entrelazada con la acción, el rol del docente de EF como educador, facilitador y promotor de una educación activa; así como el trabajo sistemático, equilibrado y contextualizado. Realiza mayor hincapié en la escuela rural y da numerosas pautas y orientaciones metodológicas sobre cómo debe ser la intervención docente para construir aprendizajes con éxito, siendo parte activa del proceso.

Profundiza en la organización de los bloques de contenido desde la Praxiología motriz, añadiendo un sexto bloque: 1) Acciones motrices individuales. 2) Acciones motrices de oposición. 3) Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición. 4) Acciones motrices en el medio natural. 5) Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas. 6) Gestión de la vida activa y valores.

Además, se organiza una progresión de aprendizajes atendiendo a la trazabilidad de los mismos (continuidad a lo largo de la etapa y conexión en todos los cursos de 1º a 6º), modificando su codificación para saber con qué estándar de aprendizaje de 6º está relacionado. Hay tres tipos de conexiones: de 1º a 6º, de 4º a 6º y de 5º a 6º, garantizando la relación y progresión de los mismos.

Siendo menor que en 6º, donde hay 44 estándares de aprendizaje, es destacadamente alto el número de estándares prescriptivos que los docentes tendrán que evaluar en sus unidades didácticas de cada curso de EP, aunque el área de EF no es, ni mucho menos, el área que más estándares de aprendizaje evaluables tiene. Este hecho supone una mayor presión evaluadora que contrasta con la pretendida renovación metodológica y al empleo de fórmulas abiertas y globalizadoras.

Por otro lado, es destacable que la Orden 16 de junio de 2014 deja abierta la posibilidad de contextualizar aprendizajes eligiendo los contenidos que mejor se ajusten al contexto cultural de referencia y a las posibilidades del itinerario de aprendizaje. Para facilitarlo, redacta estándares abiertos y que se pueden concretar de forma asequible en los cinco primeros bloques de contenidos, y explica de forma pormenorizada en cada bloque las posibilidades de elección como sugerencias, propuestas o ejemplos concretos para los docentes como opciones posibles. Sin embargo, el bloque de gestión de vida activa y valores continua siendo fragmentando y con un elevado número de estándares.

Estructura curricular: Establece 10 objetivos del área de EF para toda la etapa, y para cada curso explica los 6 bloques de contenidos y sus posibilidades de elección, los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje (prescriptivos), su codificación para saber con qué estándar de 6º se relaciona y la vinculación del criterio y del estándar con la competencia clave a la que contribuye. Esto supone una mayor concreción de elementos que en otros documentos legislativos previos, que se complementa con la posibilidad de concreción de aprendizajes y la configuración contextualizada del itinerario de aprendizaje, que son decisiones del docente y del equipo pedagógico al que pertenece.

El mayor limitante a esta orden es el elevado número de estándares de aprendizaje, que denota un sentido más centralista y de mayor desconfianza hacia el profesorado. El hecho de evaluar 2 o 3 veces cada uno a lo largo de un curso (número razonable y recomendado) supone llevar a cabo más de 100 registros de cada uno de los alumnos, con lo que la actividad evaluadora puede desplazar a la meramente edu-

cativa y centrada en el aprendizaje, además de poner en interrogante si lo que falla es el procedimiento en sí de evaluación, o si lo que sucede es que el número elevado de veces en el que se debe utilizar es inasumible (Julián et al., 2016:174).

Posteriormente, se publicó la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, que realizaba modificaciones a la Orden del Currículum de Aragón de 16 de junio de 2014, aunque solamente en el área de Ciencias Sociales y de Lenguas propias de Aragón; por lo que no afectó al área de EF.

Por último, la Resolución 12 de abril de 2016, además de redefinir los perfiles competenciales del área, plantea una reducción del número de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, que, al no ser un documento de mismo rango no tiene valor prescriptivo porque la resolución es un documento legislativo de inferior a la Orden que establece el Currículum, aunque, facilita un ejemplo para resolver el anterior problema expuesto del excesivo número de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Reconociendo el gesto, tampoco puede tener un gran calado si para modificar 6º, referente hacia el que tienden y conectan los aprendizajes de todos los bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, sería preciso un cambio a nivel estatal que modificara el RD 126/2014. Por esta razón, dicha resolución es un documento con limitaciones. Un intento similar planteó la Orden de evaluación de 21 de diciembre de 2015.

Para finalizar, a modo de síntesis, proponemos en la tabla 3 la evolución de la estructura del currículum en el área de EF de la etapa de EP en la comunidad autónoma de Aragón.

Tabla 3: Evolución de la estructura del currículum en el área de EF en Aragón

Documento establece currículum	Objetivos/Competencias	Bloques de Contenidos	Criterios de evaluación	Orientaciones metodológicas	Dificultades o posibles mejoras
RD 1344/91	8 objetivos de área (etapa) referentes para la concreción de aprendizajes. Contenidos prescriptivos de conceptos, procedimientos y actitudes.	5 Bloques de contenidos: 1) El cuerpo: imagen y percepción. 2) El cuerpo: habilidades y destrezas. 3) El cuerpo: expresión y comunicación. 4) La salud. 5) Los juegos.	15 criterios de evaluación (etapa). Sí orientaciones metodológicas.		Necesidad de mayor concreción. Especificar metas por ciclos
Borrador Larraz 2002	Mantiene objetivos de área (etapa) y criterios de evaluación, aunque modifica su redacción incluyendo elementos de la praxiología motriz, dominios de acción y conductas motrices.	6 Bloques de contenidos según la lógica interna. 1) Acciones en entorno físico estable. 2) Acciones de oposición interindividual. 3) Acciones de cooperación. 4) Acciones de cooperación y oposición. 5) Acciones en un entorno físico con incertidumbre. 6) Acciones con intenciones artísticas y/o expresivas.			Necesidad de mayor concreción. Especificar metas por ciclos
RD 830/2003	9 objetivos de área (etapa) referentes para la concreción de aprendizajes. Contenidos prescriptivos. 3 Bloques de contenidos: 1) El cuerpo y la salud. 2) Movimiento y salud. 3) Los juegos.	Criterios de evaluación concretados por ciclos: 11 en primer ciclo, 13 en segundo ciclo, 15 en tercer ciclo.	Escasez de orientaciones metodológicas.		Estructuración de los bloques de contenido. Necesidad de orientaciones metodológicas

<p>Orden 1700/2007</p>	<p>9 objetivos de área (etapa), referente compartido con la adquisición de las competencias básicas. Contenidos prescriptivos (que integran conceptos, procedimientos y actitudes aunque de manera implícita). 5 Bloques de contenidos: 1) Imagen corporal y habilidades perceptivo-motrices, 2) Habilidades motrices, 3) Actividades físicas artístico-expresivas, 4) Actividad física, salud y educación en valores, 5) Juegos y deportes. Criterios de evaluación por ciclos: En primer ciclo hay 12, en segundo ciclo hay 13 y en tercer ciclo hay 13. Orientaciones metodológicas en la línea globalizadora e integradora.</p>	<p>Trazabilidad: continuidad aprendizajes y relación entre sí. Estructuración contenidos en relación a la lógica interna de la EF.</p>
<p>Orden 16 junio 2014</p>	<p>10 objetivos de área (etapa). Referentes son criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Contenidos elegibles para configurar itinerario de aprendizaje contextualizado. 6 bloques de contenidos: 1) Acciones motrices individuales. 2) Acciones motrices de oposición. 3) Acciones motrices de cooperación y de cooperación-oposición. 4) Acciones motrices en el medio natural. 5) Acciones motrices con intenciones artístico-expresivas. 6) Gestión de la vida activa y valores. Concreción de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (prescriptivos) para cada curso y vinculados con 6.º a través de su codificación. Se da la vinculación de CE y EA con la competencia clave asociada. En 3.º y 6.º establece estándares de aprendizaje mínimos imprescindibles. Orientaciones metodológicas concretas para mejorar la intervención docente.</p>	<p>Elevado número de estándares de aprendizaje. Necesidad de simplificar la evaluación.</p>
<p>Orden ECD/850 2016</p>	<p>Sin modificaciones prescriptivas en el área de EF</p>	<p>-</p>
<p>Resolución 12 abril 2016</p>	<p>Sin modificaciones prescriptivas en el área de EF. Propone una posibilidad de reducción de número de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Al no modificar 6.º (RD 126/2014, estatal) es limitada.</p>	<p>Oportunidad perdida. Disminuye presión en algunos centros</p>

## CONCLUSIONES

Habiendo realizado un análisis del contexto histórico, de las aportaciones de las leyes orgánicas educativas y de la evolución del área de EF en el currículo de EP, detallamos las conclusiones a las que hemos llegado, respondiendo a los tres objetivos de la investigación:

1. *Revisar desde un punto de vista crítico la evolución curricular del área de EF en EP en Aragón, en conexión con la realidad social, económica y política, y su proceso de cambio entre 1970- 2016.*

La EF como área nació en 1990, precedida de prácticas gimnásticas, utilitarias, descontextualizadas y frecuentemente estereotipadas, en un momento de desarrollo y

puesta en valor de la educación integral<sup>12</sup>. Paulatinamente, su importancia fue cayendo a través de reducciones horarias, y especialmente en la LOMCE con la distinción entre áreas troncales, específicas y de libre configuración, así como la especial valoración a las áreas y competencias evaluadas en PISA, pasando el resto a un segundo nivel de importancia. A nivel de la distribución horaria, en Aragón, se está revirtiendo la situación paulatinamente, entre otras causas, por la labor de la Asociación +EF Aragón, que, haciendo valer los informes técnicos y científicos del panorama internacional, nacional y autonómico han convencido a todas las fuerzas políticas de la Cortes de Aragón a firmar la proposición no de ley 201/16<sup>13</sup>, a favor de las 3 horas semanales de EF en EP. El actual partido en el Gobierno de Aragón (PSOE) modificó la distribución horaria anterior, fijándola actualmente en 3 horas de 1º a 4º y 2 horas y 15 minutos en 5º y 6º, como mínimo.<sup>14</sup>

Si bien, los numerosos cambios legislativos y vaivenes en cuanto a la concepción misma de la educación y de sus fines, así como la especial relevancia de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, en las que no se evalúa el área de EF, configuran un contexto complejo.

Las necesidades de actuación frente al sedentarismo y la obesidad, y de la EF como activo de salud (Navarro, Rodríguez, Galve y Langa, 2017), están aflorando como una realidad a la que responder de forma urgente y que amenaza con extender la enfermedad en los próximos años al nivel de pandemia en los países desarrollados, según la Organización Mundial de la Salud (2010); en un contexto político de crisis económica y social, que orientan hacia el esfuerzo, los resultados, la competitividad y la productividad los discursos dominantes; esferas más cercanas a lo empresarial que a lo educativo.

Por otro lado, observamos una evolución positiva en la concreción del currículum de Aragón que ha organizado con solidez el área a través de su lógica interna y unos bloques de contenido y tipo de redacción de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje más abierta que facilita la toma de decisiones del docente para concretar sus programaciones didácticas según su contexto profesional de referencia, sugiriendo ejemplos útiles y prácticos en bloques de contenido que permiten la configuración de un itinerario de aprendizaje adaptado al contexto del centro.

En cuanto a su estructura curricular, el hecho de ubicar al referente a partir del que programar en los criterios de evaluación, relega a un término ideológico a los objetivos del área de etapa, ya que no son tenidos en cuenta en la confección de las programaciones didácticas, partiendo de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje; con el riesgo reduccionista que conlleva para los aprendizajes dar valor únicamente a lo que se va a evaluar, que es una pequeña parte de lo que

---

12. Cuestión aludida en la introducción (Granja, J. y Sáinz, R.M., 1992)

13. [http://www.cortesaragon.es/fileadmin/\\_DMZMedia/documentacion/2016/5-6mayo/pnl201.pdf](http://www.cortesaragon.es/fileadmin/_DMZMedia/documentacion/2016/5-6mayo/pnl201.pdf) Recuperado 17-01-2017.

14. Otras comunidades, como Madrid, están siguiendo la misma línea: <http://www.europapress.es/madrid/noticia-asamblea-aprueba-unanimidad-aumentar-horas-educacion-fisica-20160609185137.html> Recuperado 17-01-2017

se puede trabajar y aprender. No se puede evaluar todos los aprendizajes de forma rigurosa, sistemática y objetivada, a riesgo de perecer en el intento.

Las orientaciones metodológicas concretas y cercanas a la realidad del aula facilitan recursos y estrategias para organizar una práctica sistemática, equilibrada y contextualizada, en el que el docente adquiere un rol de educador, facilitador y promotor de una educación activa.

Es necesario superar propuestas polarizadas hacia alguna función de la EF (utilitaria-salud de LOCE o educación en valores de LOE) para, desde un enfoque inclusivo, equilibrado y globalizado, ofrecer al alumnado una experiencia de aprendizaje lo más enriquecedora posible, que aproveche todas las potencialidades de la EF (Navarro, 2016). En relación a la estructura de los 5 bloques de contenidos de la LOGE 1/1900 y de la LOE 2/2006, siguiendo a Larraz (2009:46), citado por Julián et al. (2016:174) manifiesta que “esta propuesta, al no establecer una lógica clasificatoria, sino tres distintas (una basada en los factores de la psicomotricidad funcional, otra en las actividades físico deportivas y artístico-expresivas, y otra en las finalidades externas), no es de gran ayuda para organizar las unidades de aprendizaje en la práctica escolar ni para conectar éstas con los diferentes contenidos”, mientras que “la lógica interna de las situaciones motrices puede ser considerada una herramienta imprescindible de la programación de la asignatura” (RD 126/2014:19406).

Por último, un empleo de la evaluación más razonable que fragmente menos los estándares de aprendizaje y prescriba un número operativo y realizable de los mismos, cumpliría con la función curricular de aportar un marco para que los docentes tomen decisiones concretando los textos legislativos a su contexto, sin llevar hasta el imposible la prescripción legislativa que demuestra no haber sido contrastada en grupo control ni llevada a la práctica: 44 estándares de aprendizaje en 70-105 sesiones anuales supone evaluar a 20-25 alumnos (según centros) en al menos 2-3 momentos al año, los 44 estándares. Más de 2000 registros en 70-105 sesiones solo en una clase de un curso (depende si hay 2 o 3 periodos semanales, en Aragón actualmente son 3). Imaginémoslo si el docente da varios cursos, o si además, como es habitual, es tutor e imparte otras áreas. Son números muy difíciles, por no decir imposibles, de poder llevar a la práctica real.<sup>15</sup>

## *2. Analizar las características y los enfoques del área de EF en Aragón en cada desarrollo curricular (reales decretos y órdenes) que concretan las leyes orgánicas vigentes desde 1970 hasta 2016.*

Si LOCE organiza sus bloques de contenidos en torno a la salud, la LOGSE y la LOE se centraban, especialmente esta última, en la educación en valores democráticos a través de la EF, utilizando el área como “medio para objetivos educativos más amplios” (Orden 1700/2007: 8815), la LOMCE los estructura desde la lógica interna de las conductas motrices, como ya hemos explicado.

---

15. Otro aspecto relevante es la ausencia de una recomendación clara, nítida y acordada por parte de la Administración educativa, y de su servicio de Inspección, en relación al procedimiento de evaluación más adecuado y deseable.

Por otro lado, ya en la LOGSE se planteó las aportaciones educativas del área desde un enfoque multifuncional (conocimiento, anatómico funcional, estética y expresiva, comunicativa y de relación, higiénica, agonística, catártica y hedonista, compensación) al servicio de los fines educativos y del nivel de desarrollo y necesidades educativas del alumnado. Esta corriente fue retomada en la LOE 2/2006 y asentada en el desarrollo curricular LOMCE 8/2013, no así en la distinción que estableció entre áreas según su importancia. Hoy en día es un hecho consolidado la aportación educativa que realiza el área de EF a todas las dimensiones mencionadas (Navarro, 2016: 66). En el desarrollo curricular LOMCE 8/2013 se introduce un elemento fundamental Julián et al. (2016:174).

*“En muchas ocasiones, la Educación Física se ha preocupado por la adquisición de habilidades, fuera de contextos significativos, pensando que luego éstas cobrarían todo su sentido en las situaciones globales. Hoy sabemos que esto no es así y los aprendizajes concretos (saltar, botar, el clear en bádminton, etc.) deben solucionar problemas que el alumnado ha analizado y diagnosticado previamente a la práctica, de lo contrario se convertirán en aprendizaje coyunturales y descontextualizados. El área de Educación Física debe entender a la persona en su globalidad, considerando el comportamiento motor no de forma aislada, sino unido a su intencionalidad y significado.”*

Esta línea encaja perfectamente con el enfoque competencial y la renovación metodológica que plantean las últimas leyes orgánicas, e intenta fundamentar y construir los aprendizajes del alumnado desde el razonamiento, la funcionalidad y la solución de los problemas encontrados, conectando con la metacognición, la motivación y la participación en el proceso evaluador asumiendo distintos roles.

A su vez, distingue tres dimensiones de aprendizaje en EF: 1) de las conductas motrices, 2) a través de las conductas motrices (salud, valores, cultural) y 3) transversales (efectos ejercicio físico, actitud crítica antes medios de comunicación, hábitos posturales, etc.), (Julián et al. 2016:178).

### *3. Sintetizar el tratamiento dado al área de EF en Aragón intentando aplicar las conclusiones obtenidas al contexto profesional cotidiano de los docentes de EF.*

Por último, a continuación, se sintetizan las aplicaciones directas a la organización de programaciones, unidades didácticas, proyectos y situaciones de aprendizaje en EF.

- La estructura curricular y los bloques de contenido: existe continuidad e interrelación entre los aprendizajes de 1º a 6º. Los bloques de contenido (del 1 al 5) permiten crear un itinerario de aprendizaje contextualizado al centro. La redacción abierta de los criterios de evaluación y de la mayoría de estándares de estos bloques permiten concretarlos según su contexto. La redacción de los estándares solicita situaciones de aplicación y contextualización de los aprendizajes.
- Redacción de la contribución a las competencias clave y la explicación de cada bloque de contenido, en el apartado de la introducción, aporta ideas prácticas y formas de llevarlas a cabo (ya se realizaba en el desarrollo curricular LOE: Orden 1700/2007).

- Ofrece orientaciones claras de organización del área: sistemática, equilibrada y contextualizada al centro; definiendo el rol del docente como educador, facilitador y promotor de la educación activa.
- Los bloques de contenido sugieren qué hacer y cómo organizar los contenidos. Ejemplo bloque 1 acciones motrices individuales (1º primaria): Creación “de proyectos individuales (...) para confeccionar un encadenamiento y respetando las fases de entrada, ejercicio gimnástico y salida con limpieza gestual, pertinencia, comunicatividad e integridad. Roles de trabajo: anotador, gimnasta, juez, ayudante, etc. Proyectos de curso o centro: visitas gimnastas, demostraciones para otros cursos de los encadenamientos proyectados y trabajados, etc.” (Orden 16 junio 2014:19989)
- Se proponen numerosas estrategias metodológicas concretas para lograr aprendizaje significativos en los que el alumnado participa del proceso (Orden 16 de junio 2014:19985-19987), de las que destacaremos (Julián et al, 2016: 177):

*“1) conectar la realidad escolar con la realidad cultural del estudiante; 2) la construcción social del género como medio para superar estereotipos que delimiten la participación; 3) concreción de los aprendizajes a conseguir por bloque; 4) orientaciones para la programación en la escuela rural; 5) proporcionar experiencias satisfactorias de aprendizaje con el desarrollo de climas motivacionales óptimos en todas las unidades didácticas; y 6) se insta a usar metodologías variadas como la asignación de tareas, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca, los programas individuales, aprendizaje comprensivo de los juegos deportivos, la educación deportiva, etc.”.*

El docente seleccionará estas metodologías para facilitar que los alumnos reflexionen, se evalúen, se responsabilicen y se esfuercen en mejorar, tratando de finalizar con éxito su aprendizaje.

- Insiste en la necesidad de elaborar proyectos interdisciplinarios, conectando aprendizajes y acercando la realidad escolar a la realidad vital del alumnado, aplicando en ésta lo aprendido en aquella.

A su vez, se concluye que una mayor ejemplificación, formación y práctica de organización metodológica, individualización de la enseñanza e inclusión, en procedimientos de evaluación, en estrategias para generar climas motivacionales óptimos en el aula, de conexión y fortalecimiento de los aprendizajes a partir del trabajo conjunto y vinculado a otras áreas, y que guíe la reflexión y mejora de la práctica docente, serían necesarios para acompañar a los profesionales en su proceso de transformación personal y comunitaria. El servicio de inspección y la red de formación podrían ser dos impulsores claros en este sentido.

Por todo ello, y con la intención de generar docentes reflexivos, que analicen su propia práctica como fuente de mejora, debatida y acordada conjuntamente, asesorada por expertos, y con el compromiso, los valores y la actitud de evolucionar, queda demostrado el papel de la legislación como facilitador de la práctica docente habitual.

## REFLEXIONES PERSONALES

Legislar es un mecanismo que han utilizado las sociedades a lo largo de la historia después de haber percibido una necesidad sobre la que elaborar un marco o establecer unas bases comunes a una población que comparte espacio geográfico y temporal. Habitualmente se origina una necesidad social a la que responder y se tiende a legislar a posteriori para satisfacer esa demanda. A lo largo del tiempo, se van introduciendo modificaciones totales o parciales para adaptarse a las realidades cambiantes y al paso de los años, en un contexto frecuentemente mediatizado por la situación política, económica y social, que impregna y condiciona toda actividad humana.

En la historia reciente de la educación en España se evidencia un gran número de leyes orgánicas que han intentado ordenar o satisfacer las necesidades de España, un país que hace 50 años se encontraba alejado del nivel de desarrollo y evolución de sus vecinos europeos, todavía condicionado por la dictadura militar del general Franco. Es una realidad aceptada que, en pocas décadas, se ha realizado un esfuerzo elevado por equiparar estructuras y procedimientos a otros países de la Unión Europea, de la que formamos parte, compartiendo identidades, leyes y símbolos comunes.

Cada una de estas leyes (LGE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE y LOM-CE) ha ido respondiendo y avanzando frente a una necesidad social de la Educación, aportando avances y dejando la puerta abierta a posteriores mejoras o adaptaciones a los requisitos sociales cambiantes. En las introducciones y preámbulos de las mismas, se comprueba con claridad la ideología en la que se sustenta y pretende transmitir el texto. No es lo mismo insistir en la respuesta a las necesidades del mercado laboral, la orientación a los resultados y la cualificación profesional de los trabajadores para ganar en competitividad, eficacia y eficiencia (términos procedentes del ámbito económico y empresarial), que manifestar el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad a través de una educación integral, las actitudes y valores democráticos y fomentar el espíritu crítico de la ciudadanía, la mejora de la convivencia o la participación comunitaria (enfoque más humanista). La educación es un hecho ideológico y político, y las leyes orgánicas son la manifestación y constatación de dichas ideologías y políticas.

Igualmente, hemos podido comprobar una progresiva concreción del desarrollo curricular, avanzando paulatinamente hacia un currículum más cerrado, que define de antemano decisiones que anteriormente correspondían a los docentes, siendo una realidad que existe un sector del profesorado que considera que ese trabajo “tiene que venir hecho” por la administración, con lo que manifiestan una concepción del currículum teórica, alejada de la práctica del aula, que “les da trabajo” y no valoran la oportunidad de concretar a la realidad de la escuela en la que trabajan el marco y sustento curricular.

Esta progresiva concreción curricular se traduce en una mayor presión sobre los docentes, que ven aumentada la carga de contenidos, evaluaciones (estándares de aprendizaje) o mecanismos de control a los que deben responder, o poner en marcha, que, al tiempo que transmiten cierta duda o desconfianza en su labor docente, son percibidas por el profesorado como artificiosas y poco útiles al no estar orientadas a la mejora del desempeño docente y de los aprendizajes, una de las aplicaciones esenciales de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987): evaluar para mejorar y

para aprender; y no hacia un exceso de burocracia que ralentiza y resta energía a las necesarias dinámicas de transformación educativa.

Observamos ya en la Ley General de Educación la siguiente reflexión: “La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los Centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes o métodos no ensayados todavía y dirigidos por un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de información y medios para secundarle.” (LGE, 1970:12526).

Además, resulta paradójico que en las orientaciones metodológicas pretenda impulsarse la globalización, el enfoque competencial y la potenciación de la autonomía y los procesos metacognitivos del alumno a través de proyectos interdisciplinares y fórmulas más abiertas, y por otro lado se prescriban 47 estándares de aprendizaje en 6º de primaria, que de valorarse tres veces en el curso escolar cada uno, daría un resultado de 141 momentos de evaluación. Más de 1 estándar de aprendizaje evaluado en cada sesión, lo que en la práctica resulta inviable y es cuando menos dudoso desde el punto de vista pedagógico.

Por otra parte, en la línea con el contexto de crisis económica, social y política actual, los recortes presupuestarios han disminuido recursos y dotación económica con la que implementar los discursos legislativos. La transformación y el cambio en educación necesariamente pasa por una formación renovadora ligada a las modificaciones legislativas si es que se pretende que dicho cambio llegue a las aulas, teniendo en cuenta al profesorado. Cualquier cambio educativo que se pretenda a través de un cambio legislativo debe ir acompañado de un pacto entre los representantes de la comunidad y un presupuesto específico que asuma los costes de los cambios y de la formación necesaria de los profesionales para que puedan aplicar de forma coherente los cambios. Una formación procesual, que acompañe, evalúe y oriente el proceso de cambio, comprobando sus efectos en la línea de lo esperado (o no), y no una charla puntual que no llega al aula ni a mejorar los aprendizajes de los alumnos. El polinomio cambio legislativo – formación – aplicación al aula – evaluación del impacto y propuestas de mejora es indisoluble, y una de las posibles causas de la, en algunos contextos, escasa modificación de la práctica docente cotidiana la encontramos en la discontinuidad o ausencia de estos elementos. En este momento, quiero recordar el ciclo de Deming (Pérez Juste, 2006: 257-258) que vertebra el comportamiento de las “organizaciones que aprenden” a través de cuatro procesos: planificar, hacer, verificar, actuar; cuestiones imprescindibles hoy en día.

Para finalizar, el área de EF ha experimentado una gran transformación en pocos años, partiendo de su inexistencia como tal hasta cobrar fuerza como área multifuncional, ocupando un lugar indispensable en la educación integral del alumnado de EP, y que, desde una perspectiva de implicación cognitiva y reflexiva de la práctica, evoluciona y desarrolla sus aprendizajes desde un enfoque global, competencial, funcional y transferible a su contexto cultural de referencia, albergando “aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales” (Orden 16 junio 2014:19978) a través de las conductas motrices. Parte de un trabajo sistemático, equilibrado y contextualizado, que incluye la creación de un estilo de vida activo y saludable, la reelaboración crítica de la cuestión y estereotipos ligados

al género y una contribución esencial a la adquisición de habilidades interpersonales, intrapersonales a través de la práctica de actitudes y valores democráticos. Para ello es necesario un docente “educador, facilitador y promotor de una educación activa”. (Orden 16 junio 2014:19978)

El futuro próximo pasa por un profesorado comprometido con el cambio educativo y que sea motor del mismo en los contextos marcados por el modelo social-ecológico (Sallis et al, 2008:470), partiendo del docente, influyendo en la institución educativa (centro escolar), en la comunidad educativa próxima y, en la medida de lo posible, en las políticas educativas comunitarias y nacionales; uniendo los mencionados contextos en un discurso único y común (Emmons, 2000, citado por Murillo, 2013:108). Para ello es oportuno que los desarrollos curriculares faciliten el marco de una práctica docente en línea con las evidencias científicas de las mejoras del aprendizaje del alumnado (Hattie y Anderman, 2013), siendo necesaria una “nueva mentalidad que permita a los docentes convertirse en agentes, y no en víctimas, del cambio” (Fullan, 2002:9).

## **LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ADICIONALES Y PROPUESTAS DE FUTURO**

El futuro inmediato del área de EF en EP pasa por una dignificación, difusión y puesta en valor desde los profesionales del área, que se fundamente en los indicadores que se relacionan con la adquisición de más y mejores aprendizajes por parte del alumnado (Hattie y Anderman, 2013), poniendo en valor la gran aportación del área de EF en lo referido a educación integral, socialización, habilidades intra e interpersonales, educación emocional, valores democráticos, inclusión, autoestima, trabajo en equipo, cooperativo e inclusivo, además de los puramente motrices, que potencia y mejora la actividad cerebral, la salud y la calidad de vida, y que debemos aprovechar para dinamizar entornos educativos positivos formales e informales en nuestra comunidad educativa, aportando desde la acción tutorial, las familias, las actividades extraescolares y otros elementos comunitarios próximos.

Para conseguirlo, es necesario contar con una legislación curricular estable que esté de acuerdo en lo esencial, y con ellos lograr implementar acciones educativas de alto impacto y medio-largo plazo. Iniciativas como redes de centros o comunidades profesionales de aprendizaje, que se basen en el modelo social-ecológico, el sistémico o el de redes y desarrollo profesional (Medina, 2015), nos proponen marcos teóricos sólidos sobre las posibilidades existentes y opciones a seguir.

En línea con la hipótesis de trabajo, se concretan propuestas de futuro:

- Realizar estudios comparativos entre comunidades autónomas con órdenes de concreción curricular de ámbito autonómico para contrastar las semejanzas y diferencias, destacando sus señas de identidad, los elementos comunes y las aportaciones susceptibles de ser generalizadas.
- Analizar la influencia en los grupos hegemónicos y en riesgo de exclusión de las características de la EF de calidad y de las estrategias metodológicas sugeridas, en la reproducción o no de las relaciones sociales y culturales de poder.

- Identificar los cambios producidos en la cuestión de género y sus estereotipos en relación con las conductas motrices y qué variables son las que más se relacionan con la reproducción o modificación de los estereotipos.

### **AGRADECIMIENTOS:**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que han contribuido o facilitado mi labor de redacción, revisión y organización del presente trabajo de investigación:

A Fernando Andrés, compañero, maestro y sociólogo, por su sensible reflexión y conocimiento prudente y comprometido con la educación, y por sus comentarios en relación a la revisión histórica de la Educación. A José Antonio Julián, miembro del equipo que redactó el desarrollo curricular vigente, por facilitar bibliografía y conversaciones en las que el debate es siempre enriquecedor. A Silvia Mellado, inspectora de educación y maestra de EF, por su lectura y amables indicaciones, provenientes de una gran conocedora de la legislación y la historia de la EF.

Mi más sincero agradecimiento a todos ellos por acompañarme en la labor desarrollada.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- CUESTA, R. (2004). La escolarización de masas. *Cuadernos de Pedagogía*, 334, 81-85.
- ECO, U. (2001). *Cómo hacer una tesis doctoral. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona. Gedisa.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid. Akal.
- GRANJA, J. Y SÁINZ, R.M. (1992). Evolución histórica de la educación física en España y en el país vasco. *Cuadernos de Sección Educación 5*, 49-67.
- HATTIE, J. Y ANDERMAN, E. (2013). *International guide to student achievement*. New York. Routledge.
- JULIÁN, J.A., ABARCA-SOS, ZARAGOZA, J. Y AIBAR, A. (2016): Análisis crítico de la propuesta del currículo básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos*, 29, 173-181.
- LARRAZ, A. (2002). Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón – educación primaria: Educación Física. *Actas del VII Seminario Internacional de Praxiología motriz*. Lleida, INEFC-Lleida.
- MEDINA, A. (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid. Ramón Areces.
- MURILLO, B. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención escolar para incrementar los niveles de actividad física en los adolescentes. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
- NAVARRO, A. (2016): Acerca de la innovación en el área de Educación Física: Un área joven en constante iniciativa y movimiento, *Revista Fórum Aragón*, 19, 62-66.
- NAVARRO, A., RODRÍGUEZ, J.L., GALVE, V. Y LANGA, M.A. (2017). Deporte: Diversión y Disfrute. La escuela y el proyecto deportivo de centro como promotores de salud. Comunidad, SEMFYC (Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria). En prensa.
- NEGRÍN, O. (2011). *Metodología de investigación y didáctica de la Historia de la Educación*. Madrid. UNED.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona. Paidotribo.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid. La Muralla.
- SALLIS, J.F., OWEN, F. Y FISHER, E.B. (2008): Ecological models of health behavior. In: K. Glanz, B. Rimer y K. Viswanath (Eds.). *Health behavior and health education: theory, research, and practice*, 465-482. San Francisco. Jossey-Bass.
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Buenos Aires. Paidós-MEC.
- VIÑAO, A. (2000): Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria. (Coord: Imbernón, F.) Cap 1. (13-34). *El sistema educativo español: evolución histórica*. Barcelona. Graó.
- VIÑAO, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (15) mayo-agosto, 223-256.

## TEXTOS LEGISLATIVOS

- LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en B.O.E. n.º 187 de 6 de agosto.
- LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicado en B.O.E. n.º 154 de 27 de junio.
- LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en B.O.E. n.º 159, de 4 de Julio.

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en B.O.E. n.º 238, de 21 de Noviembre.

REAL DECRETO 1344/91, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria. Publicado en B.O.E. n.º 220, de 13 de septiembre.

LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, Publicado en B.O.E. n.º 278, de 21 de Noviembre.

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en B.O.E. n.º 307 de 24 de diciembre.

REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Publicado en B.O.E. n.º 157, de 2 de julio.

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. n.º 106, de 4 de Mayo.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Publicado en B.O.E. n.º 293, de 8 de diciembre.

ORDEN 1700/2007, de 9 de mayo, del Departamento de Educación, 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. Publicado en B.O.A. n.º 65, de 1 de junio.

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. n.º 295, de 10 de diciembre.

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en B.O.E. n.º 52, de 1 de marzo.

ORDEN de 16 de junio 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. Publicado en B.O.A. n.º 119, de 20 de junio.

ORDEN ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la 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 de 12 de agosto).

RESOLUCIÓN 12 de abril 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional por la que se ofrecen orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, establecidos por la 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.