

Currículo de educación física en la enseñanza primaria: Una revisión sistemática de la literatura (2010-2025)

Physical education curriculum in primary education: A systematic review of the literature (2010-2025)

Currículo de educação física no ensino fundamental: uma revisão sistemática da literatura (2010-2025)

<https://doi.org/10.21803/penamer.19.39.1012>

Eder Jair Sepúlveda Molina

<https://orcid.org/0000-0003-3182-8911>

Arays Hernández Garay

<https://orcid.org/0000-0001-7679-0465>

Alejandro Valero Inerarity

<https://orcid.org/0000-0003-0120-0904>

Mónica Paola Murcia Doncel

<https://orcid.org/0000-0002-3542-5063>

Resumen

Introducción: El currículo de educación física en primaria orienta la formación integral y satisface las necesidades educativas del estudiante. A pesar del avance de los modelos inclusivos y por competencias, existe una brecha entre el currículo prescrito y las prácticas educativas. **Objetivo:** analizar los enfoques curriculares, componentes estructurales, estrategias de implementación, prácticas evaluativas y desafíos. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática en el periodo del 2010 hasta julio de 2025, que aparecen en las bases de datos ERIC, SciELO, Google Académico, Scopus, Dialnet, PubMed, SPORTDiscus, Taylor & Francis y Web of Science. En la revisión sistemática, se identificaron un total de 557 artículos. Después de eliminados los duplicados y aplicados los criterios de inclusión y exclusión, utilizando la herramienta Rayyan, se seleccionaron 66 estudios para su análisis. **Resultados:** los modelos curriculares más frecuentes se enfocan en las competencias, la alfabetización física, la salud y la inclusión, con estrategias que favorecen la flexibilidad del docente; la evaluación se orienta hacia los procesos formativos. Por otra parte, existen limitaciones de recursos materiales e institucionales y de formación docente especializada. **Conclusiones:** Por estos motivos se requieren currículos flexibles y contextualizados, así como el desarrollo profesional del docente en la educación física primaria.

Palabras clave: Alfabetización física; Currículo; Educación física; Educación primaria; Revisión sistemática.

Abstract

Introduction: The physical education curriculum in elementary school guides holistic development and meets students' educational needs. Despite advances in inclusive and competency-based models, there remains a gap between the prescribed curriculum and educational practices. **Objective:** To analyze curricular approaches, structural components, implementation strategies, assessment practices, and challenges. **Methodology:** A systematic review was conducted covering the period from 2010 to July 2025, using the ERIC, SciELO, Google Scholar, Scopus, Dialnet, PubMed, SPORTDiscus, Taylor & Francis, and Web of Science databases. A total of 557 articles were identified in the systematic review. After removing duplicates and applying the inclusion and exclusion criteria using the Rayyan tool, 66 studies were selected for analysis. **Results:** The most common curriculum models focus on competencies, physical literacy, health, and inclusion, with strategies that promote teacher flexibility; assessment is oriented toward formative processes. On the other hand, there are limitations in terms of material and institutional resources and specialized teacher training. **Conclusions:** For these reasons, flexible and contextualized curricula are required, as well as professional development for teachers in elementary physical education.

Keywords: Physical literacy; Curriculum; Physical education; Elementary education; Systematic review.

¿Cómo citar este artículo?

Sepúlveda, E., Hernández, A., Valero, A. y Murcia, M. (2026). Currículo de educación física en la enseñanza primaria: Una revisión sistemática de la literatura (2010-2025). *Pensamiento Americano*, e#1012. 19(39), DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.19.39.1012>



Resumo

Introdução: O currículo de educação física no ensino fundamental orienta a formação integral e atende às necessidades educacionais do aluno. Apesar do avanço dos modelos inclusivos e baseados em competências, existe uma lacuna entre o currículo prescrito e as práticas educacionais. **Objetivo:** analisar as abordagens curriculares, os componentes estruturais, as estratégias de implementação, as práticas de avaliação e os desafios. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão sistemática no período de 2010 a julho de 2025, utilizando as bases de dados ERIC, SciELO, Google Acadêmico, Scopus, Dialnet, PubMed, SPORTDiscus, Taylor & Francis e Web of Science. Na revisão sistemática, foram identificados um total de 557 artigos. Após a eliminação de duplicatas e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, utilizando a ferramenta Rayyan, foram selecionados 66 estudos para análise. **Resultados:** os modelos curriculares mais frequentes concentram-se nas competências, na alfabetização física, na saúde e na inclusão, com estratégias que favorecem a flexibilidade do professor; a avaliação é orientada para os processos formativos. Por outro lado, existem limitações de recursos materiais e institucionais, bem como de formação docente especializada. **Conclusões:** Por esses motivos, são necessários currículos flexíveis e contextualizados, bem como o desenvolvimento profissional do professor na educação física do ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização física; Currículo; Educação física; Ensino fundamental; Revisão sistemática.



1. INTRODUCCIÓN

El currículo no es solo un simple documento, es la hoja de ruta que guía todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es lograr una coherencia entre los objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación, todo con el fin de producir experiencias de aprendizaje holísticas que satisfagan los desafíos del siglo XXI (Carrillo & Benavides, 2022; Palacios, 2012).

Como señala Palacios (2012), el currículo funciona como una “mediación cultural”, que transforma los objetivos sociales en prácticas educativas, configurando una construcción sociopedagógica que incluye valores, conocimientos y contextos (Carrillo & Benavides, 2022; UNESCO, 2023). En la educación primaria esta perspectiva es particularmente importante porque el currículo actúa de enlace entre los planes de estudio de la institución y las exigencias culturales y sociales de los estudiantes.

El enfoque integral es un elemento fundamental de los currículos de educación física. Los modelos tradicionales que abordan el rendimiento físico y la práctica deportiva se han ido transformando en enfoques holísticos. Este último incorpora las dimensiones motoras, cognitivas, emocionales y sociales. Además de los comportamientos saludables, la convivencia social, la expresión corporal y el bienestar (Bernate, 2021; Cantos, 2024; Lleixà, 2003; López et al., 2023).

Este nuevo paradigma se enmarca en las reformas educativas globales, que van transitando de los modelos centrados en contenidos hacia modelos orientados por competencias, alfabetización física, aprendizaje significativo, inclusión y formación integral (UNESCO, 2023). En América Latina predomina el enfoque por competencias con dimensiones sociocríticas (Quilindro, 2023), mientras que en Europa se va abriendo paso a la alfabetización física como marco organizativo (Carl et al., 2025). Esta diversidad paradigmática refleja diferencias ideológicas, políticas y contextuales de la concepción del cuerpo, el movimiento y la ciudadanía (Dupuy, 2023).

El currículo de Educación Física en primaria es muy importante para el desarrollo cognitivo y motor, y para el fortalecimiento integral del alumno en los aspectos sociales, físicos y emocionales (López et al., 2023). Según Lleixà (2003), actúa como un agente integrador que dirige no solo las habilidades y los contenidos, sino también los métodos, las formas de evaluación y la atención a la diversidad. Pero aún existe una gran diferencia entre lo que dicen las políticas sobre el currículo y lo que pasa en las escuelas.

Múltiples estudios reportan obstáculos estructurales que dificultan su implementación: escasez de recursos materiales y humanos, limitada formación especializada de los docentes, rigidez de los modelos organizativos y dificultades para adaptar las pautas generales a contextos específicos (Coutín et al., 2018; Luzón et al., 2023; Lynch & Soukup, 2017; Schilling et al., 2023), identificaron la falta de cualificación docente como la principal barrera para una Educación Física de calidad, hallazgo reiterado en contextos tan distintos como Australia, España o Chile.

Frente a estos desafíos estructurales, el entorno educativo contemporáneo requiere currículos flexibles y adaptados a cada contexto, que tengan en cuenta la digitalización, la diversidad y la sostenibilidad (UNESCO, 2023). Sin embargo, estas limitaciones estructurales obstaculizan el desarrollo de todo el potencial educativo de los currículos actuales de la Educación Física en primaria.



La urgencia de esta revisión se basa en tres motivos. Primero, la brecha entre la investigación y la práctica que constituye el problema central del contexto de la Educación Física primaria (Dockerty & Pritchard, 2025; Hodges et al., 2018). Mientras la investigación avanza hacia currículos holísticos y basados en modelos pedagógicos, la práctica en las aulas con docentes generalistas sigue dominada por enfoques tradicionales. Segunda, a pesar de que existen estudios parciales sobre dimensiones como la evaluación por competencias o los modelos pedagógicos, no se localizan revisiones integrales e interdisciplinarias que examinen en profundidad las relaciones entre los enfoques, los componentes, las estrategias de aplicación y los retos curriculares, con cobertura simultánea de contextos europeos e iberoamericanos, en el período 2010-2025 (Hincapié, 2020; Lleixà, 2003). Tercero, las consecuencias de estos vacíos influyen directamente en las políticas educativas y en la formación de los docentes, ya que el personal encargado de tomar las decisiones la mayoría de las veces no posee un resumen completo y actualizado del estado del arte. Entonces, esta revisión de la literatura no solo actualiza el conocimiento que se posee, sino que además proporciona una guía para que los responsables de tomar las decisiones y formadores de los docentes tengan en cuenta los puntos que obstaculizan la aplicación eficaz del currículo de Educación Física en primaria.

Si se concibe al currículo no como un producto inalterable, sino como un proceso en constante transformación (Apple, 2019; Carrillo & Benavides, 2022), es posible identificar sus dimensiones explícitas e implícitas, así como los procesos de negociación y ajuste que se dan en el aula. Ante esta situación, la presente investigación plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las tendencias, componentes estructurales, métodos de aplicación y obstáculos más comunes en los currículos de Educación Física para la enseñanza primaria descritos en la literatura científica publicada entre los años 2010 y julio de 2025? De esta pregunta se deriva el siguiente objetivo: analizar los enfoques curriculares, componentes estructurales, estrategias de implementación, prácticas evaluativas y obstáculos más comunes descritos en la literatura científica que hacen referencia a los currículos de Educación Física para la enseñanza primaria, publicados entre los años 2010 y julio de 2025.

2. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se empleó un enfoque cualitativo, realizando una revisión sistemática de la literatura siguiendo el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Este protocolo fue seleccionado para garantizar el rigor metodológico, la transparencia y la replicabilidad del proceso de búsqueda, selección y análisis de estudios (Page et al., 2021). El alcance del estudio es de tipo descriptivo-interpretativo, dado que busca identificar y sintetizar tendencias, componentes y barreras curriculares sin establecer relaciones causales entre variables.

La búsqueda de literatura se llevó a cabo en nueve bases de datos académicas especializadas: ERIC, SciELO, Google Académico, Scopus, Dialnet, PubMed, Sportdiscus, Taylor & Francis, Web of Science, La selección de estas bases se justifica porque contienen publicaciones indexadas en SJR (Scimago Journal & Country Rank), que gozan de reconocido prestigio académico y ofrecen una amplia cobertura de literatura en Ciencias de la Educación y la Educación Física para gestionar el proceso de revisión y selección.

Para la búsqueda de los artículos se emplearon las siguientes palabras clave: currículo, programas



de estudios, plan de estudios, programa educativo, currículum, syllabus, Educación Física, physical education, PE, enseñanza primaria, educación primaria, primary education y elementary school. Estas se combinaron mediante operadores booleanos (AND/OR) para construir la siguiente ecuación de búsqueda:

TITLE-ABS-KEY (“plan de estudios” OR currículum OR “programa de estudios” OR curriculum) AND (“Educación Física” OR “physical education” OR “PE”) AND (“educación primaria” OR “enseñanza primaria” OR “primary education”)) AND PUBYEAR > 2009 AND PUBYEAR <= 2025 AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE, “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE, “Portuguese”).

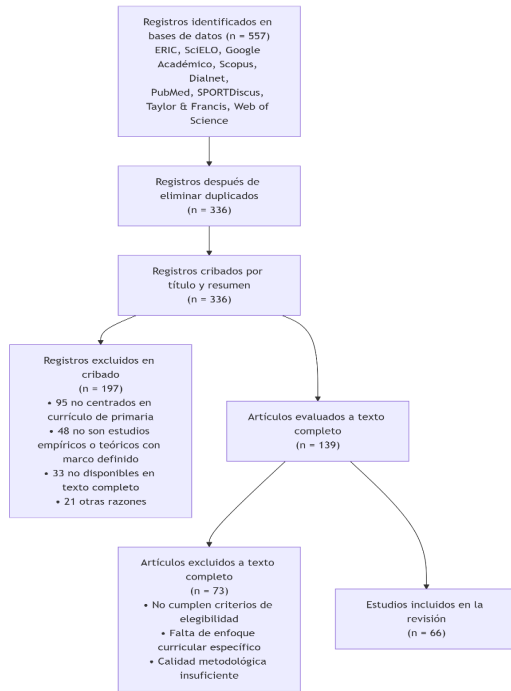
No se empleó la estructura PICO dado que esta revisión no compara intervenciones clínicas, sino que sintetiza tendencias curriculares de naturaleza pedagógica. Los criterios de inclusión para llevar a cabo la investigación comprenden: artículos referente a currículos, programas o planes de estudio en la educación física primaria; publicados entre el 2010 y julio de 2025; elaborados en español, portugués e inglés; y tipo de documento: estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos), revisiones sistemáticas, revisiones de Scoping, metaanálisis, estudios teóricos con marco conceptual claramente definido, tesis de licenciatura, maestría o doctorado, y publicaciones académicas. Fueron excluidos de la investigación los artículos no relacionados con currículum de educación física en la enseñanza primaria, que se encontraban fuera del periodo de tiempo comprendido entre 2010 y julio de 2025, así como actas de congresos no sometidas a revisión por pares, y textos de acceso restringido sin posibilidad de recuperación y documentos normativos sin análisis curricular.

En la búsqueda inicial se identificaron 557 estudios. Tras eliminar 221 duplicados mediante la herramienta Rayyan, se filtraron 336 artículos únicamente por su título y resumen. Después de aplicados los criterios de inclusión y exclusión, se descartaron 197 artículos (95 por no centrarse en currículum de primaria, 48 por no ser estudios empíricos o teóricos con marco definido, 33 por no estar disponibles en texto completo, y 21 por otras razones), quedando 139 para una revisión a texto completo. Dicha revisión fue realizada a ciegas por cinco especialistas en Educación Física y currículum; las discrepancias sobre la inclusión de un artículo se resolvieron mediante debate y consenso entre los revisores. Finalmente, 66 artículos cumplieron todos los requisitos de elegibilidad (Figura 1).

Para el control de sesgos, se implementaron las siguientes medidas: (i) revisión independiente por cinco expertos para minimizar el sesgo de selección; (ii) empleo del protocolo PRISMA para asegurar la transparencia del proceso; (iii) diversidad de bases de datos para reducir el sesgo de publicación; (iv) resolución de discrepancias por consenso documentado; (v) inclusión de tres idiomas; (vi) búsqueda de literatura gris. El proceso de selección completo y las razones de exclusión en texto completo se documentan en el diagrama PRISMA (Figura 1).



Figura 1.
Diagrama Prisma



Las 66 referencias incluidas en la investigación fueron caracterizadas por el país, idioma y tipo de estudios (tabla 1). Los resultados obtenidos muestran un predominio de estudios sobre currículo de Educación Física en la enseñanza primaria en países como España (24,2%) y Colombia (10,6%). La mayor parte de las bibliografías se encuentran escritas en idioma inglés con un 53%, seguido del español con un 44% y por último el portugués con un 3%. De los estudios identificados, el 30,3% correspondió a revisiones sistemáticas, scoping reviews o metaanálisis, lo que indica un campo en consolidación teórica, mientras que el 27,3% pertenece a estudios teóricos y de reflexión evidenciando un fuerte componente conceptual.

Tabla 1.
Características por país, idioma y tipo de estudios

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje %)
País	España	16	24,2
	Colombia	7	10,6
	Reino Unido	6	9,1
	Estados Unidos	4	6,1
	Australia	3	4,5
	Indonesia	3	4,5
	Internacional (múltiples países)	5	7,6
	Otros (Brasil, Turquía, Ecuador, México, Canadá, Alemania, Argentina, Malasia, Nueva Zelanda, Chile, Vietnam, China, Israel, Croacia, Eslovenia, Irlanda)	22	33,3



Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Porcentaje %
Idioma	Inglés	35	53,0
	Español	29	44,0
	Portugués	2	3,0
Tipo de estudio	Empírico cualitativo	13	19,7
	Empírico cuantitativo	6	9,1
	Revisión sistemática, reviews o metaanálisis	20	30,3
	Estudio teórico y de reflexión	18	27,3
	Tesis (licenciatura, maestría, doctorado)	5	7,6
	Libros	3	4,5
Total		66	100

Nota: Los valores corresponden al análisis de las 66 referencias seleccionadas de la lista proporcionada. La categoría “Otros” incluye países con frecuencia 1 o 2. Los tipos de estudio se han clasificado según la metodología declarada en cada referencia.

El análisis de la información se desarrolló en dos fases:

Fase 1: Categorización temática

Los artículos seleccionados fueron organizados mediante un enfoque inductivo-deductivo en cinco categorías predefinidas; estas son: enfoques curriculares predominantes, componentes y estructura curricular, estrategias de implementación, evaluación curricular y desafíos y barreras identificadas. La identificación de las categorías utilizadas en el estudio se produjo a partir de la revisión de la literatura concerniente a las dimensiones curriculares en el ámbito de la educación física (Coutín et al., 2018; Lleixà, 2003; Medina et al., 2021) y se enriqueció en el proceso de codificación efectuado de la revisión de la literatura.

Fase 2: Análisis narrativo sintético.

Se realizó a través de la interpretación e integración de los hallazgos, comprobando convergencias, divergencias y vacíos en la literatura existente.

Desde la recolección de la información hasta la divulgación de los resultados, se siguieron lineamientos éticos. Las citas y referencias bibliográficas se emplearon de forma adecuada, en conformidad con lo establecido en la norma APA séptima edición.

3. RESULTADOS

Los 66 artículos fueron clasificados según las cinco categorías: enfoques curriculares predominantes, componentes y estructura del currículo, estrategias de implementación, evaluación curricular y desafíos y obstáculos identificados, obteniéndose los siguientes resultados:

Categoría: Enfoque curricular predominante



Los resultados de esta categoría (Tabla 2) revelan que el enfoque basado en competencias es la tendencia predominante en los sistemas educativos latinoamericanos revisados (15 de los 66 artículos analizados), orientando la enseñanza hacia aprendizajes transferibles y contextualizarlos (Cardona, 2024; Medina et al., 2021; Quilindro, 2023; SHAPE America Sets the Standard, 2024). Aunque persiste una coexistencia con modelos tradicionales centrados en el deporte, lo que evidencia una transición curricular aún no resuelta.

En Europa, el enfoque de alfabetización física, que abarca competencia, confianza, motivación y conocimiento para participar en la actividad física, se ha consolidado como marco organizativo predominante (Carl et al., 2025; SHAPE America Sets the Standard, 2024; Kingston et al., 2023). Grauduszus et al. (2024), Houser y Kriellaars (2023), Matera y Martinez (2024) y Valle et al. (2025), abogan por enriquecer los currículos con modelos de enseñanza que inviertan en su desarrollo, mientras Roberts et al. (2018) proponen un enfoque basado en restricciones para operacionalizarla.

En América Latina se identifican además enfoques sociocríticos que incorporan perspectivas de justicia social, inclusión y ciudadanía (Dupuy, 2023; Gómez, 2023), así como el enfoque ludomotor e interdisciplinario (Suárez, 2018) y la práctica basada en modelos pedagógicos estructurados, aprendizaje cooperativo, TGfU (Teaching Games for Understanding), TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility), educación deportiva, que Casey y Kirk (2021) proponen como alternativa transformadora a los diseños curriculares de múltiples actividades.

Aunque el enfoque por competencias se consolida como tendencia predominante, persiste una coexistencia con modelos tradicionales centrados en el deporte, presentes en contextos iberoamericanos con rigidez institucional alta (Coutín et al., 2018; Terríos & Rodríguez, 2017), lo que evidencia una transición curricular aún no resuelta, marcada por tensiones entre discursos innovadores y prácticas arraigadas. El enfoque de alfabetización física actúa como complemento integrador en sistemas con mayor inversión, mientras que el sociocrítico, aunque presente en el discurso, rara vez trasciende a la práctica de aula (Dupuy, 2023).

Tabla 2.
Enfoque curricular identificados en la literatura

Enfoques curriculares	Autores	Principales características
Enfoque tradicional	Coutín et al. (2018), Dyson et al. (2011), Terríos & Rodríguez (2017), Zagalaz et al. (2015), Starc & Strel (2012)	Centrado en deporte, rendimiento físico y habilidades motrices básicas
Enfoques inclusivos e integral	Cardona (2024), SHAPE America Sets the Standard (2024), Medina et al. (2021), Quilindro (2023), Cantos (2024), Rivera Sosa et al. (2021), Carrillo & Benavides (2022)	Perspectivas críticas, atención a la diversidad, desarrollo holístico
Enfoques por competencias y constructivistas	Carl et al. (2025), SHAPE America Sets the Standard (2024), Kingston et al. (2023), Grauduszus et al. (2024), Valle et al. (2025), Houser & Kriellaars (2023), Roberts et al. (2018), Matera y Martinez (2024)	Desarrollo de currículo por competencias y evaluación de las capacidades
Enfoque basado en la alfabetización física	Dupuy (2023), Gómez (2023), Barnabé et al. (2023), Saiz et al. (2025), Ullaguari (2018), Zuluaga (2025), Suárez (2018)	Enfoque holístico del movimiento, competencia motriz integral, confianza, motivación
Práctica basada en modelos pedagógicos	Casey y Kirk (2021), Kleppan Flaar et al. (2025), Pill et al. (2024), Dockerty & Pritchard (2025), Zach et al. (2023), Boke et al. (2025), Rivera Pérez et al. (2021)V	Aprendizaje cooperativo, TGfU, TPSR, educación deportiva; alternativa a diseños de múltiples actividades
Enfoque ludomotor e interdisciplinario	Suárez (2018), Mavilidi et al. (2019)	Vinculación con motivación del estudiante, integración con otras áreas del conocimiento



Componentes y estructura curricular

Los hallazgos en esta dimensión (Tabla 3) evidencian que con frecuencia no existe coherencia interna entre los componentes didácticos del currículo. En los sistemas educativos que son descentralizados, como sucede en España. Existen diferencias en cuanto a la implementación de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación del currículo en sus comunidades autónomas (Calvente et al., 2024; Méndez et al., 2015). Lo mismo sucede en países de Latinoamérica donde existe poca tradición del trabajo interdisciplinar (Medina et al., 2021). Aunque existe un consenso sobre la falta de los fundamentos pedagógicos (Julián et al., 2016; Palacios, 2012), en los países escandinavos y australianos se encuentran implementando los modelos holísticos. Los gobiernos invierten en la formación académica de los docentes y así como en la realización de especializaciones (Carl et al., 2025; Jess et al., 2024).

Los modelos tradicionales son los más empleados por los docentes priorizando las competencias deportivas. Aunque existe deficiencia en el desarrollo socioemocional y el bienestar holístico. Žnidarec y Vrclj (2020) detectaron características similares en los 27 estados miembros de la Unión Europea en relación con la política educativa en relación con la Educación Física. Se observaron variaciones en los contenidos, en la asignación del tiempo dedicado a las clases y las orientaciones pedagógicas, lo cual representa un obstáculo para la implementación de los currículos.

Tabla 3.
Componentes y estructura curricular

Componentes y estructura curricular	Autores	Principales características
Inconsistencias entre las categorías didácticas	Cordero (2016), Méndez et al. (2015), Ruiz & Bueno (2015), Molina et al. (2016)	Desconexión entre las categorías didácticas: objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y recursos.
Falta de precisión conceptual y rigor técnico	Coutín et al. (2018), D'Anna et al. (2019), Dyson et al. (2011)	Irregularidad en las definiciones curriculares y rigor científico.
Diferencias territoriales marcadas	Calvente et al. (2024), Otero & Vázquez (2019), Méndez et al. (2015), Muñoz (2014), Palacios (2012), Žnidarec & Vrclj (2020)	Discrepancia entre los currículos diseñados en las diferentes regiones y países
Debilidad en la fundamentación pedagógica	Julián et al. (2016), Muñoz (2014), Palacios (2012), Pérez Pueyo et al. (2022)	Bases teóricas insuficientes
Integración interdisciplinar insuficiente	Dyson et al. (2011), Li et al. (2024), Mavilidi et al. (2019), Medina et al. (2021)	Deficiente interrelación entre las disciplinas del currículo.
Brechas entre currículo oficial y práctica docente	Eren et al. (2024), Quilindro (2023), Schilling et al. (2023), Setya et al. (2024)	Fractura entre la teoría y la práctica

Estrategias de implementación

Los datos reportados en la literatura (Tabla 4) revelan una brecha significativa entre el currículo prescrito y el enseñado: en Turquía, los docentes implementan únicamente el 45% de los objetivos curriculares (Eren et al., 2024), mientras que en Chile el 60% del currículo es adaptado por los docentes para su aplicación (Schilling et al., 2023). El docente se posiciona, así, como el eje fundamental de la transformación curricular, aunque su capacidad de acción está limitada por la escasez de formación especializada, recursos materiales, espacios adecuados y grupos numerosos.

Entre las estrategias pedagógicas innovadoras identificadas, se encuentran el juego o actividades lú-



dicas como herramienta de aprendizaje; la integración de la actividad física con otras áreas del conocimiento, y el uso de modelos didácticos activos como la gamificación (35% de los casos), el aprendizaje por proyectos (20%), la integración curricular de TIC (25%) y el enfoque ludomotor (15%) (Burgueño et al., 2020; Cardona, 2024; Mavilidi et al., 2019; Suárez, 2018). Putri y Bhakti (2025) hallaron que las aplicaciones deportivas, los dispositivos portátiles y la realidad virtual fomentan la motivación y la participación de los estudiantes en las clases de educación física para la enseñanza primaria. Sin embargo, la instrucción basada en el movimiento continúa siendo más eficaz. Por lo tanto, las tecnologías deberían ser un complemento del currículo, no así un sustituto, de la enseñanza presencial. Las estrategias de implementación se caracterizan por ser reactivas (ajuste y adaptación del currículo por parte del profesorado), en lugar de proactivas. Lo cual evidencia una problemática de las políticas públicas. Esto se debe a que los currículos se elaboran sin la participación de docentes especializados y sin las condiciones institucionales requeridas para su evolución.

Tabla 4.
Estrategias de implementación

Estrategias de implementación	Autores	Principales características
Brecha entre currículo prescrito y currículo enseñado	Eren et al. (2024), Dyson et al. (2011), Luzón et al. (2023), Schilling et al. (2023), To et al. (2020)	Relación 45-60% entre lo planificado y lo realizado. Ajustes improvisados por el profesor. Priorización de los contenidos deportivos sobre los competenciales.
Predominio del deporte como estrategia central	Coutín et al. (2018), Méndez et al. (2015), Starc & Strel (2012), Terrios & Rodríguez (2017)	El 75% de las actividades realizadas por los estudiantes son deportivas. Poca variedad de actividades corporales dosificadas. Se emplea el enfoque técnico por encima del enfoque pedagógico
Experiencias innovadoras en crecimiento	Burgueño et al. (2020), Cardona (2024), Mavilidi et al. (2019), Putri & Bhakti (2025), Suárez (2018)	El 35% de las experiencias presentadas incorporan la gamificación. Proceso de aprendizaje basado en proyectos (20%) Incorporación curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (25%) Enfoque ludomotor (15%).
Docente como agente transformador	Carl et al. (2025), Carse (2015), Jess et al. (2016; 2024), Lleixà (2003)	Las innovaciones se implementan por docentes con posgrado. El 65 % de los educadores carecen de titulación en Educación Física. La autonomía curricular se ve limitada debido a estructuras rígidas. Liderazgo pedagógico en solo el 25% de los docentes.
Limitaciones en formación docente	Luzón et al. (2023), Oliveira et al. (2020), Lynch y Soukup (2017), Schilling et al. (2023), Hinojosa et al. (2025), Bernate (2021)	El 65% de los docentes no son licenciados en Educación Física, según Luzón et al. (2023), en España, el 70% de docentes de EF primaria no tienen especialización. Solo el 20% de los docentes formados emplean metodologías activas. Brecha digital: el 40% de los docentes emplean las TIC educativas.

Evaluación curricular

Los hallazgos en la categoría de evaluación curricular (Tabla 5) evidencian una escasa alineación entre los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje declarados en el currículo. Otero et al. (2021) analizaron 3.357 referencias de evaluación en las 17 comunidades autónomas de España y encontraron que la dimensión cognitiva representó el 39,4% de las referencias evaluativas, frente al 30,9% para la motriz y el 29,7% para la socio afectiva; además, solo el 11,7% incorporó las tres dimensiones simultánea-



mente. En su estudio, Medina et al. (2021), identificaron una relación inversamente proporcional entre la cantidad de estándares y los indicadores a evaluar, exponiendo que el mayor número de estándares curriculares conlleva, a una evaluación menos integral, potenciando un desequilibrio en la medición de los logros educativos.

Los docentes priorizan la evaluación sumativa centrada en el desempeño motor. Estos para su implementación utilizan herramientas estandarizadas descontextualizadas, limitando la medición de las dimensiones actitudinales (Coutín et al., 2018; Starc & Strel, 2012). Esta orientación refleja lo que Otero et al. (2021) describen como una tendencia “neoliberal” que aleja los currículos de modelos de evaluación participativos. A pesar de los avances metodológicos documentados, como el uso de rúbricas, portafolios digitales, no se ha logrado consolidar un sistema de evaluación articulado con los propósitos integrales del currículo.

Tabla 5.
Evaluación curricular

Evaluación curricular	Autores	Principales características
Desalineación entre evaluación y aprendizajes esperados	Medina et al. (2021), Otero et al. (2021), Pfladderer & Brusseau (2021), Julián et al. (2016), Ruiz & Bueno (2015)	Criterios de evaluación no alineados con los objetivos. Instrumentos de evaluación descontextualizados para evaluar las competencias declaradas en el currículo. Deficiente en la evaluación sumativa sobre la formativa. Brecha entre estándares y práctica
Predominio de evaluaciones del rendimiento motor	Coutín et al. (2018), Eren et al. (2024), Muñoz (2014), Starc & Strel (2012), Terrris & Rodríguez (2017)	Enfoque cuantitativo y normativo. Énfasis en los resultados y no en el proceso de los estudiantes. Deficiencias en la valoración de las dimensiones actitudinales. Pruebas estandarizadas descontextualizadas.
Necesidad de evaluación integral y formativa	Carl et al. (2025), Cordero (2016), Jess et al. (2024), Kingston et al. (2023), Pfladderer & Brusseau (2021), Julián et al. (2016)	Enfoque desarrollado por competencias y holístico. Rúbricas y portafolios de evaluación. Autoevaluación y coevaluación. Retroalimentación formativa.
Ausencia de instrumentos claros y estandarizados	Cordero (2016), D’Anna et al. (2019), López et al. (2023), Palacios (2012), Ruiz & Bueno (2015), Hinojosa et al. (2025), Medina et al. (2021)	Falta de sistemas de evaluación con validez y fiabilidad. Homogeneización de criterios entre centros. Poca capacitación evaluativa de los profesores. Falta de herramientas digitales adecuadas.

Desafíos y barreras identificadas

Los desafíos y las barreras identificadas son estructurales y pedagógicas, conllevando al diseño de un modelo de Educación Física desigual, con dificultades para responder a las necesidades contemporáneas de inclusión, integralidad y actualización metodológica (Tabla 6). Husain & Ishaar (2025), en la revisión de los 72 estudios, realizados entre el año 2010 y 2025, identificaron cuatro áreas que obstaculizan la implementación de educación física inclusiva, entre estas se encuentran: la limitada competencia y capacitación de los docentes, las instalaciones inadecuadas, los currículos rígidos y el estigma social hacia los estudiantes con necesidades especiales. Por otra parte, Rudd et al. (2019) destacaron que la Educación Física ha sido “marginada a nivel mundial”, con un limitado tiempo curricular, que restringe el aprovechamiento de los estudiantes en una de las áreas académicas fundamentales. A pesar de la evidencia que indica que las competencias de las funciones ejecutivas cultivadas en la Educación Física son una de las mejores predictoras del rendimiento académico.

Una tendencia en crecimiento es la vinculación de la educación física con los Objetivos de Desarrollo



Sostenible (ODS). Žnidarec y Vrcelj (2020), en su estudio, identificaron 25 objetivos de los ODS, que se pueden incorporar en las clases de educación física, mediante la implementación de los modelos cooperativos y el TPSR. Pero también estos autores alertan sobre las limitaciones como la escasez de infraestructuras y el poco reconocimiento a los beneficios holísticos de esta disciplina.

Murillo y sus colegas identificaron que los modelos pedagógicos bien estructurados, fomentan la autovaloración, la empatía, la autorregulación emocional y la motivación, con efectos duraderos en comparación con las intervenciones pedagógicas tradicionales (Murillo et al., 2025).

Entre las principales barreras detectadas por los diferentes autores antes mencionados, se encuentra la carencia de materiales, espacios y grupos numerosos, así como la falta de preparación del profesorado, resistencias pedagógicas y sobrecarga curricular, que impiden la innovación y crean una distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido.

Tabla 6.
Desafíos y barreras identificadas

Desafíos y barreras identificadas	Autores	Principales características
Falta de materiales, espacios e infraestructura	Burgueño et al. (2020), Coutín et al. (2018), Eren et al. (2024), Luzón et al. (2023), Starc & Strel (2012)	Espacios físicos inadecuados o insuficientes. Falta de material didáctico propio. Poca infraestructura deportiva Falta de mantenimiento a instalaciones
Excesiva cantidad de estudiantes por clase	Coutín et al. (2018), D'Anna et al. (2019), Jess et al. (2016), Luzón et al. (2023), Schilling et al. (2023)	Imposible atención personalizada. Restricciones de seguridad en las actividades Dificultad para dar feedback individualizado.
Resistencia al cambio pedagógico	Coutín et al. (2018), Dupuy (2023), Muñoz (2014), Oliveira Freire et al. (2020), Palacios (2012)	Inercia de las prácticas tradicionales. Poca capacitación continua. Poca actualización docente. Mentalidad conservadora en los métodos.
Desigualdad entre territorios	Calvente et al. (2024), D'Anna et al. (2019), Méndez et al. (2015), Schilling et al. (2023), Žnidarec & Vrcelj (2020)	Disparidad de recursos entre regiones. Grandes diferencias curriculares. Horarios diversos. Disparidad en la formación del profesorado.
Desconexión entre políticas y prácticas reales	Cardona (2024), Gómez (2023), Julián et al. (2016), Li et al. (2024), Quilindro (2023), Wang & Yang (2025)	Currículo sin participación de los profesores. Políticas descontextualizadas. Implementación parcial Poca atención al contexto.
Discursos excluyentes e invisibilización de la diversidad.	Barnabé et al. (2023), Gazali et al. (2023), Gómez (2023), López et al. (2023), Saiz et al. (2025), Ullaguari (2018), Zuluaga (2025)	Currículos androcéntricos. Invisibilización de las diversidades. Poca atención a necesidades especiales. Enfoques culturalmente insensibles.
Marginación curricular y exclusión de la diversidad	Barnabé et al. (2023), Husain & Ishar (2025), Rudd et al. (2019), Lorenz (2018), Michael et al. (2019)	Tiempo reducido frente a materias académicas, currículos androcéntricos, poca atención a necesidades especiales



Los 66 artículos revisados (publicados entre 2010 y 2025) muestran una evolución positiva hacia currículos holísticos, inclusivos y orientados por competencias (Carl et al., 2025; Lleixà, 2003; López et al., 2023), pero su implementación enfrenta limitaciones condicionadas por la escasez de recursos (Coutín et al., 2018; Starc & Strel, 2012), rigidez institucional (Calvente et al., 2024; Méndez et al., 2015), formación docente (Hinojosa et al., 2025; Luzón et al., 2023; Lynch & Soukup, 2017) y desalineación evaluativa (Medina et al., 2021; Otero et al., 2021).

Las estrategias y el uso de TIC abren oportunidades innovadoras (gamificación, TIC, aprendizaje cooperativo, enfoque ludomotor) abren oportunidades (Boke et al., 2025; Burgueño et al., 2020; Putri & Bhakti, 2025), pero requieren apoyo institucional sostenido y formación docente especializada para consolidarse. La brecha entre el discurso curricular innovador y la práctica docente real constituye el hallazgo más consistente (Eren et al., 2024; Schilling et al., 2023; Setya et al., 2024) y el principal desafío para la política educativa en Educación Física primaria.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la investigación evidencian una transición paradigmática en la concepción del currículo para la asignatura Educación Física en la enseñanza primaria, aunque persisten deficiencias significativas en el diseño formal y su puesta en práctica. Los enfoques holísticos, por competencias y de promoción de salud se han consolidado como tendencias dominantes en los currículos contemporáneos (Lleixà, 2003; López et al., 2023), en consonancia con las reformas educativas a nivel mundial (UNESCO, 2023). A pesar de eso, esta convergencia en el discurso cohabita con disparidades notables en cómo se implementa, exhibiendo contrastes entre sistemas educativos centralizados, caracterizados por ser más uniformes en sus planes, pero menos con libertad para los profesores y sistemas descentralizados, donde existe más autonomía en la enseñanza, pero con variaciones en la calidad (Calvente et al., 2024; Schilling et al., 2023)

La coexistencia de enfoques por competencias, de alfabetización física y sociocríticos revela tensiones teóricas profundas. En Latinoamérica, el enfoque por competencias ha permeado los marcos curriculares oficiales (Quilindro, 2023), pero su implementación convive con prácticas deportivistas tradicionales que reflejan una tensión entre el modelo competencial (de orientación neoliberal) y perspectivas humanistas o sociocríticas que abogan por la formación integral y la justicia social (Dupuy, 2023). En Europa, la alfabetización física actúa más como marco integrador que como paradigma alternativo, complementando los enfoques por competencias (Carl et al., 2025). El enfoque sociocrítico, aunque presente en el discurso académico latinoamericano, rara vez trasciende al currículo vivido, rindiéndose ante la presión deportivista y la falta de formación docente (Gómez, 2023).

La brecha entre el currículo prescrito y el enseñado es el hallazgo más consistente de la revisión, documentado en contextos tan distintos como Turquía (45% de implementación, Eren et al., 2024), Chile (60% de adaptación, Schilling et al., 2023) y Vietnam (33% del tiempo en actividad física moderada-vigorosa, To et al., 2020). Esta convergencia entre contextos con sistemas educativos, culturas y recursos muy distintos señala que el problema no solo reside en el diseño curricular, sino en las condiciones sistémicas: formación docente insuficiente, escasez de recursos, estructuras organizativas rígidas y bajo apoyo institucional (Luzón et al., 2023; Setya et al., 2024). El docente es señalado como principal agente del cambio curricular (Carse, 2015; Jess et al., 2016), se convierte frecuentemente en su principal obstáculo involuntario cuando carece de autonomía, capacitación especializada y respaldo de su institución, hallazgo coherente con investigaciones recientes sobre la brecha entre política y práctica en educación (Dockerty & Pritchard, 2025).

El estudio de la evaluación curricular revela una contradicción estructural en los discursos curriculares, los cuales avanzan en dirección hacia una evaluación formativa, integral y por competencias. Sin



embargo, las prácticas docentes confirman que estas siguen siendo sumativas y abordan el rendimiento motor (Coutín et al., 2018; Otero et al., 2021).

Esta contradicción no sólo se da en la educación física, sino que es el reflejo de la tensión existente entre la innovación curricular y la inercia evaluativa, la cual se ha amplificado debido a la presión de las instituciones que exigen que se rinda información de manera cuantitativa. Superar esta limitante requiere de la introducción de nuevos instrumentos, rúbricas, portafolios, coevaluación, así como la transformación de la cultura evaluativa del docente a través de la formación continua y de políticas de evaluación coherentes con los propósitos curriculares (Julián et al., 2016).

Existe una brecha importante entre el discurso inclusivo del currículo oficial y las prácticas docentes, que reproducen con frecuencia estereotipos de género, capacidad y origen cultural.

En los contextos iberoamericanos los estudiantes con necesidades educativas especiales o de grupos étnicos minoritarios siguen recibiendo una educación física de menor calidad, con actividades adaptadas de forma improvisada y sin contar con los apoyos necesarios (Barnabé et al., 2023; Saiz et al., 2025). Husain & Ishar (2025) constatan que los estudiantes con necesidades especiales se topan con barreras como la falta de formación docente, instalaciones no adaptadas y estigma social. Esta tensión entre el currículo oficial y el currículo oculto constituye un vacío teórico y práctico que demanda una atención prioritaria (Apple, 2019).

El estudio de Murillo et al. (2025) sobre inteligencia emocional avala que los modelos pedagógicos bien planificados pueden desarrollar las dimensiones socioafectivas con efectos más duraderos que las intervenciones físicas tradicionales, lo que abre una vía prometedora para articular la inclusión y la calidad educativa. Desde este punto de vista analizado, para que el horizonte conceptual se plasme en prácticas educativas transformadoras, se requiere de un enfoque sistémico que articule el diseño curricular, el desarrollo profesional docente, las condiciones estructurales y la coherencia evaluativa.

La calidad del currículo depende de su coherencia interna, de la posibilidad de ser interpretado y puesto en práctica por el docente, y de las condiciones institucionales que hacen posible su desarrollo. Pero aún existe un abismo entre el currículo propuesto y el currículo que se implementa, lo que muestra la necesidad de diseñar currículos que fortalezcan las prácticas educativas, las políticas públicas y la teoría pedagógica al mismo tiempo. No basta con cambios normativos para innovar el currículo; se requieren modificaciones a nivel de sistema que comprendan inversión en infraestructura, capacitación constante de los docentes, apoyo pedagógico y políticas educativas coherentes con las exigencias actuales de la educación física (D'Anna et al., 2019; Cardona, 2024).

Al analizar la implementación curricular, los resultados destacan una desconexión entre el currículo prescrito y la praxis docente en la enseñanza primaria. De acuerdo con Apple (2019), el currículo no es un cuerpo neutro de conocimientos, sino una construcción que está influida por tensiones ideológicas, las cuales en la práctica entran en colisión con la resistencia al cambio de los modelos tradicionales. Esta tensión queda evidenciada por el predominio de los enfoques basados en el rendimiento deportivo que, según Zagalaz et al. (2015), continúan anclando la programación a objetivos puramente técnicos. Sin embargo, la emergencia de propuestas orientadas a la alfabetización física (Valle et al., 2025) sugiere una transición hacia una pedagogía más integral, alineada con lo que Cantos (2024) define como una Educación Física que trasciende el movimiento para enfocarse en la formación del ser.



Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un marco eficaz en el que encaja esta formación integral. En la literatura revisada, la estrategia más sólida encontrada para ser implementada es el modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) en conjunción con el aprendizaje cooperativo. Al respecto, Žnidarec et al. (2020) destacan que la estructura de estos modelos permite operativizar metas de salud, igualdad y paz. Esto coincide con lo propuesto por Zach et al. (2023), quien demuestra que el aprendizaje cooperativo no solo potencia la competencia motriz, sino que fomenta la responsabilidad individual y colectiva, elementos esenciales para enfrentar los desafíos que Carrillo & Benavides (2022) plantean en el currículo del siglo XXI.

Sin embargo, es preciso reconocer que la evolución teórica se enfrenta a las barreras estructurales. Wang y Yang (2025) señalan que los cambios en las prioridades educativas con frecuencia no son acompañados de la necesidad de capacitación que requieren los docentes, lo cual dificulta la sostenibilidad de las innovaciones. Esta revisión coincide con Kleppan et al. (2025) quienes expresan, que el éxito de un currículo basado en modelos holísticos depende de la capacidad del sistema de ir de una enseñanza fragmentada a una práctica basada en la evidencia.

Las limitaciones detectadas en este estudio, como la concentración geográfica de la producción en España y Colombia, sugieren la necesidad de explorar contextos donde la infraestructura y el apoyo institucional, mencionados por Lorenz (2018), condicionan la efectividad del currículo real.

5. CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática permitió identificar tendencias, componentes, estrategias y obstáculos en los currículos de Educación Física primaria documentados entre 2010 y 2025, respondiendo al objetivo planteado y aportando una visión integrada de un campo en transformación.

Se percibe una transición conceptual que va desde enfoques tradicionales hacia los currículos holísticos que promueven la alfabetización física, la inclusión y el desarrollo por competencias. Sin embargo, esta transición es lenta, desigual y dependiente del contexto sociopolítico de cada territorio, convirtiéndose en más discursiva que práctica donde existe baja inversión educativa y docentes generalistas sin formación especializada. La variedad paradigmática entre los sistemas educativos (enfoque por competencias en Latinoamérica, alfabetización física en Europa, modelos sociocríticos en el ámbito académico) representa tensiones teóricas que deben tener en cuenta el personal encargado de tomar las decisiones para diseñar políticas curriculares contextualmente pertinentes.

La estructura interna de los modelos curriculares presenta limitaciones: falta de coherencia entre los objetivos, los contenidos, las metodologías y los criterios de evaluación. Esta incoherencia es más pronunciada en sistemas descentralizados y en contextos con escasa tradición de articulación interdisciplinar. La misma genera imprecisión en el ejercicio docente que dificulta el alcance de los propósitos educativos.

Otro hallazgo obtenido es el rol del docente como agente clave en la implementación del currículo. La capacidad de transformación curricular se ve limitada por la escasez de formación especializada que poseen los profesores, la falta de recursos materiales y de infraestructura, así como la rigidez de los diseños. Para superar esta limitación se necesita de políticas educativas que pongan en práctica la formación



continua de los docentes, las estructuras curriculares reconociendo la autonomía pedagógica y el apoyo institucional sostenido.

La evaluación representa el elemento más vulnerable dentro del proceso curricular. La prevalencia de la evaluación cuantitativa centrada en el rendimiento motor representa uno de los obstáculos para la consolidación de las metodologías pedagógicas actuales, en tanto contradice los objetivos integrales y formativos estipulados en el currículo. Los elementos contribuyentes son variados: la falta de formación evaluativa en el ámbito docente, la cultura escolar convencional y la presión institucional hacia la rendición de cuentas cuantitativas. Los hallazgos encontrados hacen énfasis en la elaboración de currículos adaptados y contextualizados a la localidad, fomentando la inclusión y la capacitación del personal docente. Para llevar este marco conceptual a la práctica, es fundamental transformar los currículos teniendo en cuenta una visión holística, la formación profesional del docente, las condiciones estructurales y la coherencia del sistema de evaluación.

Las futuras investigaciones deberían centrarse en: (a) la ciencia de la implementación (cómo minimizar la discrepancia entre política y práctica mediante la capacitación docente y apoyo a nivel escolar); (b) la creación de instrumentos de evaluación prácticos y holísticos que trasciendan las evaluaciones cognitivas; (c) la equidad en la que se trabaja para asegurar la inclusión en todas las dimensiones de discapacidad, socioeconómica y cultural; y (d) el examen de políticas educativas exitosas que hayan logrado mitigar la discrepancia entre teoría y práctica, así como la exploración del currículo oculto en Educación Física desde enfoques de género, diversidad cultural e interculturalidad.

No obstante, estos hallazgos deben interpretarse con cautela, dado que la realidad curricular varía significativamente entre sistemas educativos centralizados y descentralizados, así como entre países con diferente inversión en formación docente y recursos materiales.

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones del estudio se señala que la muestra se circunscribe a artículos en español, inglés y portugués, con predominancia de estudios de Europa e Iberoamérica, lo que puede limitar la generalización a otros contextos. La exclusión de libros y compilaciones académicas, donde también se produce conocimiento relevante sobre la Educación Física en algunas regiones de América Latina, puede haber reducido la amplitud del análisis. Asimismo, la naturaleza de la revisión sistemática no permite establecer relaciones causales entre las variables identificadas.

Expresiones de gratitud

Los autores agradecen a la Universidad Manuela Beltrán, Universidad Autónoma del Caribe, Escuela Colombiana de Rehabilitación por el apoyo brindado en el desarrollo de esta investigación. También agradecer al personal y evaluadores de la revista Pensamiento Americano que participaron en el proceso de selección de estudios.

Conflictos de interés

No existen conflictos de interés.



6. REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400384>
- Barnabé Andrade, M., González Artola, A. & Yanes Leiva, Y. (2023). Desafios contemporâneos da educação física no contexto educativo actual. *Acción*, 19. <http://scielo.sld.cu/pdf/accion/v19/1812-5808-accion-19-e06.pdf>
- Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643-661. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/957>
- Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto González, P. & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13(16), 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
- Burgueño, R., Espejo, R., López Fernández, I. & Gil Espinosa, F. J. (2020). Educación física de calidad en casa para niños: una propuesta de aplicación curricular en educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 270-287. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8060929>
- Calvente Cebrián, C., Díaz Pablo, P. P. & Borges Hernández, J. (2024). *La Educación Física en la LOMLOE. Estudio comparado entre las comunidades autónomas* [Trabajo de Maestría, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/36845>
- Cantos Amendaño, D. A. (2024). Educación física desde una perspectiva pedagógica integral. *Revista Transcendencia Investigativa (RTI)*, 2(2), 1-10. <https://doi.org/10.62574/q0c-gxv83>
- Cardona Morales, R. J. (2024). Innovaciones curriculares en educación física: Experiencias y desafíos en el contexto educativo. *Multidisciplinary Latin American Journal*, 2(3), 61-79. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V2-N3-005>
- Carl, J., Goss, H., Lundvall, S., Pavlova, I., Algurén, B., Antala, B., ... Salin, K. (2025). Compatibility of physical education curricula with physical literacy across 40 European countries. *Journal of Curriculum Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2523436>
- Carrillo Hernández, M. T. & Benavides Martínez, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-37. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>
- Carse, N. (2015). Primary teachers as physical education curriculum change agents. *European Physical Education Review*, 21(3), 309-324. <https://doi.org/10.1177/1356336X14567691>
- Casey, A. & Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education. Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport*. Routledge. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781000298864_A40652974/preview-9781000298864_A40652974.pdf
- Cordero González, P. (2016). Revisión sistemática de las competencias en el currículo de Educación Física en la etapa de Educación Primaria [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16222/TFG-L%201210.pdf?sequence=1>
- Coutín, A., Gástelum, G. & Guedea, J. C. (2018). Problemas actuales de los currículos en la



educación física en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 19(2), 1-9. <http://doi.org/10.29035/rcaf.19.2.1>

D'Anna, C., Forte, P. & Gomez, F. (2019). Physical education status in European school's curriculum, extension of educational offer and planning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4proc), S805S817. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc4.43>

Diaz Anaya, M., & Betancur Rojas, C. A. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>

Dockerty, F. & Pritchard, R. (2025). Reconsidering models-based practice in primary physical education. *Education 3-13*, 53(8), 1273-1284. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2263470>

Dupuy, M. (2023). Currículum y Educación Física. Aportes para una revisión crítica de las prácticas corporales dominantes. *Educación Física y Ciencia*, 25(1), e246. <https://doi.org/10.24215/23142561e246>

Dyson, B., Gordon, B. & Cowan, J. (2011). What is Physical Education in Primary Schools in Aotearoa/New Zealand? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(3-4), 5-16. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730356>

Eren, G., Yalız Solmaz, D. & Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2024). The alignment between the official physical education curriculum and the taught curriculum. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 17(2), 404-422. <https://doi.org/10.30831/akukeyg.1322208>

Gazali, N., Bangun, S. Y., Alficandra, Perdima F. E., Makorohim, F. E., Rahmadani, A. & Abdullah, K. H. (2023). Curriculum and Physical Education: Bibliometric Analysis a using the Scopus Database. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(3), 84-93. <http://dx.doi.org/10.47750/pegegog.13.03.10>

Gómez Garcés, L. N. (2023). Religación del currículo, las prácticas pedagógicas y la inclusión para la enseñanza de la educación física en básica primaria [Tesis Doctoral, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Institucional Universidad Simón Bolívar. <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/11846/DISEÑO%20CURRICULAR%20PARA%20LA%20EDUCACIÓN%20FÍSICA%20DE%20BÁSICA%20PRIMARIA%20BASADO%20EN%20EL%20DEPORTE%20ESCOLAR..pdf?sequence=1>

Grauduszus, M., Koch, L., Wessely, S. & Joisten, C. (2024). School-based promotion of physical literacy: a scoping review. *Frontiers Public Health*. 8(12). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1322075>

Hincapié Bedoya, D. (2020). Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento. *Pedagogía y Saberes*, (53), 133-148. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10574>

Hinojosa Torres, C., Blázquez Sánchez, D., Barahona Fuentes, G., Espoz Lazo, S., Zavala Crichton, J. P., Hurtado Guerrero, M., Cerda Miranda, L., Valdivia Moral, P. & Yáñez Sepúlveda, R. (2025). Evaluación de competencias en la formación inicial docente en Educación Física: revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.2047>

Hodges, M., Laughlin, M. K. & Brusseau, T. A. (2018). What's Going on Out There? An ex-



ploration of K–12 PE Curricular Models and Content Taught in Public Schools. *The Physical Educator*, 75(5), 901-916. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8166>

Houser, N. & Kriellaars, D. (2023) “Where was this when I was in Physical Education?” Physical literacy enriched pedagogy in a quality physical education context. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1185680>

Husain, A. B. & Ishar, A. A. (2025). Challenges and Strategies for Teachers in Implementing Inclusive Physical Education: A Systematic Review. *Kinestetik: Jurnal Ilmiah Pendidikan Jasmani*, 26. <https://doi.org/10.33369/jk.v9i4.45804>

Jess, M., Carse, N. & Keay, J. (2016). The primary physical education curriculum process: More complex than you might think. *Education 3–13*, 44(5), 502–512. https://eric.ed.gov/?id=EJ1111424&utm_source=

Jess, M., Parker, M., Carse, N., Douglass, A., Keay, J., Martinez Alvarez, L., Murray, A., Pearson, J., Randall, V. & Sweeney, T. (2024). The purpose of primary physical education: The views of teacher educators. *European Physical Education Review*, 30(4). <https://doi.org/10.1177/1356336X241237081>

Julián Clemente, J. A., Abarca Sos, A., Zaragoza, J. & Aibar Solana, 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. https://zaguan.unizar.es/record/48335/files/texto_completo.pdf

Kingston, Ú., Adamakis, M., Lester, D. & Costa, J. (2023). A Scoping Review on Quality Physical Education Programmes and Their Outcomes on Primary-Level Pupils. *Inter-*

national Journal of Environmental Research and Public Health, 20(4), 3575. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043575>

Kleppan Flaatt, L. K., Hordvik, M. & Fon, K. P. (2025). A multi-model approach to models-based practice: students’ learning experiences throughout lower-secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2525550>

Li, Z., Binti Jusoh, N., Niu, X., Liu, Y. & Lin, L. (2024). Review of Physical Education Curriculum Design for Primary and Secondary School Students in Malaysia for the Purpose of Health Promotion in the Past Ten Years. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(1), 181-202. <https://doi.org/10.52152/kuey.v30i1.884>

Lleixà, T. (2003). Educación física hoy. Realidades y cambio curricular. *Horsori*. https://www.academia.edu/118627179/Educaci%C3%B3n_f%C3%ADsica_hoy_Realidad_y_cambio_curricular?auto=download

López Sánchez, M. M., Arrieta Rivero, S. & Carmona Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>

Lorenz, K. A. (2018). Physical education within a comprehensive school physical activity program. *Texas Education Review*, 6(2), 38-49. <http://hdl.handle.net/2152/68278>

Luzón Sala, H., Jiménez Ramos, F. Y. & Rosario Rodríguez, J. L. (2023). Niveles de Efectividad en la Aplicación del Currículo en Educación Física. *MENTOR Revista De Investigación Educativa Y Deportiva*, 2(1), 872–893. <https://doi.org/10.56200/mried.v2iEspecial.6463>



- Lynch, T. & Soukup, G. J. (2017). “Physical education”, “health and physical education”, “physical literacy” and “health literacy”: Global nomenclature challenges. *Cogent Education*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217820>
- Matera, B. & Martinez, D. (2024) “Integrating the Elementary Literacies through the Practice of Physical Education: A Strategy Resource. *Essays in Education*, 30(2). <https://openriver.winona.edu/eie/vol30/iss2/13>
- Mavilidi, M. F., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Miller, A., Eather, N., Karayanidis, F., Lonsdale, C., Noetel, M., Shaw, K. & Riley, N. (2019). Integrating physical activity into the primary school curriculum: rationale and study protocol for the “Thinking while Moving in English” cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1), 379. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6635-2>.
- Medina Félix, D. R., López Alonzo, S. J., Núñez Enríquez, O., Hall López, J. A. & Guedea Delgado, J. C. (2021). Estándares curriculares en Educación Física: una revisión sistemática. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(4), 123-137. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342383>
- Méndez Alonso, D., Fernández Río, J., Méndez Giménez, A. & Prieto Saborit, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, (28), 15-20. <https://doi.org/10.47197/RETOS.VOI28.34822>
- Michael, S. L., Brener, N., Lee, S. M., Clennin, M. & Pate, R. R. (2019). Physical Education Policies in US Schools: Differences by School Characteristics. *J Sch Health*, 89(6), 494-502. <https://doi.org/10.1111/josh.12762>
- Molina, P., Valenciano Valcárcel, J. & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. (The Physical Education curriculum design in Spain: A critical review from the LOGSE to the LOMCE). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 11(32), 97-106. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>
- Muñoz Díaz, J. C. (2014). El currículo del área de Educación Física de primaria en la LOMCE. Análisis del real Decreto 126/2014. *Esmáf. Revista Digital de Educación Física*, 27, 24 - 39. https://emasf.webcindario.com/El_curriculo_del_area_de_EF_en_la_LOMCE.pdf
- Murillo Pulido, M. T., García-Moya, I. & Jiménez, A. (2025). Emotional intelligence outcomes in primary physical education: A review of 11 studies. *International Journal of Sport Psychology*, 56(2), 88-105. <https://doi.org/10.3390/healthcare13233166>
- Oliveira Freire, J., Cerqueira Barreto, A. & Ditrach Wiggers, I. (2020). Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: uma revisão em periódicos nacionais. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 26. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/93986/56390>
- Otero Saborido, F. M. & Vázquez Ramos, F. J. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.003>
- Otero Saborido, F. M., González Villora, S. & Calderón, A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 766. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020766>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Bou-



tron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Palacios Palacios, G. (2012). Una reflexión sobre el currículo: contextos, procesos y crítica. *Revista Textos*, 17, 91-106. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/1465>

Pérez Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Casado Berrocal, O. M., Heras Bernardino, C. & Herrán Álvarez, I. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes - REEFD*, 436(2), 41-58. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/1073/902>

Pfledderer, C. D. & Brusseau, T. A. (2021). Associations Among K-12 Student Outcomes, National Standards, and Physical Education Curricular Models: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(2), 222-234. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1849526>

Pill, S., SueSee, B. & Davies, M. (2024). The Spectrum of Teaching Styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, 30(1), 142-155. <https://doi.org/10.1177/1356336X231189146>

Putri, S. Z. & Bhakti, Y. H. (2025). Technology utilization in physical education learning in elementary schools: A systematic literature review. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.23887/jlls.v8i1.91575>

Quilindro, V. H. (2023). Orientaciones curriculares de la educación física en Colombia:

Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(2), 157-178. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.08>

Rincones Avendaño, D. A. . (2020). La resocialización en Colombia: un estudio desde la cárcel distrital rodrigo de bastidas. *Pensamiento Americano*, 13(25), 101-120. <https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.395>

Rivera Pérez, S., León del Barco, B., González Bernal, J. J. & Iglesias Gallego, D. (2021). Cooperative learning and approach goals in physical education: The discriminant role of individual accountability Aprendizaje cooperativo y metas de aproximación en educación física: el rol discriminante de la responsabilidad individual. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 78-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.001>

Rivera Sosa, J. M., Arras Vota, A. M. de G., Tarrago, J., Mendoza Meraz, G. & López Alonzo, S. J. (2021). Educación física: Referentes y nociones conceptuales del personal docente en Educación Primaria (Physical education: Conceptual guidelines and notions of elementary education teaching staff). *Retos*, 39, 298-305. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.5811>

Roberts, S. J., Newcombe, D. J. & Davids, K. (2018). Application of a constraints-led approach to pedagogy in school: embarking on a journey to nurture Physical Literacy in primary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 162-175. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552675>

Rudd, J. R., O'Callaghan, L. & Williams, A. M. (2019). Physical Education Pedagogies Built upon Theories of Movement Learning: How Can Environmental Constraints Be Manipulated to Improve Children's Executive Function and Self-Regulation Skills? *Internatio-*



nal Journal of Environmental Research and Public Health, 62(6), 657-662. <https://doi.org/10.3390/ijerph16091630>

Ruiz Omeñaca, J. V. & Bueno Ruiz, I. (2015). LOMCE, currículo de primaria en territorio español, Educación Física y enseñanza por competencias: incoherencias e interrogantes. *Lectura de Educación Física y Deporte. EF-Deporte. Revista Digital*. 205. <https://www.efdeportes.com/efd205/lomce-curriculo-espanol-incoherencias.htm>

Saiz González, P., de la Fuente González, S., Uría Valle, P. & Sierra Díaz, J. (2025). ¿Hacia un Enfoque Inclusivo? Una mirada crítica a los discursos que definen el currículo de Educación Física en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 439(1), 137-146. <https://doi.org/10.55166/reefd.v439i1.4445>

Schilling Lara, C., Sánchez Quiroz, A., Quintana Moya, L., Rojas Román, M., Villanueva Carrasco, E., Sepúlveda Cofré, A., Valenzuela Muñoz, M., Morales Palma, C. & Castillo Retamal, F. (2023). Cambios en el currículum de la Educación Física chilena: voces desde el territorio. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>

Setya Mustafa, P., Sundawan Suherman, W., Sumarjo, S., Nurhidayah, D., Lufthansa, L., & Anugrah, T. (2024). Analysis of design and implementation of physical education curriculum in primary school: A literature study. *Retos*, 60, 320-331. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9721493.pdf>

SHAPE America Sets the Standard. (2024). National Physical Education Standards Educator Kit. *SHAPE America*. https://t2t.org/wp-content/uploads/2024/04/National_Physical_Education_Standards.pdf

Starc, G. & Strel, J. (2012), Influence of the qua-

lity implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC Public Health*. 12(61). 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-61>.

Suárez Acevedo, B. G. (2018). Currículo ludomotor dentro del contexto de la teoría sociocrítica en el Instituto Integrado San Bernardo. *Rastros Rostros*, 20(37), 1-20. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2018.02.01>

Terríos Tafur, I. A. & Rodríguez Bajonero, M. H. (2017). Diseño curricular para la educación física de básica primaria basado en el deporte escolar [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10901/11846>

To, Q. G., Wharton, L., Gallegos, D., Stylianou, M., Do, D. V., To, K. G., Tran, H. T. M. & Trost, S. G. (2020). School-Based Physical Education: Physical Activity and Implementation Barriers in Vietnamese Elementary Schools. *European Physical Education Review*, 26(2), 587-606

Ullaguari Flores, S. R. (2018). La educación física inclusiva y currículo. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, 9, 28-37.

UNESCO. (2023). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Valle Muñoz, V. M., Mendoza Muñoz, M. & Villa González, E. (2025). Physical Literacy as a Pedagogical Model in Physical Education. *Children*, 12(8), 1008. <https://doi.org/10.3390/children12081008>

Wang, Z. & Yang, F. (2025). Changes and challenges of physical education in the perspective of educational priority development. *Sustai-*



nable Futures, 10. <https://doi.org/10.1016/j.sfr.2025.101516>

Zach, S., Shoval, E. & Shulruf, B. (2023) Cooperative learning in physical education lessons - literature review. *Frontiers Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1273423>

Zagalaz Sánchez, M. L., Cachón Zagalaz, J. & Lara Sánchez, A. J., (2015). *Fundamentos de la programación de Educación Física en Primaria*. Editorial Síntesis.

Žnidarec Čučković, A. & Vrcelj, S. (2020). Comparative Analysis of the National Curriculum of Physical Education in Primary Education in Europe Based on Vector Model. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12A), 7330 – 7334. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082516>

Zuluaga Garzón, J. S. (2025). *Educación física para todos: un currículum integral que atiende las necesidades de los estudiantes* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/953c373c-b0dd-4cec-977d-4cdf9c1a06e2/content>

Zuluaga Garcés, O. L. (2021). Foucault y la educación:: una lectura desde el saber pedagógico. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 232-252. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.232-252>

