



## ¿Hacia un Enfoque Inclusivo? Una Mirada Crítica a los Discursos que definen el Currículo de Educación Física en España

Towards an Inclusive Approach? A Critical Look at the Discourses Shaping the Physical Education Curriculum in Spain

Pablo Saiz-González<sup>1\*</sup>, Sara de la Fuente-González<sup>1</sup>, Pablo Uría-Valle<sup>1</sup> y Jacob Sierra-Díaz<sup>1</sup>  
<sup>1</sup> Universidad de Oviedo

\*Autor para correspondencia: [saizpablo@uniovi.es](mailto:saizpablo@uniovi.es)

DOI: <https://10.55166/reefd.v439i1.4445>

### RESUMEN

Este estudio analizó los discursos subyacentes en el currículo de Educación Física de España para educación primaria y secundaria. El objetivo fue determinar si estos discursos promueven la igualdad de oportunidades o si crean barreras para la inclusión. Se examinaron los decretos, enfocándose en los bloques de saberes y las competencias específicas. Para los bloques de saberes se identificaron seis discursos: ciudadanía, que apareció con mayor frecuencia, seguido de rendimiento, pedagogía, y salud y bienestar, y en menor medida, salud pública. Las competencias específicas reflejaron los mismos discursos. En este sentido, algunas destacan la importancia de la salud integral, mientras que otras enfatizan el desarrollo de habilidades motrices y la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la autorregulación y la mejora continua. Destaca el fuerte impacto de la ciudadanía en los currículos, que promueve valores éticos, inclusión social y respeto por las diferencias culturales, de género y de aprendizaje. Como parte de las competencias clave, se subraya el papel de la sostenibilidad y la responsabilidad hacia el medio ambiente en los discursos de salud pública y ciudadanía. Por lo tanto, el currículo se compone de discursos que generan tensiones entre enfoques centrados en el rendimiento y la salud pública y otros más inclusivos que abogan por la pedagogía, la salud entendida desde el bienestar personal y el desarrollo de la ciudadanía. Aunque el enfoque inclusivo permea las propuestas curriculares, el enfoque biomédico parece influir en las expectativas políticas y sociales, generando contradicciones entre teoría y práctica. Reorientar estos discursos es clave para lograr una Educación Física más inclusiva.

**Palabras clave:** Salud; pedagogía; currículo; política; inclusión; ciudadanía.

### ABSTRACT

This study analyzed the underlying discourses in the Spanish physical education curriculum for primary and secondary education. The goal was to determine whether these discourses promote equal opportunities or whether they create barriers to inclusion. The decrees were examined, focusing on the blocks of knowledge and specific competencies. For the blocks of knowledge, six discourses were identified: citizenship, which appeared most frequently, followed by performance, pedagogy, and health and wellness, and to a lesser extent, public health. The specific competencies reflected the same discourses. In this sense, some emphasize the importance of integral health while others emphasize the development of motor skills and the implementation of pedagogical strategies that promote self-regulation and continuous improvement. The strong impact of citizenship in the curricula, which promotes ethical values, social inclusion and respect for cultural, gender and learning differences, stands out. As part of the key competencies, the role of sustainability and responsibility towards the environment is highlighted in the discourses of public health and citizenship. Therefore, the curriculum consists of discourses that create tensions between performance and public health-oriented approaches and more inclusive ones that advocate for pedagogy, health understood as personal well-being, and the develop-

ment of citizenship. Although the inclusive approach permeates curricular proposals, the biomedical approach seems to influence political and social expectations, generating contradictions between theory and practice. Reorienting these discourses is key to achieve a more inclusive physical education.

**Keywords:** Health; pedagogy; curriculum; policy; inclusion; citizenship.

## INTRODUCCIÓN

La entrada en vigor de la LOMLOE (2020) trajo consigo un cambio de mirada al incorporar aspectos de calado como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o la perspectiva de género. Además, la ley destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque metodológico que da forma y continuidad a los postulados del paradigma inclusivo (Alba-Pastor, 2018) a través de tres principios generales que delimitan el qué, el por qué y el cómo se aprende (Real Decreto 157/2022). En este sentido, la Educación Inclusiva asume la responsabilidad de garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado independientemente de sus habilidades físicas, género o contexto socioeconómico (Ainscow, 2012). Todo ello se traslada a los currículos de Educación Física a través del planteamiento de nuevas estrategias didácticas, como los modelos pedagógicos, que permiten mejorar los resultados de aprendizaje de todo el alumnado (Fernandez-Rio, 2021; Pérez-Pueyo et al., 2022).

### *Un pequeño repaso de la estructura del currículo de Educación Física en España*

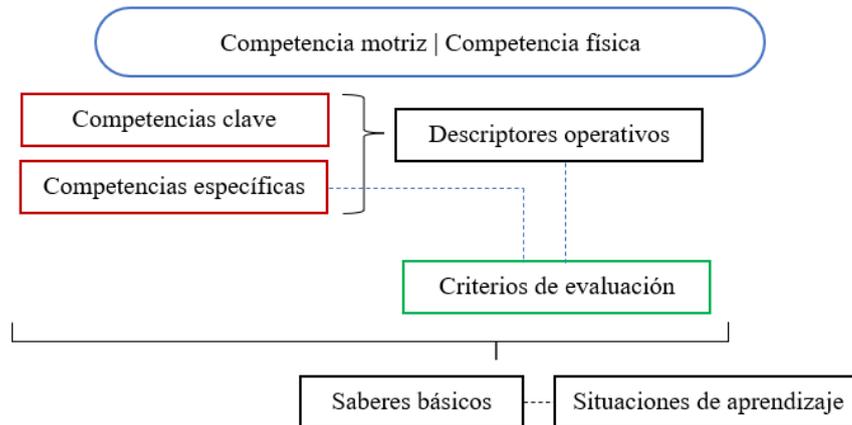
El currículo de la Educación Obligatoria en España se basa en el desarrollo de ocho competencias clave propuestas por el Consejo de la Unión Europea el día 22 de mayo de 2018. Estas competencias clave deben desarrollarse en todas las asignaturas dando lugar al denominado perfil de salida del alumnado.

Con respecto al currículo de Educación Física, la motricidad es el eje de acción principal que aúna todo lo referente al concepto de *competencia motriz* (Ortega-Benavent et al., 2024). Partiendo de este enfoque, la asignatura contribuye al desarrollo de las competencias clave y a la adquisición de las llamadas competencias específicas. Ambas competencias se concretan en los denominados descriptores operativos y van en línea con los objetivos de etapa y el perfil de salida. Asociados, tanto a las competencias como a los descriptores, se encuentran los criterios de evaluación: grado de desempeño esperado por el alumnado en un momento determinado de su aprendizaje (Decreto 157/2022).

Tal y como se muestra en la Figura 1, para dar forma a todo este marco legislativo en el contexto real, el contenido se estructura en bloques de saberes básicos. Finalmente, estos saberes se estructuran en las denominadas situaciones de aprendizaje, que forman parte de las sesiones prácticas.

### **Figura 1.**

Esquema del currículo de Educación Física.



### ***Líneas discursivas del currículo***

Los discursos que emanan del currículo educativo son reflejo de los valores y principios de una sociedad en un momento determinado. En este sentido, y en palabras de Santos-Guerra (2011), el profesorado es consumidor directo de dichos discursos y de los planteamientos inherentes a ellos, así como un agente clave a la hora de incorporarlos a su práctica docente. A este respecto, los enfoques bajo los que se comprende el currículo repercuten directamente en la metodología y la organización de la enseñanza de la Educación Física.

El currículo escolar recoge también, de forma subyacente, los discursos predominantes de aquellos que lo diseñan. De acuerdo con Gray et al. (2022), los discursos centrados en la ciudadanía manifiestan la intención de fomentar valores éticos y sociales, promoviendo la inclusión, la cooperación y el respeto por la diversidad. Aquellos centrados en la pedagogía subrayan la importancia de focalizarse en el aprendizaje, adaptando los procesos pedagógicos a las necesidades individuales de cada estudiante. Por su parte, los centrados en el rendimiento físico y la salud pública reflejan una expectativa de formar ciudadanos físicamente activos y responsables con su salud. Sin embargo, una presencia desproporcionada de estos últimos, aun siendo necesarios, podría entrar en conflicto con los enfoques educativos e inclusivos, ya que la exigencia de cumplir estándares de rendimiento y condición física puede resultar en la exclusión de aquellos estudiantes que encuentran mayores dificultades para alcanzarlos. Por ejemplo, en el Decreto 57/2022, por el que se regula el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias, se establecen en el bloque de saberes básicos C (Resolución de problemas en situaciones motrices) las capacidades físicas básicas para el segundo y el tercer ciclo sin ningún tipo de orientación metodológica o progresión con el resto de saberes básicos que vaya más allá de la mera evaluación mediante baterías estandarizadas. La Educación Física, por lo tanto, debe superar las líneas elementales establecidas en el currículo y enfrentarse al reto de equilibrar estos objetivos, facilitando que todo el alumnado, independientemente de sus capacidades físicas, pueda experimentar una asignatura donde aprender y vivenciar situaciones de movimiento con significado que, como resultado, derive en una mayor intención de continuar siendo activo a lo largo de su vida (Fernandez-Rio & Saiz-González, 2023). A pesar de ello, las demandas sociales y políticas parecen estar pidiendo a la Educación Física que se centre en un discurso biomédico que podría ser opuesto a las prácticas inclusivas (Saiz-González et al., 2024).

En este punto, cabe preguntarse si los discursos inmanentes al currículo de Educación Física en España dan respuesta a los principios de la Educación Inclusiva o si, por el contrario, perpetúan de manera oculta e indirecta prácticas excluyentes. Por todo ello, este estudio tuvo como objetivo realizar un análisis crítico de los discursos que subyacen a cuestiones relacionadas con el rendimiento, la salud pública, la salud y el bienestar, la pedagogía y la ciudadanía en el currículo de Educación Física en las 17 comunidades autónomas de España. A través de esta revisión, se buscó determinar en qué medida dichos discursos promueven una participación

activa y equitativa o si, por el contrario, generan barreras que excluyen (aunque sea de manera no intencionada) a ciertos estudiantes. Así pues, la hipótesis de este estudio fue que el predominio de determinados discursos en el currículo educativo influye de manera directa en las prácticas del profesorado de Educación Física. Este análisis es crucial en tanto que los discursos curriculares no sólo son reflejo de las políticas educativas de cada región o incluso país, sino que también son precedente de la práctica docente, determinando cómo los profesores perciben y abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor & Gea-Fernández, 2010).

## MÉTODO

### Documentos para el análisis

Se analizaron los decretos regionales que regulan la organización y establecen el currículo de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en cada una de las 17 Comunidades Autónomas de España, sin contar las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla al tener el mismo planteamiento curricular que la Ley Orgánica 3/2020 de educación. Dicha ley se materializa en distintos Reales Decretos para cada etapa educativa: Real Decreto 157/2022 por la que se establece el currículo de Educación Primaria (de 6 a 12 años), Real Decreto 217/2022 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y el Real Decreto 243/2022 por el que se establece el currículo de Bachillerato (de 16 a 18 años). A continuación, cada comunidad autónoma regula y especifica según sus características contextuales estos currículos en forma de decretos. La **Tabla 1** recoge los decretos de Educación Primaria y Educación Secundaria vigentes en fecha de publicación de este documento en las 17 comunidades autónomas.

**Tabla 1**

*Legislaciones vigentes que regulan el currículo educativo en España*

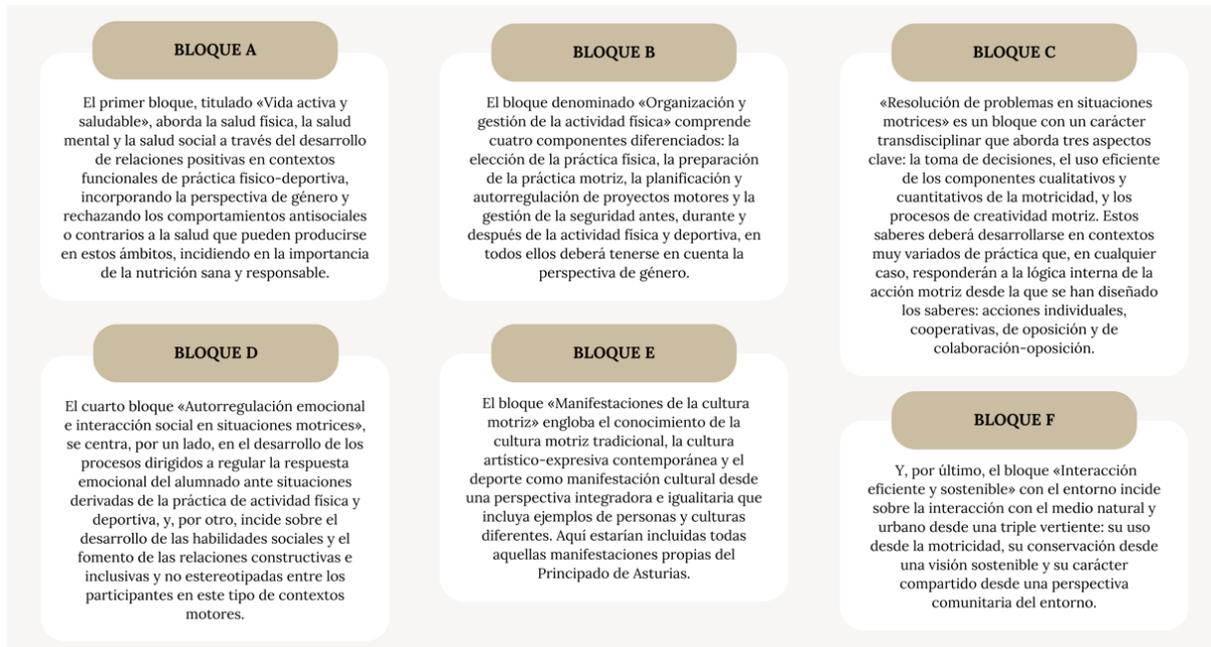
Comunidad autónoma	Decreto autonómico del currículo de Educación	
	Primaria	Secundaria Obligatoria
Galicia	Decreto 155/2022	Decreto 156/2022
Principado de Asturias	Decreto 57/2022	Decreto 59/2022
Cantabria	Decreto 66/2022	Decreto 73/2022
País Vasco	Decreto 77/2023	Decreto 77/2023
Navarra	Decreto foral 67/2022	Decreto foral 71/2022
Aragón	Orden ECD/1112/2022	Orden ECD/1172/2022
Cataluña	Decreto 157/2022	Decreto 157/2022
Castilla y León	Decreto 38/2022	Decreto 38/2022
La Rioja	Decreto 42/2022	Decreto 271/2022
Extremadura	Decreto 107/2022	Decreto 110/2022
Madrid	Decreto 61/2022	Decreto 65/2022
Castilla-La Mancha	Decreto 81/2022	Decreto 82/2022
Comunidad Valenciana	Decreto 106/2022	Decreto 66/2024
Islas Baleares	Decreto 31/2022	Decreto 32/2022
Andalucía	Decreto 101/2023	Decreto 102/2023
Región de Murcia	Decreto 209/2022	Decreto 235/2022
Islas Canarias	Decreto 31/2022	Decreto 32/2022

En particular, y siguiendo con la terminología de la legislación vigente, nos enfocamos, por un lado, en los saberes básicos que definen los contenidos a enseñar (Figura 1). Los saberes básicos se definen como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes propios de una



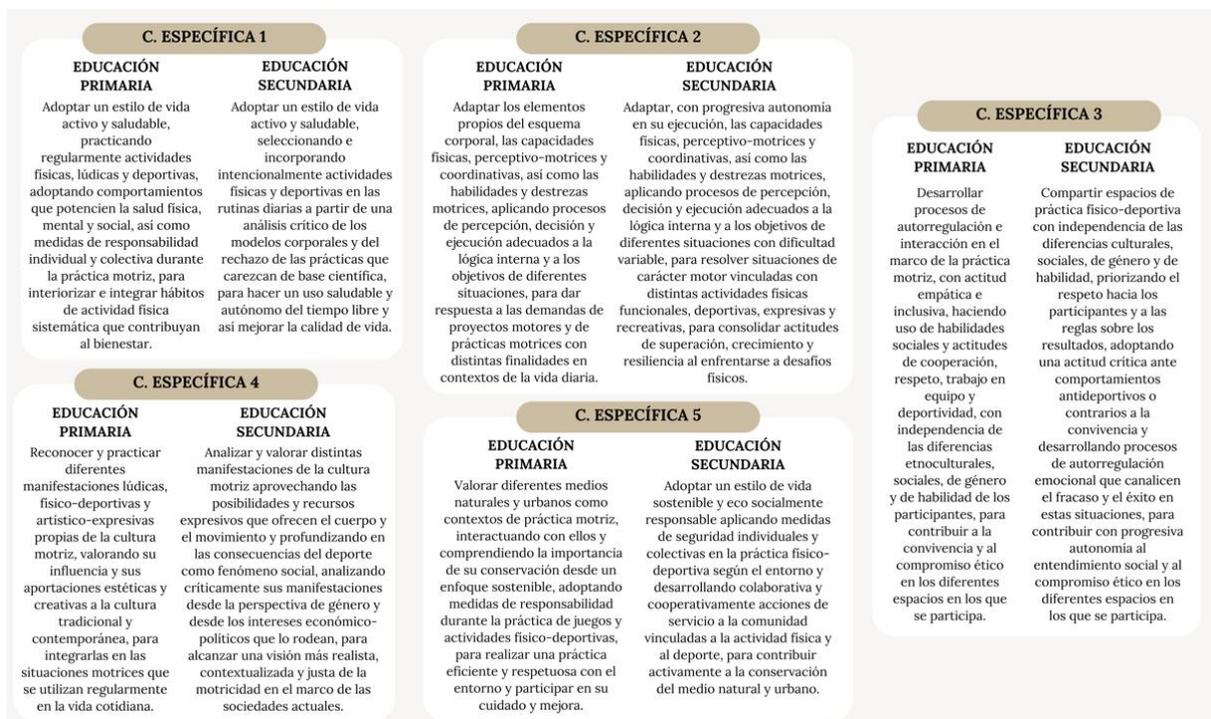
asignatura y que es imprescindible dominar para adquirir las competencias específicas planteadas en la misma. En la actualidad, en el currículo de Educación Física, hay seis bloques de saberes, tal y como se muestra en la **Figura 2**.

**Figura 2**  
*Bloques de saberes básicos de la legislación vigente*



Por otro lado, analizamos las competencias específicas de la EF en la educación primaria y secundaria. En este caso, se define competencia específica como el conjunto de desempeños que requiere el uso de saberes básicos de cada una de las áreas (Decreto 157/2022). En Educación Física existen cinco competencias específicas (véase **Figura 3**) asociadas a distintos descriptores operativos y criterios de evaluación.

**Figura 3**  
*Competencias específicas*



### Análisis de datos

Para alcanzar los objetivos propuestos, se hizo necesario el estudio bibliográfico de los currículos vigentes hasta la fecha. Para ello, utilizamos el marco discursivo de Gray et al. (2022). A partir de ahí, y siguiendo su análisis cualitativo, los investigadores analizaron primero los documentos de forma individual y luego los discutieron juntos en un foro abierto. En concreto, durante este proceso cada investigador analizó los documentos de forma individual con el objetivo de identificar los discursos subyacentes. Posteriormente, los autores se reunieron para debatir los hallazgos, contrastando sus resultados y generando una narrativa común. Aunque no descartamos encontrar nuevos temas, no se identificaron otros adicionales. Por lo tanto, en nuestro estudio se usaron los mismos cinco temas que ellos utilizaron y que se muestran en el marco discursivo.

### Figura 3.

Marco discursivo (adaptado de Gray et al., 2022).



### RESULTADOS

Los bloques de contenidos y competencias específicas son los mismos para las 17 Comunidades Autónomas con pequeñas modificaciones en la redacción. Esto se debe a que la normativa autonómica emana de una ley nacional superior. Además, los bloques de contenidos también son los mismos para la educación primaria y secundaria. Las competencias específicas, sin embargo, sí difieren entre estas dos etapas.

Se identificaron cinco discursos en los **bloques de saberes**: *ciudadanía* (5 veces), *rendimiento*, *pedagogía*, *salud y bienestar* (2 veces cada uno) y *salud pública* (una vez). El Bloque A se centra en la salud integral (física, mental y social) y la alimentación responsable (*salud* y

*bienestar*). Además, este bloque define una perspectiva de género y propone rechazar los comportamientos antisociales, promoviendo la inclusión y la conducta ética (*ciudadanía*). El Bloque B aborda el desarrollo de las habilidades motrices y la seguridad en la práctica deportiva (*rendimiento*). Asimismo, plantea que los alumnos planifiquen y autorregulen sus actividades físicas y deportivas (*pedagogía*). Por último, promueve la inclusión bajo una perspectiva de género (*ciudadanía*). El Bloque C se centra en el desarrollo de las habilidades motrices y la toma de decisiones (*rendimiento*). Además, invita a los alumnos a comprometerse con la lógica interna de las acciones motrices a través de la resolución de problemas y la creatividad (*pedagogía*). El Bloque D focaliza en la regulación emocional y las habilidades sociales en el contexto de la actividad física (*salud y bienestar*), y promueve la inclusión a través de relaciones no estereotipadas (*ciudadanía*). El bloque E prioriza la incorporación de las culturas, la inclusión, así como la construcción de identidades propias (*ciudadanía*). Por último, el bloque 6 acentúa la sostenibilidad (*salud pública*) a través de una perspectiva comunitaria (*ciudadanía*).

Por otro lado, comprobamos que los discursos subyacentes asociados a cada **competencia específica** eran los mismos tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria para cada una de las comunidades, respectivamente. Es decir, para cada competencia, se identificaron los mismos discursos en las diferentes comunidades, respetando los niveles educativos, lo que indica un enfoque unificado. En concreto, la Competencia 1, tanto en la Educación primaria como en la Secundaria, hace hincapié en la salud holística (física, mental y social) (*salud y bienestar*). También hace hincapié en la responsabilidad individual y colectiva durante la práctica motriz (*ciudadanía*). La Competencia 2 se centra en el desarrollo de las capacidades motrices (*rendimiento*). También establece diferentes estrategias educativas para potenciar estas habilidades, así como el fomento de actitudes de superación, crecimiento y resiliencia (*pedagogía*). La Competencia 3 aborda el desarrollo de las habilidades sociales, la empatía, la inclusión y la deportividad (*ciudadanía*). También promueve la autorregulación, la comprensión social y el respeto y puesta en valor de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad (*salud y bienestar*). La Competencia 4 destaca las aportaciones culturales y sociales de la cultura motriz (*ciudadanía*), al tiempo que promueve la *pedagogía* mediante su integración en las experiencias de aprendizaje. Por último, la Competencia 5 pone en relieve el uso de diversos medios naturales y urbanos como escenarios para la práctica motriz garantizando su disfrute bajo un prisma sostenible (*ciudadanía*) y facilitando la participación en entornos saludables para el bienestar de la comunidad (*salud pública*).

## DISCUSIÓN

Los resultados del análisis dejan ver la existencia de una amalgama discursiva en la que destacan elementos promotores de la inclusión, pero también otros que podrían suponer un obstáculo para su implementación. En este sentido, el discurso *rendimiento* pone el foco en la competencia física y las habilidades técnicas, dos aspectos relevantes desde el punto de vista deportivo, pero no tanto desde el punto de vista inclusivo en la medida en que los resultados se convierten en el único indicador de evaluación. Es importante, en este sentido, abordar este discurso desde la cautela, teniendo en cuenta que la realidad de las aulas es diversa y que dirigir todo el esfuerzo hacia el nivel de habilidad podría entrar en conflicto con los principios de la Educación Inclusiva.

El discurso *salud pública*, si bien menos extendido que el anterior, también muestra barreras para la inclusión debido, fundamentalmente, al impacto del *enfoque patogénico* (McCuaig & Quennerstedt, 2018). En este caso, el objetivo reside en alcanzar un ideal de cuerpo saludable que toma como referencia una serie de estándares físicos, a veces fuera de alcance, y cuyo objetivo final reside en prevenir la enfermedad. Ello puede contribuir a excluir a algunos estudiantes que no puedan dar cumplimiento a dichos estándares y limitar su participación en



las clases de Educación Física. Para dar respuesta a esta problemática, se plantea la incorporación de un *enfoque salutogénico* que permita potenciar las fortalezas de cada estudiante con el objetivo final de promover el bienestar general y, en última instancia, el acceso universal al aprendizaje por parte de todo el alumnado (McCuaig y Quennerstedt, 2018).

En esta línea, emanan otros discursos como el de *salud y bienestar* y el de *ciudadanía* más próximos a ese concepto de Educación Inclusiva. En este caso, cuando se habla de *salud y bienestar* se hace referencia no sólo a cuestiones físicas, sino también relacionadas con la salud mental, social y emocional, proporcionando una visión más holística de la salud en Educación Física que da respuesta a las exigencias del currículo bajo un prisma más flexible y ajustado a la diversidad del alumnado. Esto puede observarse, por ejemplo, en el Real Decreto 157/2022 en el que el bloque A (Vida activa y saludable) se subdivide en tres grandes categorías denominadas salud física, salud mental y salud social. Por su parte, el discurso de *ciudadanía* pone en valor la importancia de la ética, el respeto y la cooperación, tres elementos indispensables a la hora de construir escenarios de aprendizaje verdaderamente inclusivos. En cualquier caso, es importante señalar que, sin desmerecer su potencial inclusivo, la incorporación de ambos discursos se encuentra supeditada a la idiosincrasia del centro y las culturas y prácticas educativas.

El último discurso que emerge del estudio es el *discurso pedagógico*, centrado en la individualización de los procesos de enseñanza y el ajuste a las necesidades y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los principios de la Educación Física se alinearían con los que plantea la Educación Inclusiva ofreciendo una respuesta educativa más completa, flexible y adaptada al contexto. A pesar de ello, la realidad es que la literatura ha podido identificar una serie de barreras que podrían dificultar la puesta en marcha de estrategias pedagógicas enmarcadas en el paradigma inclusivo entre las que se destaca la creciente ratio y la burocratización de la enseñanza (Saiz-González et al., 2025).

Por todo ello, si bien los discursos curriculares responden a los principios de la Educación Inclusiva, las demandas sociales y políticas amparadas bajo el discurso biomédico generan tensiones que podrían alejar las prácticas pedagógicas de su verdadero propósito (Saiz-González et al., 2024). En este sentido, es fundamental que los docentes reflexionen críticamente sobre estas demandas y eviten que condicionen su enseñanza, priorizando enfoques que promuevan la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

## CONCLUSIÓN

El currículo de Educación Física en España se compone de una mezcla de discursos, en algunos casos antagónicos, que dan lugar a una serie de tensiones entre los enfoques centrados en el rendimiento y la salud pública y aquellos con un componente más inclusivo que abogan por la salud entendida desde el bienestar personal, el desarrollo de la ciudadanía y el aprendizaje en todas sus vertientes. Conocer estos discursos se vuelve fundamental teniendo en cuenta que los docentes son consumidores directos de estas narrativas curriculares y que sus prácticas pedagógicas responden a la influencia de las mismas. En este sentido, avanzar hacia una Educación Física verdaderamente inclusiva pasa por reorientar ciertos discursos, así como los recursos materiales, económicos y formativos hacia dinámicas que promuevan y faciliten la participación de todo el alumnado en un contexto de equidad y justicia social.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Alba-Pastor, C. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

- Decreto 57/2022 por el que se establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias. 2022. Principado de Asturias, España. Boletín Oficial del Principado de Asturias.
- Fernández-Río, J. (2021). El aprendizaje cooperativo. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coord.) *Modelos Pedagógicos en Educación Física: Qué, Cómo, Por qué y Para qué* (pp. 301-319). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Fernandez-Rio, J., & Saiz-González, P. (2023). Educación Física con Significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 437(4), 1–9. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>
- Gray, S., Sandford, R., Stirrup, J., Aldous, D., Hardley, S., Carse, N. R., Hooper, O., & Bryant, A. S. (2022). A comparative analysis of discourses shaping physical education provision within and across the UK. *European Physical Education Review*, 28(3), 575–593. <https://doi.org/10.1177/1356336X211059440>
- Ley Orgánica 3/2022 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. 2020. Reino de España. Boletín Oficial del Estado.
- López-Pastor, V. M., & Gea-Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(38), 245-270.
- McCuaig, L., & Quennerstedt, M. (2018). Health by stealth—Exploring the sociocultural dimensions of salutogenesis for sport, health and physical education research. *Sport Education and Society*, 23(2), 111–122. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1151779>
- Ortega-Benavent, N., Menescardi, C., Cárcamo-Oyarzún, J., & Estevan, I. (2024). Do perceived motor competence and physical literacy mediate the association between actual motor competence and physical activity engagement? *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 29(2), 158-165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.02.001>
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Berrocal, O. C., Bernardino, C. H., & Álvarez, I. H. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 463(3). [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1073](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1073).
- Real Decreto 157/2022 por el que se establece el currículo de Educación Primaria. 2022. Reino de España. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 217/2022 por el que se establece el currículo de Educación Secundaria. 2022. Reino de España. Boletín Oficial del Estado.
- Real Decreto 243/2022 por el que se establece el currículo de Bachillerato. 2022. Reino de España. Boletín Oficial del Estado.
- Saiz-González, P., de la Fuente-González, S., Sierra-Díaz, J., & Uría-Valle, P. (2025). Inclusive Education and Physical Education in Spain: A Qualitative Analysis of Teachers' Perspectives. *Education Sciences*, 15(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci15010108>
- Saiz-González, P., Iglesias, D., & Fernández-Río, J. (2024). 'More physical education': Critical analysis of the predominant biomedical discourse in press reports. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 54, 541–547. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.103578>
- Santos-Guerra, M. Á. (2011). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea.