

## Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos

### Analysis of curriculum development of Physical Education in Secondary Education: Comparison of regional curricula

\*David Méndez Alonso, \*\*Angel Pérez Pueyo, \*Antonio Méndez Giménez, \*Francisco Javier Fernández Río, \*José Antonio Prieto Saborit

\*Universidad de Oviedo (España), \*\* Universidad de León (España)

**Resumen.** Tres fueron los objetivos de esta investigación: a) analizar el desarrollo curricular autonómico a partir del RD 1.105/2014 que establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en relación a la Educación Física (EF), b) comparar la carga horaria asignada a esta asignatura, y c) examinar las diferentes posibilidades que los currículos autonómicos han contemplado para incrementar la actividad física (AF) de los estudiantes en horario lectivo. Se realizó un análisis comparativo y cualitativo de las 15 normativas curriculares autonómicas disponibles. Los resultados muestran una elevada disparidad entre las autonomías en la manera de abordar los elementos curriculares. La catalogación de la EF como asignatura específica ha provocado serias divergencias, principalmente en los contenidos. Pese a las reiteradas reivindicaciones de los docentes y profesionales de la salud, la carga horaria se ha mantenido inmutable en relación a las leyes anteriores: dos horas semanales. Con todo, la consideración de propuestas en el marco de las asignaturas de libre configuración autonómica podría representar una vía eficaz para el incremento de la AF en los centros educativos.

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

**Abstract.** The present research work has three main goals: a) to assess curricular development of RD 1105/2014, which establishes the basic curriculum in compulsory Secondary Education, in relation to Physical Education; b) to compare credit hours of this subject by Autonomous Community; and c) to examine the different curricular strategies that each Autonomous Community has taken into consideration to increase students' physical activity levels within the school context. A comparative, qualitative analysis was carried out to assess 15 Spanish Autonomous Communities' curricula. Results showed high disparities among Communities. The fact that Physical Education has been stated by law as a specific subject has led to sharp differences, mainly in terms of contents. Despite education and health professionals' recurrent demands for change, physical education credit hours have remained unaltered: 2 hours per week. However, the consideration of different proposals within the new free-configuration autonomous subjects framework could represent an effective strategy to increase physical activity in educational contexts.

**Key words:** Curricula, Physical Education, LOMCE, Autonomous Communities, Compulsory Second Education.

#### Introducción

La modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, 2006), a través de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), y el RD 1.105/2014 que establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), suponen los primeros textos normativos que aluden explícitamente a la necesidad de enfatizar la AF en el contexto escolar. En la Disposición adicional cuarta, se establece que «las administraciones educativas adoptarán medidas para que la AF y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil... promoviendo la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar» (LOMCE, 2013, p. 97.916). El RD 1.105/2014 recoge también que:

La EF en las edades de escolarización debe tener una presencia importante si se quiere ayudar a paliar el sedentarismo, que es uno de los factores de riesgo identificados que influye en las enfermedades más extendidas en la sociedad actual. (p. 482)

Ambos enunciados podrían interpretarse como un buen augurio para el incremento de la carga horaria de la EF, así como de la mejora del estatus de la asignatura en el marco escolar. Sin embargo, la nueva ley hace una diferenciación clave en la tipología de las asignaturas (troncales, específicas y de libre configuración autonómica), que no es una cuestión superficial puesto que afecta al peso otorgado a unas y otras en el currículo. En relación a las asignaturas específicas, el artículo 6º (bis) de la LOMCE (2013) estipula que corresponde al Gobierno central determinar los criterios de evaluación (CE) y los estándares de aprendizaje evaluables (EAE); mientras que son las propias administraciones educativas autonómicas, a su libre albedrío, quienes establezcan los bloques de contenido (BC), realicen recomendaciones metodológicas para los centros docentes de su competencia, y fijen el horario correspondiente a los contenidos de estas asignaturas. Es decir, se plantea un marco curricular de EF genérico y abierto, que será concretado, posteriormen-

te, tanto por las administraciones educativas autonómicas como por los propios centros educativos. Este escenario puede ser entendido como un indicio de apertura curricular, al otorgarse mayor libertad a las Comunidades Autónomas (CC.AA.), centros y docentes en la delimitación de su propio currículo, pero también como una decisión de riesgo al suponer la pérdida de la estabilidad curricular garantizada en las asignaturas troncales para todo el territorio nacional. Como ha sido denunciado en el desarrollo curricular de Educación Primaria (EP). Méndez, Fernández-Río, Méndez-Giménez, & Prieto (2015); Mozo-Touya (2014), en la práctica, la exclusión de la EF de las áreas troncales ha derivado en planteamientos curriculares muy diferentes y poco uniformes entre las comunidades autonómicas.

La LOMCE ha sido objeto de duras críticas por suponer la recentralización de la ordenación curricular de las asignaturas troncales, ampliando la participación del Gobierno y recortando la capacidad de maniobra de las CC.AA. (Bayona, 2013; Subirats, 2014). Las ventajas de un currículo abierto y flexible se han fundamentado en el principio de significatividad (e.g., Coll, & Onrubia, 2002). Ciertamente, en el transcurso de las distintas leyes educativas el grado de apertura curricular ha variado, estableciéndose diferencias entre el porcentaje de contenidos comunes que el MEC determina y es asumido por las administraciones autonómicas educativas. Así, se pasó de un planteamiento más rígido con la LOGSE (1990, p. 28.930), en el que el Ministerio estipulaba que «... Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerían más del 55% del horario escolar para las CC.AA. con lengua oficial distinta del castellano, y del 65% para aquellas que no la tengan», al enfoque actual más flexible con la LOMCE (2013, p. 11) donde el Ministerio ha asumido la competencia para «determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales y los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas». En el caso de estas asignaturas, como la EF, este cambio ha supuesto un giro drástico que las deja expuestas a una excesiva variabilidad e incertidumbre. Quizás tras esta flexibilidad se esconde un cierto desdén y despreocupación por el devenir de la materia.

En este sentido, el apartado de Evaluación final de la ESO establece que al finalizar 4º curso, el alumnado realizará una evaluación

individualizada en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación a diferentes materias. Sin embargo, en el artículo 21.1.c se matiza que la evaluación recaerá en «una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea EF, Religión, o Valores Éticos» (p. 184). Este hecho evidencia la falta de un verdadero interés por la materia y escaso reconocimiento del valor de la EF para el desarrollo integral del individuo.

Por otro lado, la LOMCE (2013) ha introducido cambios sustanciales en los elementos curriculares básicos. Un primer aspecto diferenciador es la desaparición de los Objetivos Generales de Área, entendidos como capacidades propias del área con carácter prescriptivo que el alumnado debía desarrollar a lo largo de la etapa. El segundo cambio se refiere a los CE. Si bien en la LOGSE se habían entendido como «aprendizajes que se espera que los alumnos hayan alcanzado en relación con las capacidades expresadas en los objetivos» (RD1007/1991, p. 2), con la LOE se estableció que «además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas» (RD 1.631/2006, p. 678). Su disposición por cursos, además de la no exigencia de secuenciar objetivos por curso como se establecía anteriormente (RD 83/1996), podría ser interpretada como la causa de la sustitución de los Objetivos de Área (OA) para cada curso por los CE prescriptivos; recomendación que han asumido algunas CC.AA.. En determinadas situaciones, los anteriores objetivos de área de cada curso se han convertido en criterios de evaluación y estos, a su vez, en el nuevo elemento curricular que la reciente normativa incorpora como estándares de aprendizaje evaluables (especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje).

En relación a los bloques de contenido, el desarrollo del currículo de la EF en EP ha supuesto una concreción muy dispar entre unas y otras autonomías (Méndez et al., 2015). Un grupo de comunidades autónomas optó por una presentación similar a la LOE (2006), otras, como Aragón, tomaron como referencia los dominios de acción de Parlebas (2001), y un tercer grupo introdujo un bloque de contenidos comunes o transversales al resto de los bloques (Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-León, Castilla la Mancha, Galicia, Rioja, Murcia, Valencia). Con todo ello, previsiblemente, la redacción de los currículos de la ESO podría divergir en la misma línea trazada para EP.

Teniendo en cuenta los contrastados beneficios que la AF reporta para la salud en la población escolar (Londsdales, Rosenkranz, Peralta, Bennie, Fahey, & Lubans, 2013; Sallis, McKenzie, Beets, Beighle, Erwin, & Lee, 2012), y el potencial que la EF obligatoria posee para incrementar la AF de manera directa e indirecta (Fairclough, & Stratton, 2005), multitud de estudios abogan por un incremento de la dotación horaria del área al objeto de combatir el sedentarismo, la obesidad y el sobrepeso (Álvarez, 2008; Hernández, & Velázquez, 2007). Reiteradamente, los docentes de EF han denunciado la baja carga horaria asignada a esta asignatura y las dificultades que esto supone para el desarrollo de sus contenidos (Albarracín, Moreno, & Beltrán, 2014). En consecuencia, la ampliación de la carga lectiva de la EF en la ESO podría contemplarse como una reivindicación pertinente y necesaria (COLEF, 2014).

Desde la implantación de la LOGSE (1990) hasta la LOE (2006), la dotación horaria de la EF en la ESO se ha mantenido inmutable (dos horas semanales) y se observa unanimidad de planteamientos en todas las CC.AA.. Con la aparición y desarrollo de la LOMCE emerge un nuevo marco de actuación, en el que los profesionales de la EF, amparándose en las recomendaciones mundiales respecto a la promoción de AF, el informe *Eurydice* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013) y los informes de la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2010) retoman la defensa del incremento de la carga horaria en ESO. Lamentablemente, en EP no solo no se ha producido el aumento de esa carga horaria, sino que varias comunidades han optado por una reducción de la misma (Navarro, & Julián, 2014). Estos cambios nos sitúan a la cola de los países europeos en términos de carga horaria de la EF en el horario escolar, con valores del 8%, lejos del 12% del tan modelo finlandés, pero también inferior al 12% alemán o 10% francés para esta etapa educativa.

La definición con la LOMCE del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica (LCA) podría suponer una «ventana a la esperanza» en la medida que puede permitir a los centros el planteamiento de asignaturas, que sin la denominación de EF, supongan un incremento de la AF entre sus contenidos, ampliándose de esta forma el tiempo de práctica semanal por parte del alumnado. Este tipo de asignaturas «permite a los centros una mayor autonomía a la hora de fijar horarios y contenidos de las asignaturas, así como para conformar su oferta» (LOMCE, 2013, p. 19.349).

La presente investigación se fijó los siguientes objetivos: a) analizar el desarrollo que las CC.AA. han llevado a cabo del RD 1.105/2014 de enseñanzas básicas en la ESO en relación a los elementos curriculares de la EF; b) comparar la carga horaria que cada CC.AA. ha dedicado a la asignatura, y c) examinar las diferentes posibilidades que los currículos autonómicos han contemplado para ampliar la AF de los estudiantes en el horario lectivo.

## Material y Métodos

Se utilizó una metodología cualitativa de análisis documental para la recogida de información. Se compararon las normativas curriculares autonómicas tomando como referencia los documentos del currículo de las 15 CC.AA. que, en el momento del estudio, habían desarrollado el RD 1.105/2014 por el que se establece el currículo básico de ESO (Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Valencia, y el territorio MEC sin competencias en Educación: Ceuta-Melilla). Dos comunidades aún no habían desarrollado el currículo autonómico: Andalucía (sigue el del MECD) y País Vasco (únicamente han planteado el horario mínimo de cada asignatura y otro de referencia para los centros). Los documentos analizados son públicos y de libre acceso a través de internet. Inicialmente, se examinó el número de horas semanales que cada CC.AA. ha asignado a la EF en la etapa. Además, se efectuó un análisis de las diferentes opciones de asignaturas de LCA que las CC.AA. han ofertado y su vinculación con la AF para determinar el número de horas que el alumnado podría realizar AF en el horario lectivo. Posteriormente, se llevó a cabo el estudio comparativo de los documentos autonómicos teniendo en cuenta la presencia, forma de presentación y grado de secuenciación de los elementos curriculares determinados en el RD 1.105/2014: Competencias Clave, bloques de contenidos, criterios de evaluación, y estándares de aprendizaje evaluables. A pesar de que la reciente ley no incluye los OA entre los elementos curriculares prescriptivos, éstos también fueron objeto de análisis. Para la comparación de los documentos se utilizó una hoja de control en la que se examinó la carga lectiva de EF semanal y el planteamiento que cada CC.AA. había realizado con las asignaturas de LCA.

## Resultados

### Presentación de los elementos curriculares

La forma de presentar los elementos curriculares en los distintos documentos autonómicos es diversa. Prevalece el criterio de creación de tablas en las que, tomando los bloques de contenidos como eje vertebrador, se relacionan estos con los contenidos, CE y EAE. Dos CC.AA. añaden un cuarto elemento a la tabla de presentación: Galicia añade una columna para establecer relación con las CC y Asturias incorpora otro elemento denominado «indicador» que permite la valoración del grado de desarrollo del criterio en cada uno de los cursos, y trata de asegurar que al término de la etapa el alumnado pueda hacer frente a los EAE sobre los que versará la evaluación final de la ESO (Decreto 43/2015).

Tres CC.AA. presentan un planteamiento diferenciado. Madrid ofrece los contenidos secuenciados por cursos pero sin establecer relación alguna con otros elementos curriculares. Canarias redacta el documento tomando los CE como eje vertebrador de la relación con los contenidos y los EAE. Cataluña presenta inicialmente una relación entre ocho competencias motrices (graduadas en tres niveles) con lo que denominan contenidos clave del área, para posteriormente ofrecer una

lista de contenidos agrupados en bloques y un listado de criterios de evaluación (que nada tienen que ver con los determinados en el RD 1.105/2014) por curso, de manera muy similar al planteamiento que realiza Aragón. Ésta última, plantea seis bloques desde la perspectiva praxiológica (Larraz, 2004), que reorganiza en cinco (agrupando las acciones motrices de cooperación con las de colaboración-oposición), y añade un sexto denominado «Gestión de la vida activa y valores» vinculado al diseño, confección y desarrollo de una vida activa, la promoción de estilos de vida activos y saludables como propósito atribuido a la EF.

### Objetivos de área

El primer cambio significativo a nivel curricular encontrado en relación a leyes anteriores se refiere a los Objetivos de Área (OA). Al no estar contemplados como elemento curricular ni en la LOMCE (2013) ni en el RD 1.105/2014, la mayoría de las CC.AA. han optado por no incorporar los entre los elementos prescriptivos del currículo. Solo tres CC.AA. han decidido mantenerlos: Aragón (desarrolla 12 objetivos y mantiene su denominación); Asturias, que sin denominarlos objetivos los refleja en el apartado de metodología didáctica como capacidades específicas del área que el alumno deberá desarrollar; y Baleares, que ha optado por denominarlos «Objetivos específicos» (desarrolla 13). Finalmente, el caso de Cataluña es particular. Si bien no habla de objetivos de materia, establece lo que denomina *competencias de la materia*, que se identifican con los anteriores objetivos de la misma.

### Competencias clave

La aparición de las Competencias clave (CC) en los currículos de EF es también diversa (Figura 1). Varias CC.AA. han realizado, bien en la introducción del documento o bien en la metodología didáctica, una aproximación al desarrollo de las CC desde la EF. Cantabria y Galicia han dado un paso más allá estableciendo relaciones entre las CC y los elementos curriculares (BC, CE, EAE) y en menor medida Cantabria (únicamente con los CE). Aragón (al igual que Castilla-La Mancha o Cantabria) establece un apartado muy similar al de los currículos de 2006, denominado «Contribución de la materia para la adquisición de las competencias clave». Por último, otras CC.AA. no hacen ningún tipo de referencia al desarrollo de las CC en los textos de EF. Cataluña ha optado por un planteamiento diametralmente opuesto. No establece relación alguna con las CC del currículo, pero es la única CC.AA. que determina 8 competencias específicas de la EF, establece tres grados de consecución de las mismas, y las relaciona con 25 contenidos, que denomina «claves».

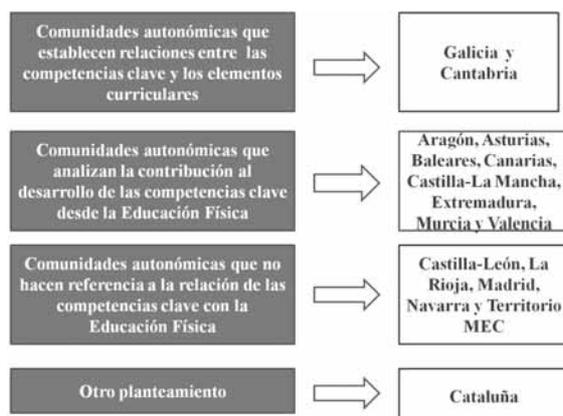


Figura 1. Planteamiento de las competencias clave en los currículos de Educación Física

### Contenidos

La mayoría de las CC.AA. presentan los contenidos en bloques (salvo Canarias, que los relaciona con los CE). En todo caso, las CC.AA. han secuenciado los contenidos por curso. La autonomía pedagógica de los centros establecida en la LOE (2006, 2013, art. 120) permite a éstos organizar, desarrollar y complementar el currículo. Sin embargo, se les brinda pocas opciones reales, puesto que el grado de apertura curricular de la secuenciación de los contenidos es muy reducida. Comunidades

como Madrid han cerrado el currículo al máximo determinando incluso qué actividades, deportes o juegos concretos se deben impartir en cada uno de los cursos (e.g., balonmano en 1º, fútbol en 2º o baloncesto en 3º de la ESO).

Por lo general, parece existir una elevada uniformidad en los contenidos a desarrollar en todas las CC.AA. a lo largo de la etapa. Sin embargo, se aprecia una variedad de concepciones de los responsables de su desarrollo curricular, a tenor de la diferente terminología utilizada para designar los bloques y las distintas agrupaciones que realizan de los mismos. Por ejemplo, Cataluña, nuevamente ha optado por un planteamiento diferencial, estableciendo 25 contenidos claves (integrados en cuatro bloques) que el alumno deberá trabajar a lo largo de la etapa. La nomenclatura de los bloques es muy diversa entre las CC.AA. Algunas han optado por el mantener las denominaciones acuñadas desde la LOGSE en el RD 1007/1991, mientras otras (Baleares, Castilla-León, Madrid, Ceuta y Melilla, Navarra) han introducido las denominaciones de los dominios de acción motriz planteados por la praxiología motriz (Larraz, 2004; Parlebàs, 2001).

En cuanto al número de BC, encontramos propuestas diversas, desde aquellas organizadas en tres bloques más uno de elementos comunes (como Galicia, La Rioja, Murcia), a los siete bloques establecidos en la Comunidad de Madrid (Figura 2).

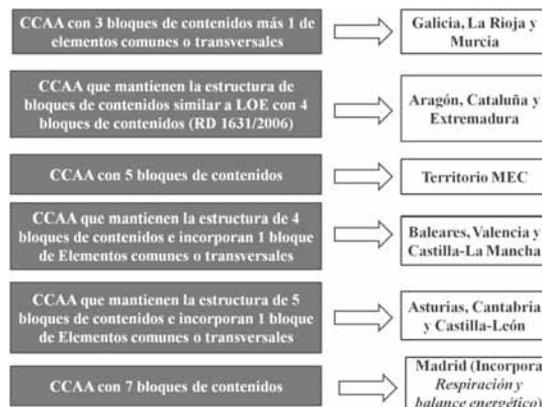


Figura 2. Modelos de presentación de los bloques de contenidos en las comunidades autónomas

### Análisis de los bloques más generalizados por CC.AA. y su orientación

**Condición Física y Salud.** En general, muchas CC.AA. han optado por un BC único para abordar el acondicionamiento físico y la salud, si bien recibe distintas denominaciones: (a) *Salud*: Baleares, Madrid, Navarra; (b) *Aptitud física y Salud*: La Rioja, Territorio MEC; (c) *Actividad Física y Salud*: Galicia; (d) *Condición Física y Salud*: Aragón, Cataluña, Murcia, Castilla La Mancha, Extremadura (Acondicionamiento), y Valencia. Por otro lado, dos CC.AA. han organizado estos contenidos en dos bloques diferenciados: Asturias (*Acondicionamiento Físico*, y *Actividad Física y hábitos saludables*), Cantabria (*Condición Física*, y *Salud y hábitos de vida*). Por último, Castilla-León ha incluido los contenidos relativos a la condición física en el bloque *Acciones motrices individuales en entornos estables*.

**Actividades en el Medio Natural.** Todas las comunidades contemplan en sus documentos los contenidos de Actividades en el Medio Natural, bien en un BC específico que recibe diversas denominaciones (Madrid: *Actividades en medio no estable*, Castilla-León: *Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno*, Asturias: *Actividades de adaptación al entorno y al medio natural*, etc.); o bien integrados dentro de otro bloque: Galicia (*Juegos y actividades deportivas*), La Rioja (*Actividades físico deportivas*), Cataluña (*Actividades físicas recreativas*), o Murcia (*Juegos y Actividades deportivas*).

**Expresión Corporal.** Asimismo, todas las CC.AA. desarrollan un bloque específico de contenidos relativos a la expresión corporal, bajo diferentes denominaciones: *Acciones Motrices en Situaciones de índole Artístico o Expresivas*: Baleares; *Actividades Físicas Artístico Expresiva*: Cantabria, Galicia, La Rioja, MEC y Murcia, *Actividades Corpora-*

*les de Ritmo y Expresión: Asturias, Actividades Motrices Artístico Expresivas: Navarra; Enriquecimiento artístico y expresivo motriz: Extremadura; Expresión corporal: Aragón, Cataluña; Expresión corporal y artística: Castilla-La Mancha; Expresión Corporal y Comunicación: Valencia; Situaciones de índole Artística o de Expresión: Castilla-León.*

**Juegos y Deportes.** Este es el bloque de contenidos en el que se aprecian mayores diferencias en su presentación, pudiendo encontrar las siguiente denominaciones: *Juegos y Actividades Deportivas: Galicia, Aragón, Valencia, Murcia; Juegos y Deportes: Valencia, Cantabria, Castilla-La Mancha; Deportes: Cataluña; Habilidades Deportivas y Juegos: Asturias; Actividades Físico Deportivas: La Rioja; Acciones motrices individuales en entorno estable, Acciones motrices de oposición, cooperación y colaboración posición: Navarra, Baleares, Territorio MEC, Castilla-León, Madrid; Tareas Motrices Específicas: Juegos y Juegos Pre-deportivos: Extremadura.*

Por último, la CC.AA. de Madrid incorpora un bloque de contenidos novedoso *La Respiración y el Balance Energético*, mientras varias CC.AA. han optado por integrar un bloque de contenidos comunes o transversales con diferentes denominaciones: Asturias: *Elementos comunes*; Baleares: *Contenidos comunes a todos los bloques*; Cantabria: *Elementos comunes a la AF*; Castilla-León: *Contenidos comunes*; Castilla-La Mancha: *Actitudes, valores y normas*; y Galicia, La Rioja, Murcia, y Valencia: *Elementos comunes*

### **Crterios de evaluaci3n y Estndares de aprendizaje evaluables**

De manera similar a lo comentado en el apartado de contenidos, se han encontrado planteamientos muy diferenciados respecto a los CE y EAE en funci3n de la CC.AA.. La comunidad que plantea una ordenaci3n de los elementos curriculares m3s dispar es Canarias, al emplear los CE como eje vertebrador de la relaci3n entre todos ellos. Parte de los CE establecidos en el RD1.105/2014, y los relaciona con las CC, los BC secuenciados por cursos y los EAE a conseguir en cada uno de ellos. El resto de las CC.AA. han optado por establecer relaciones partiendo de los bloques de contenidos, y a partir de estos, relacionarlos con los CE y con EAE. Arag3n y Asturias determinan, a modo de secuenciaci3n de los CE, unos resultados de aprendizaje para cada uno de los cursos, y que esta 3ltima comunidad denomina *indicadores* en vez de EAE por cursos como hacen, por ejemplo, Castilla y Le3n.

Varias CC.AA. establecen relaciones entre los BC secuenciados por cursos, los CE y los EAE sin realizar ninguna adaptaci3n, redefinici3n, ni secuenciaci3n de los definidos en RD 1105/2014, como en Baleares, Extremadura, Navarra, Castilla Le3n o Castilla-La Mancha. Otras redefinen o adaptan los CE y los EAE para cada uno de los cursos sin introducir ninguno nuevo, como Galicia, MEC, La Rioja o Murcia. Cantabria y Valencia redefinen los CE y los EAE para cada curso integrando elementos nuevos. Sin embargo, Madrid no realiza ning3n tipo de adaptaci3n o redefinici3n, ni los relaciona con los BC, estableciendo un listado de los CE relacionados con los EAE similar a la encontrada en el RD 1.105/2014 para los ciclos en su totalidad. Finalmente, Catalu3a no presenta los CE del RD 1.105/2014, y establece a modo de resultados de aprendizaje, lo que denomina *crterios de evaluaci3n* para cada uno de los cursos.

### **Carga lectiva**

Los documentos auton3micos muestran uniformidad respecto a la carga horaria (dos horas semanales en cada curso) que las CC.AA. han asignado a la EF en la ESO, con la excepci3n de Pa3s Vasco, que determina cinco horas semanales a lo largo de la etapa como horario m3nimo y siete en el horario que se ofrece de referencia a los centros. Estas dos horas semanales recogidas en todas las CC.AA. representan el 6.6% del horario de un alumno/a lo largo de la etapa, un 4.1% en relaci3n al horario m3nimo de Pa3s Vasco, y un 5.8% en relaci3n al horario de referencia para los centros vascos.

### **Asignaturas de Libre Configuraci3n Auton3mica**

De nuevo, el an3lisis de la situaci3n de las asignaturas de LCA nos

muestra una elevada disparidad entre CC.AA. Algunas de ellas han presentado un cat3logo de asignaturas cerrado, en el que no existe ning3n 3rea vinculada a la AF que el alumnado pueda elegir, restringiendo la autonom3a de los centros para poder realizar una oferta adecuada a sus caracter3sticas y sus proyectos educativos y pedag3gicos. Similar planteamiento han adoptado otras CC.AA., pero con la singularidad de la inclusi3n de la asignatura *Artes Esc3nicas y Danza* (Figura 3).

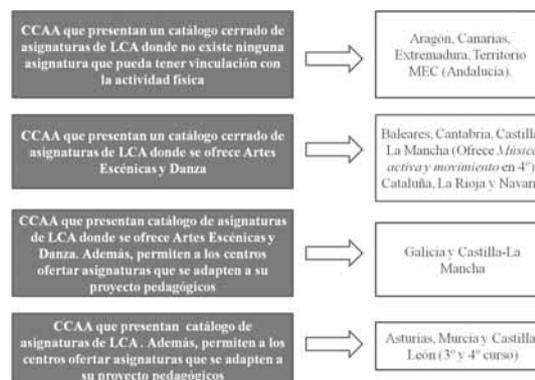


Figura 3. Posicionamiento de las CC.AA. respecto a las asignaturas de libre configuraci3n auton3mica (LCA) y su vinculaci3n con la actividad f3sica

Un tercer grupo de CC.AA. ha optado, dejado autonom3a a los centros para que dentro de su oferta educativa, tengan libertad para ofrecer asignaturas que se adapten a su proyecto educativo. Con planteamientos diferentes en relaci3n a este bloque de asignaturas, la Comunidad Valenciana permite la ampliaci3n del horario lectivo para ofrecer asignaturas, previa solicitud a la Consejer3a de Educaci3n y con la responsabilidad de la elaboraci3n de su curr3culo.

De manera esperanzadora, Madrid ofrece en su cat3logo una asignatura de *Ajedrez* y otra de *Deporte*. Adem3s, es la 3nica comunidad que establece *proyectos educativos propios* (Orden 2.774/2011, modificada en la actualidad por la Orden 1.459/2015), y contempla una cesi3n curricular que presenta, como aspecto m3s destacado, la posibilidad de utilizar el 35% del horario lectivo para reforzar las materias que se consideren oportunas. De este modo, se han creado los *Proyectos de especializaci3n deportiva*, donde se aumenta el horario lectivo semanal de 30 a 33 periodos lectivos y se promueve la especializaci3n en EF de 1<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> de la ESO con 5 horas a la semana de EF. Esta comunidad cuenta con cinco centros de estas caracter3sticas.

### **Discusi3n**

Tres fueron los objetivos de esta investigaci3n: (a) analizar el desarrollo curricular de las autonom3as en la ESO, en relaci3n a los elementos curriculares de la EF, (b) examinar la carga horaria asignada a esta asignatura, y (c) profundizar en las diferentes posibilidades que los curr3culos auton3micos han contemplado para incrementar la AF de los estudiantes en el horario lectivo.

En relaci3n al primer objetivo, los resultados desvelan que la estructura curricular de la LOMCE (2013) en ESO ha sufrido una clara inspiraci3n universitaria. Eliminar los OA podr3a pretender el giro hacia un curr3culo competencial, si bien no es condici3n necesaria. En el 3mbito universitario, se sustituyeron los objetivos de las materias por las competencias espec3ficas y, adem3s, se adoptaron competencias transversales o gen3ricas (P3rez-Pueyo, Juli3n, & L3pez-Pastor, 2009). En la etapa secundaria, 3stas 3ltimas son las ahora denominadas CC, si bien se ha eliminado el elemento vertebrador del 3rea (OA). Adem3s, la aparici3n de los CE dificulta una evaluaci3n real por competencias (antes evaluaci3n por objetivos), y los EAE no son m3s que concreciones del CE exclusivamente del 3rea, por mucho que se las califique de competenciales a trav3s de los parad3jicos perfiles (que dicho sea de paso, poco tienen que ver con la imprescindible transversalidad, interdisciplinari3dad e intencionalidad que deben poseer las competencias; P3rez-Pueyo et al., 2013).

Dado que los OA no están contemplados como elementos curriculares ni en la LOMCE (2013) ni en el RD 1.105/2014, la mayoría de las CC.AA. han optado por no incorporar los elementos prescriptivos del currículo. Sin embargo, Aragón, Baleares o Asturias los incluyen enmascarados entre las orientaciones metodológicas, usando denominaciones diferentes: Aragón los denomina como tales; Asturias, sin denominarlos *Objetivos* los reflejan en el apartado de metodología didáctica como capacidades específicas del área que el alumno deberá desarrollar; y Baleares, que ha optado por la de *Objetivos específicos*, y aunque parece retrotraernos a la terminología de la Ley General de Educación de 1970 y a sus teorías conductistas, quizás han pretendido relacionarlo con lo que en el ámbito universitario actual se denomina *competencias específicas*. El caso de Cataluña es especial e inverso al anterior. Si bien no habla de objetivos de materia, establece lo que denomina *competencias de la materia*, que se identifican con los anteriores objetivos de la misma. Lo curioso es que, en realidad, identifican un concepto que hasta ahora nunca se había establecido y que se vincula más a la denominación universitaria, las *competencias específicas* que se relacionan con los anteriores objetivos de materia.

La disparidad en las interpretaciones realizadas por las CC.AA. en el desarrollo y concreción curricular de la LOMCE (2013, art. 6º bis. 2c) en sus respectivos decretos y órdenes de currículo, parece evidenciar dos cuestiones: (a) falta de información y explicación por parte del Gobierno de la lógica interna e interpretación de los cambios estructurales establecidos en la modificación a la LOE (2006), (b) una desconexión preocupante en la interpretación de aquello que debería ser común, así como en la manera de estructurarlo y programarlo. De hecho, la autonomía pedagógica establecida en la LOE (2006) (art. 120), parece más un libre albedrío que una forma de generar la posibilidad de adecuación a las características de la comunidad, del contexto y del alumnado con la que se inspiró en la Reforma de 1990 (LOGSE, 1990), a través de su apertura y flexibilidad curricular.

A la hora de determinar el grado de apertura o cierre que el nuevo marco normativo aporta en comparación con leyes anteriores (LOGSE, LOE), se observa que, en relación a los contenidos, la gran mayoría de las CC.AA. han mantenido la estructura de la LOE en su RD 1.631/2006, heredera de las propuestas iniciales establecidas en los Materiales para la Reforma, denominadas *Cajas Rojas* (Resolución de 5 de marzo de 1992). Éstas presentaban los contenidos secuenciados por ciclos y posteriormente por cursos y adoptaron una redacción abierta que permitía a los centros ejercer autonomía en la programación (art. 120 LOE, 2006, 2013) a la hora de concretar el tipo de actividades a realizar. Con base en ello, a pesar de que el RD 1.105/2014 de la LOMCE presenta los contenidos en ciclos, todas las CC.AA. han secuenciado por cursos, teniendo un grado de autonomía similar a leyes anteriores.

Mención aparte merece la CC.AA. de Madrid, en cuya secuenciación de contenidos se ha apostado por una delimitación importante del currículo, hasta el punto de detallar qué contenidos se deben llevar a cabo en cada curso, lo que limita el grado de autonomía de los centros/departamentos. Cabe preguntarse cuáles han sido las motivaciones que han llevado a elegir unas actividades en detrimento de otras (e. g., por qué balonmano y rugby), y la lógica para la secuenciación de los mismos. Esta línea iniciada por Madrid diverge de las opiniones de los defensores de planteamientos abiertos (Coll, & Onrubia, 2002). En anteriores leyes, la selección de las actividades vinculadas a los bloques de contenidos que componían las programaciones había recaído en los departamentos de EF en el uso de su autonomía pedagógica, la cual estaba influenciada por factores diversos como la formación académica y permanente (Harris, Cale, & Hayley, 2011); el interés que despertaban en los docentes (Ureña, Alarco, & Ureña, 2009), o incluso el sexo de los docentes (García, Pires, & Fernández, 2013). La elevada disparidad en el número de BC, así como en su denominación no son algo novedoso, sino que ya fue constatada por Ureña (1997) en el desarrollo autonómico del RD 1.007/1991 de la LOGSE, y más recientemente con el desarrollo que las autonomías han realizado con la LOMCE en EP (Méndez et al., 2015). En todo caso, existe un amplio consenso, que perdura desde la LOGSE (1990), sobre los contenidos básicos a abordar

en la etapa, manteniéndose constantes los bloques de contenidos de condición física, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en el medio natural. La excepción es la desaparición de los contenidos relativos a las capacidades motrices presentes como bloque en la LOGSE.

En relación al segundo objetivo del estudio, los resultados muestran una continuidad (excepto en el País Vasco) de las dos horas lectivas como carga horaria relativa al área. Las recomendaciones emitidas por organismos internacionales, las reiteradas solicitudes del incremento lectivo por parte de los profesionales y docentes de EF (Albarracín et al., 2014) nuevamente han sido desoídas por el legislador, lo que deja a España entre los países de la Unión Europea con menor carga lectiva (Comisión Europea /EACEA/ Eurydice, 2013). Múltiples estudios alertan sobre la prevalencia del sobrepeso entre los escolares españoles, subrayan el descenso en los niveles de AF a medida que incrementamos el nivel académico y recomiendan elevar los niveles de AF en la población adolescente para evitar el sedentarismo (e. g., Aladino, 2011; Granda, Montilla, Barbero, Mingorance, & Alemany, 2010; Martínez et al., 2010; Molinero, Martínez, Garatachea, & Márquez, 2011). Pese a ello y a la voluntad inicial de la Disposición adicional cuarta de la LOMCE (2013), la promoción diaria de la práctica de ejercicio físico y deporte por las administraciones durante la jornada escolar sigue siendo, a todas luces, una asignatura pendiente en la presente concreción curricular.

En cuanto al tercer objetivo, la aparición del bloque de asignaturas de LCA puede representar una posibilidad de ampliar el nivel de práctica física por parte del alumnado, bien porque la propia CC.AA. ofrece la asignatura de deporte (como es el caso de Madrid) o bien ante la posibilidad de que los centros oferten asignaturas propias en su proyecto educativo. En este punto, es labor de los docentes de EF defender en los claustros y ante la comunidad educativa la importancia que la AF tiene en el desarrollo integral de la persona. Esta posibilidad de aumento de la carga lectiva escolar puede ser un medio de fomentar la adherencia a la práctica física fuera del entorno escolar (Granero-Gallegos, Baena, Sánchez, & Martínez, 2014), incrementando la importancia que el estudiante le concede a la EF. Esta defensa del área debe enfrentarse al bajo estatus educativo y la escasa valoración que la EF recibe por parte de la comunidad educativa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013). La consideración de asignatura *maría* (Acha, Velázquez, & Moya, 2008) puede representar un lastre a la hora de poder defender la importancia que la AF en los claustros de los centros en el momento de tomar decisiones sobre la implantación de una u otra área curricular.

## Referencias

- Acha, A., Velázquez, R., & Moya, J. (2008). El estatus de la Educación Física en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Causa de la Devaluación. En *II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca: Universidad de Islas Baleares.
- Albarracín, A., Moreno, J.A., & Beltrán, V. (2014). La situación actual de la Educación Física según su profesorado: Un estudio cualitativo con profesorado de la Región de Murcia. *Cultura Ciencia y Deporte*, 27, 225-234.
- Álvarez, E. (2008). Médicos y profesores en contra de reducir las horas de Educación Física. *Revista de Educación Física*, 10(9), 18-19.
- Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Revista del Forum Europeo de la Educación de Aragón*, 7, 13-15.
- COLEF (2014). El COLEF de Asturias reclama 3 horas de Educación Física en las escuelas. Recuperado de <http://www.consejo-colef.es/noticias/consejo-general/432-el-colef-de-asturias-reclama-3-horas-de-educacion-fisica-en-las-escuelas.html>.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 50, 50-54.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Decreto por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (Decreto 43/2015, 10 de junio). *Boletín Oficial del Principado de Asturias nº 168*, 2015, 21 de junio.
- Decreto por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Cantabria (Decreto 38/2015, 22 de mayo). *Boletín Oficial de Cantabria nº 39*, 2015, 5 de junio.
- Decreto Foral por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la comunidad Foral de Navarra (Decreto 40/2015, 15 de junio). *Boletín Oficial de Navarra nº 120*, 2015, 15 de junio.

- Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Illes Balears (Decreto 34/2015, 15 de mayo). *Boletín Oficial de las Islas Baleares* n° 73, 2015, 16 de mayo.
- Decreto polo que se establece o currículo da educación secundaria obligatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (Decreto 86/2015, 25 de xuño). *Diario Oficial de Galicia* n°120, 2015, 29 de xuño.
- Decret por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunitat Valenciana (Decret 87/2015, 5 de junio). *Diario Oficial de la Comunidad de Valencia* n° 7544, 2015, 10 de junio.
- Decret d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Decret 187/2015, 25 d'agost). *Diario Oficial de Generalitat de Catalunya* n° 6945, 2015, 28 de agosto.
- Decreto por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura (Decreto 127/2015, 26 de mayo). *Diario Oficial de Extremadura* n° 104, 2015, 02 de junio.
- Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Decreto 40/2015, 15 de junio). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha* n° 120, 2015, 22 de junio.
- Decreto por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 48/2015, 14 de mayo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* n° 118, 2015, 20 de mayo.
- Decreto por el que se establece la ordenación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 315/2015, 28 de agosto). *Boletín Oficial de Canarias* n° 169, 2015, 31 de agosto.
- Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan aspectos sobre la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja (Decreto 19/2015, 12 de junio). *Boletín Oficial de la Rioja* n° 79, 2015, 19 de junio.
- Decreto por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 220/2015, 2 de septiembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia* n° 203, 2015, 3 de septiembre.
- Fairclough, S.J., & Stratton, G. (2005). Physical Education makes you fit and healthy. *Physical Education's contribution to young people physical activity levels. Health Education Research*, 20(1), 14-23.
- García, J., Pires, F., & Fernández, J. (2013). Preferencias profesionales de los estudiantes de licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del deporte de la Universidad de Sevilla. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 39-42.
- Gobierno de España (2011). *Estudio Aladino*. Ministerio de Sanidad, política social e igualdad: Madrid.
- Granda, J., Montilla, M., Barbero, J.C., Mingorance, A., & Alemany, I. (2010). Frecuencia de práctica motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 21(6), 280-296.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J.A., & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica en el tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Hernández, J.L., & Velázquez, R. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes. Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Grao.
- Harris, J., Cale, L., & Hayley M. (2011). The effects of a professional development Programme on Primary School Teacher's perceptions of Physical Education. *Professional Development in Education*, 37(2), 291-305.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad de Aragón en educación primaria. En F. Lagartera, & P. Lavega (Ed.). *La ciencia de la acción motriz* (p. 203-226). Lleida: Universitat de Lleida.
- Ley orgánica para ordenación general del sistema educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). *Boletín Oficial del Estado* n° 238, 1990, 4 de octubre.
- Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado* n° 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado* n° 295, 2013, 10 de diciembre.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R.R., Peralta, L.R., Bennie, A., Fahey P., & Lubans, D.R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152-161.
- Martínez-Gómez, D., Ruiz, J.R., Ortega, F.B., Veiga, O.L., & Moliner-Urdiales, D. (2010). Recommended levels of physical activity to avoid an excess of body fat in European adolescents: The HELENA Study. *The American Journal of Preventive Medicine*, 39(3), 203-21.
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Prieto, J.A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 15-20.
- Moliner, O., Martínez, R., Garatachea, N., & Márquez, S. (2011). Pautas de actividad física de adolescentes españoles: diferencias medidas por el día de la semana y la participación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 19, 103-116.
- Mozo-Touya, I.M. (2014). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: una reforma contestada, pero de corto alcance. *Revista de Pedagogía*, 257, 23-28.
- Navarro, A., & Julián, J.A. (2014). El horario LOMCE de la Educación Física en Aragón: un paso atrás de graves consecuencias. *Revista del Forum Aragón*, 12, 42-49.
- Organización mundial de la salud (OMS) (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Orden por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/362/2015, 04 de mayo). *Boletín Oficial de Castilla León*, n° 86, 2015, 08 de mayo.
- Orden por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas (Orden ECD/1361/2015, 3 de julio). *Boletín Oficial del Estado* n° 163, 2015, 09 de julio.
- Orden de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se suspende la aplicación de las órdenes de 15 de mayo de 2015 aprueba el currículo de la Educación Secundaria y bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Orden de 09 de julio de 2015). *Boletín Oficial de Aragón* n° 132, 2015, 10 de julio.
- Orden de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid (Orden 2774/2011, 11 de julio). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* n° 169, 2011, 19 de julio.
- Orden de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los Planes de Estudio de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid (Orden 1459/2015, 21 de mayo). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* n° 122, 2015, 25 de mayo.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J.A., & López-Pastor, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V.M. López-Pastor (coord.) *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Narcea: Madrid.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la etapa secundaria obligatoria (RD1007/1991, 26 junio). *Boletín Oficial del Estado* n°152, 1991, 26 de junio.
- Real Decreto por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación Secundaria (RD 83/1996, 26 de enero). *Boletín Oficial del Estado* n° 4, 1996, 21 de febrero.
- Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (RD1631/2006, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado* n° 5, 2006, 5 de enero.
- Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (RD1105/2014, 28 de febrero). *Boletín Oficial del Estado* n° 3, 2014, 3 de enero.
- Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la Elaboración de Proyectos Curriculares para la Educación Primaria y se establecen Orientaciones para la Distribución de Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación para Cada uno de los Ciclos (Resolución de 5 de marzo de 1992). *Boletín Oficial del Estado* n° 72, 1992, 24 de marzo.
- Sáenz, P., Sicilia, A., & Manzano, J.L. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 37(10), 167-179.
- Sallis, J.F., McKenzie, T. L., Beets, M.W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(3), 45-57.
- Ureña, F. (Coord.). (1997). *La Educación Física en Secundaria*. Barcelona: Inde
- Ureña, N., Alarcón, F., & Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la enseñanza secundaria. Cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 9-15.