



A historical-legal approach to the process of standardisation of physical education in the primary school curriculum during the spanish democratic period

Una aproximación histórico-legal al proceso de normalización de la educación física en el currículum de primaria durante el período democrático español

Torrado-Sánchez, Jorge Juan; Checa-Domene, Lara; De Haro-Martín, Estefanía; Gutiérrez-Lozano, Carla.

Resumen

Introducción: El sistema educativo español ha sufrido un proceso de reconversión educativa donde se diferencian tres periodos distintos de cambios desde la entrada de la democracia. Uno coyuntural centrado en el cambio de paradigma, otro estructural donde se modifica el currículum tradicional y por último, una fase donde las adaptaciones en la educación son dictadas por las exigencias de un mercado globalizado. Por su parte y de forma paralela, la asignatura de Educación Física (EF) y los docentes especializados en esta área han tenido su propio proceso de normalización y reconocimiento con el resto de materias escolares y de titulaciones universitarias relacionadas con la docencia de Educación Primaria. **Método:** Este estudio de investigación se fundamenta en una búsqueda de la literatura, donde se llevará a cabo un análisis crítico documental de la literatura histórico-legal relacionada con el área de EF y con su evolución dentro del currículum de Educación Primaria durante el período democrático español. **Resultados y discusión:** Entre los resultados se evidencia que, aunque su integración ha tenido altibajos, en la actualidad, el área de EF comparte el mismo estatus normativo y académico que el resto de disciplinas universitarias y de asignaturas de carácter curricular. **Conclusiones:** No obstante, aún le quedan espacios sin cubrir dentro de su propio proceso de normalización y un horizonte lleno de retos pendientes en los que se espera mucho de ella con respecto al nuevo paradigma educativo, es decir, el de una educación plena e inclusiva de todo el alumnado.

Palabras clave: Reforma educativa; currículum escolar; normalización; formación docente; maestro especialista.

Abstract

Introduction: The Spanish education system has undergone a process of educational reconversion in which three distinct periods of change can be distinguished since the advent of democracy. One of these is a conjunctural one centred on the change of paradigm, another structural one in which the traditional curriculum is modified and finally, a phase in which adaptations in education are dictated by the demands of a globalised market. At the same time, the subject of Physical Education (PE) and the teachers specialising in this area have undergone their own process of standardisation and recognition with the rest of the school subjects and university degrees related to Primary Education teaching. **Method:** This research study is based on a literature search, where a critical documentary analysis of the historical-legal literature related to the area of PE and its evolution within the Primary Education curriculum during the Spanish democratic period will be carried out. **Results and discussion:** The results show that, although its integration has had ups and downs, at present, the area of PE shares the same regulatory and academic status as the rest of university disciplines and curricular subjects. **Conclusions:** Nevertheless, there are still spaces to be filled within its own process of normalisation and a horizon full of pending challenges in which much is expected of it with respect to the new educational paradigm, i.e. that of a full and inclusive education for all students.

Keywords: Educational reform; school curriculum; standardisation; teacher training; specialist teacher.

Type: Review ; **Section:** Physical education

Author's number for correspondence:1 - Sent: 04/2022; Accepted: 05/2022

¹Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada –España–Torrado-Sánchez, Jorge Juan, jorgejuangorka@correo.ugr.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0221-5406>

²Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada –España–Checa-Domene, Lara, laracd@correo.ugr.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9516-5796>

³Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada –España–,Gutiérrez-Lozano, Carla, cargutloz@correo.ugr.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9516-5796>

⁴Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada –España–,De Haro-Martín, Estefanía, estejuve@correo.ugr.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1778-8765>

Torrado-Sánchez, J.J.; Checa-Domene, L.; Gutiérrez-Lozano, C.; De Haro-Martín, E. (2022). A historical-legal approach to the process of standardisation of Physical Education in the Primary School curriculum during the Spanish democratic period.. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*.6(3):259-278. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7429837>

ESHPA - Education. Sport. Health and Physical Activity - ISSN:2603-6789



Uma abordagem histórico-jurídica do processo de normalização da educação física no currículo da escola primária durante o período democrático espanhol

Resumo

Introdução: O sistema educativo espanhol sofreu um processo de reconversão educacional em que se podem distinguir três períodos distintos de mudança desde o advento da democracia. Uma delas é uma conjuntura centrada na mudança de paradigma, outra estrutural em que o currículo tradicional é modificado e, finalmente, uma fase em que as adaptações na educação são ditadas pelas exigências de um mercado globalizado. Ao mesmo tempo, a disciplina de Educação Física (EP) e os professores especializados nesta área passaram pelo seu próprio processo de normalização e reconhecimento com o resto das disciplinas escolares e graus universitários relacionados com o ensino do Ensino Primário. **Método:** Este estudo de investigação baseia-se numa pesquisa bibliográfica, onde será realizada uma análise documental crítica da literatura histórico-legal relacionada com a área da Educação Física e a sua evolução no âmbito do currículo do Ensino Primário durante o período democrático espanhol. **Resultados e discussão:** Os resultados mostram que, embora a sua integração tenha tido altos e baixos, actualmente, a área de EP partilha o mesmo estatuto regulamentar e académico que o resto das disciplinas e disciplinas curriculares universitárias. **Conclusões:** No entanto, há ainda espaços a preencher no seu próprio processo de normalização e um horizonte cheio de desafios pendentes em que muito se espera dele em relação ao novo paradigma educacional, ou seja, o de uma educação plena e inclusiva para todos os estudantes.

Palavras-chave: Reforma educativa; currículo escolar; normalização; formação de professores; professor especializado.

Reference:

Torrado-Sánchez, J. J., Checa-Domene, L., De Haro-Martín, E., & Gutiérrez-Lozano, C. (2022). A historical-legal approach to the process of standardisation of physical education in the primary school curriculum during the spanish democratic period. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 6(3), 259-278. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7429837>

Torrado-Sánchez, J.J.; Checa-Domene, L.; Gutiérrez-Lozano, C.; De Haro-Martín, E. (2022). A historical-legal approach to the process of standardisation of Physical Education in the Primary School curriculum during the Spanish democratic period.. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*.6(3):259-278. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7429837>

ESHPA - Education. Sport. Health and Physical Activity - ISSN:2603-6789



1. Introduction / Introducción

Las reformas educativas son históricamente construcciones sociales cambiantes debido a la interacción y el conflicto, tanto de factores económicos y culturales, como de intereses políticos. De hecho, tales construcciones se han ido manifestando en el currículum escolar español con continuas modificaciones durante este último medio siglo (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018). Por consiguiente, puede deducirse que se trata de un proceso complejo y a veces incontrolable debido a los intereses y disputas enfrentadas entre los diferentes grupos políticos e instituciones sociales, los cuales a menudo se encuentran en conflicto o mantienen un perfil bajo de colaboración entre ellos.

Con la llegada de la democracia, la Educación española ha sufrido un proceso de reestructuración y de reconversión escalonada con un carácter aperturista al ámbito internacional, aunque sin dejar de ser invulnerable a las disensiones sociales anteriores, las cuales se han traducido en reformas a veces coyunturales y otras curriculares, dependiendo de la línea política del gobierno entrante y del número de apoyos parlamentarios necesarios para aprobarla.

Mientras tanto, de forma paralela, la Educación Física (EF) ha tenido su propia batalla de reconocimiento académico durante este período, del cual es evidente que ha terminado adquiriendo un peso importante entre el resto de áreas tradicionalmente hegemónicas, tanto a nivel curricular como dentro del ámbito universitario e investigador.

Asimismo, en este proceso de normalización de la Educación Física durante la reconversión educativa general, se diferencian tres fases o períodos de reformas educativas, los cuales pueden ser denominados de la siguiente manera según Martín Flórez et al. (2015):

- 1ª fase: *Período de reconversión coyuntural* (1970-1985)
- 2ª fase: *Período de reconversión curricular* (1986-1995)
- 3ª fase: *Período de reconversión neoliberal* (1996-2021)

Con respecto a la primera fase, se caracteriza por ser un período en el que los cambios que se producen son mayoritariamente coyunturales y no tanto de carácter estructural, es decir, están más orientados a la sustitución del paradigma educativo vigente de la enseñanza que a la propia modificación curricular de contenidos, objetivos y modelos de evaluación de cada etapa.

Por su parte, el currículum educativo vigente con la entrada de la democracia mantenía las directrices impuestas por la Ley General de Educación de 1970, también conocida como la “Ley Villar Palasí”, la cual destacaba por tener un carácter cerrado y tecnocrático, centrado en la consecución de una serie de objetivos técnicos a través de un aprendizaje memorístico y mecanizado, que apenas sufrió cambios curriculares significativos hasta la entrada en vigor en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Torrado-Sánchez, J.J.; Checa-Domene, L.; Gutiérrez-Lozano, C.; De Haro-Martín, E. (2022). A historical-legal approach to the process of standardisation of Physical Education in the Primary School curriculum during the Spanish democratic period.. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*.6(3):259-278. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7429837>

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN:2603-6789



No obstante, los primeros cambios coyunturales de paradigma educativo del período democrático llegaron con la publicación de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980 de la UCD, correspondiente al primer gobierno de la democracia y con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 por el gobierno del PSOE.

En relación con esta última, según su propia exposición de motivos, se centra en la consecución de una enseñanza básica, gratuita y obligatoria sin discriminaciones entre individuos y con el reconocimiento de los derechos y deberes de la comunidad educativa a través de propuestas nuevas hasta ahora, como el aumento de la libertad pedagógica de centros, o la posibilidad de libre asociación de madres, padres y alumnos en relación con la participación organizativa de la actividad escolar, aunque sin modificaciones estructurales importantes en la planificación curricular.

De hecho, es indudable que este cambio de rumbo propició la inclusión de nuevas perspectivas pedagógicas más adaptadas a las actuales demandas, como por ejemplo el modelo constructivista de Jean Piaget, el cual fue principalmente introducido por César Coll con la publicación de su libro “*Psicología y currículum*” (1994). Un paradigma que a la postre se convertirá en el modelo base de diseño curricular de la inminente reforma estructural de la enseñanza que ya empezaba a gestarse, la LOGSE de 1990 (Molina et al., 2016).

En relación a la segunda fase, los elementos más significativos de este periodo están directamente relacionados con las exigencias de cambios curriculares, ya que en 1987, la Administración Central, publica un borrador de proyecto de reforma y en 1989, el Libro Blanco para la Reforma educativa, donde se debatirá y se informará de las nuevas necesidades en la enseñanza con algunos docentes y profesionales, aunque de forma reducida y conectada a ámbitos estatales y autonómicos (Marchesi, 2020).

En 1990, se publica la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) junto a las normas relativas a las enseñanzas mínimas. De esta ley destacan significativamente tres detalles importantes: la ampliación escolar de los 14 años a los 16 años, la fundamentación del currículum en el constructivismo, como se ha referido anteriormente, y la potenciación de la retórica extraída de los movimientos pedagógicos renovadores en materia de igualdad, justicia, diversidad y solidaridad educativa. En resumen, las características más reseñables de este cambio conceptual se recogen en la siguiente tabla, diferenciando entre ambos marcos curriculares:

Tabla 1. Diferencias entre LGE (1970) y LOGSE (1990).

Perspectiva de análisis	LGE 1970	LOGSE 1990
<i>Concepción</i>	Conductismo	Constructivismo
<i>Tipo de currículum</i>	Cerrado y prescriptivo	Abierto y flexible
<i>Aprendizaje</i>	Mecánico- memorístico	Aprendizaje significativo y por descubrimiento. Productivo
<i>Enseñanza</i>	Intervención técnica (modelo por objetivos)	Contextual y centrada en entorno (modelo procesual)
<i>Docente</i>	Aplicador y de reflexión individual (el docente es el centro de atención).	Reflexivo individual y en equipos. Figura facilitadora
<i>Alumno</i>	Pasivo-receptor	Activo (el alumno es el centro de atención)
<i>Evaluación</i>	Centrada únicamente en los resultados	Centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y adaptada al contexto de los alumnos. Se tiene en cuenta sus conocimientos previos y se adaptan los materiales curriculares a sus características.

Fuente: de elaboración propia

Sin embargo, aunque con esta reforma educativa hubo grandes avances, especialmente en la atención a la diversidad, según apunta Beltrán (1994), esa característica de flexibilidad se va apagando durante esta fase de forma paulatina por algunos de los siguientes motivos:

- Sigue manifestándose un concepto cerrado de currículum, ya que se olvida su conexión con la realidad educativa.
- Aflora una excesiva proliferación de materiales curriculares ya editados que desprofesionaliza al propio docente, aumentando de nuevo una pérdida de autonomía.
- La mentalidad del profesorado tuvo que adaptar sus estructuras cognitivas a las nuevas terminologías curriculares, por lo que hubo bastante resistencia entre los colectivos más veteranos y conservadores a cambiar su manera de entender la docencia.



- La propia prescripción curricular de la reforma también repercutió sobre la práctica de forma indirecta, burocratizando la planificación de profesorado a través de la adecuación del diseño didáctico con el contexto.

En 1995, este mismo gobierno (PSOE) publica la L.O. 9/1995 de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG). De este nuevo marco legal destinado a centros educativos, centrado únicamente en aspectos organizativos, se desprenden varias ideas clave que parecen alejarse del objetivo inicial de la LODE:

- Aparece una nueva *mentalidad gerencial* procedente del mundo empresarial que introduce nuevos planteamientos administrativos y burocráticos en los centros escolares y en la actividad docente.
- La *financiación pública* sufre recortes a partir de la novedosa posibilidad de financiación adicional de los centros públicos que surge con esta norma.
- La *libertad de elección* y las distinciones de calidad de los centros escolares propician que los colegios empiecen a competir por ascender en los rankings, lo que genera una brecha socioeducativa entre *Públicos* versus *Privados / Concertados*.

En 1996, con la llegada del PP, se empieza a impulsar esta nueva perspectiva neoliberal que establece el inicio de la tercera fase, aunque sin grandes modificaciones dentro del currículum escolar, ya que su reforma educativa, la Ley Orgánica de la Calidad Educativa de 2002, no llegó nunca a aplicarse. Sin embargo, en 2006 y de nuevo con el PSOE, entra en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual sí que supuso un cambio estructural notable con respecto a la LOGSE, dado que aparece un nuevo elemento dentro del currículum, las *competencias básicas*, aunque siguiendo nuevamente las recomendaciones y directrices del Parlamento Consejo Europeo publicadas ese mismo año (Consejo Europeo, 2006; Molina-Alventosa y Antolín-Jimeno, 2008).

Tras un nuevo cambio de gobierno, en 2013 el PP consiguió sacar adelante su primera reforma educativa de carácter estructural, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) o más conocida como la *Ley Wert*. Con esta nueva reforma aparecen los *estándares de aprendizaje*, y de alguna manera las exigencias del mercado vuelven a reflejarse en los elementos curriculares de una forma más explícita. Básicamente, con la LOMCE, el currículum se hace aún más cerrado y prescriptivo que el anterior; además, se recupera el *enfoque por objetivos*, dándole de nuevo una perspectiva más centrada al “*producto final*”, que al propio “*proceso de enseñanza y aprendizaje*” en sí (Molina et al., 2016).



Si bien el objetivo principal de ambas reformas era mejorar la calidad y el rendimiento del sistema educativo adaptándose a las demandas externas, el énfasis en la dimensión evaluativa a través de estos nuevos elementos curriculares, las competencias y los estándares de aprendizaje, también propiciaron un aumento de las exigencias prescriptivas, tanto en el diseño didáctico, como en la aplicación metodológica del mismo (Molina et al., 2016).

Por último, con la llegada del partido socialista al poder en 2020, aparece la última reforma educativa hasta la fecha: *la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* o también conocida por sus siglas como la LOMLOE (2020), la cual no es más que la recuperación de los principios y elementos de la LOE de 2006. En este sentido, destacan varios aspectos generales:

- Se recupera el formato de ciclos de la LOE que dividía los seis cursos de Educación Primaria, agrupándolos de dos en dos, es decir, primer ciclo (1º y 2º), segundo ciclo (3º y 4º), y tercer ciclo (5º y 6º).
- Se incluye la asignatura de *Educación en valores cívicos y éticos* en el tercer ciclo.
- Desaparece la distinción entre asignaturas troncales, específicas y de libre elección.
- Para los casos en los que un alumno no alcance las competencias establecidas, el equipo docente será el encargado de decidir si repite curso o no, siendo posible hacerlo una sola vez, reforzando así su carácter de excepcionalidad.
- La asignatura de Religión o la asignatura optativa en su caso, será de carácter voluntario y no se tendrá en cuenta para la nota media del expediente académico.
- Se suprime la mención al castellano como lengua vehicular, tal y como se establecía con la LOMCE, permitiendo al alumnado recibir su educación obligatoria tanto en español como en las lenguas cooficiales del territorio donde resida.

Igualmente, según Novella-García y Cloquell Lozano (2021), esta nueva ley educativa nace siguiendo el mismo proceso crónico de sus antecesoras, es decir, sin un consenso político y social de mínimos que ofrezca cierta estabilidad y así, pueda sobrevivir a la alternancia política en el gobierno.

Entre los principales motivos que enfrentan a los partidos políticos están: la interpretación del artículo 27 de la Constitución española, es decir, la libertad de enseñanza; la insistente falta de autonomía de los centros escolares; el peso académico de la religión; la partida presupuestaria destinada para la enseñanza concertada; y la educación en general, con la incorporación o no del castellano como lengua vehicular de las escuelas financiadas con dinero público, y la derivación del alumnado con necesidades educativas

Torrado-Sánchez, J.J.; Checa-Domene, L.; Gutiérrez-Lozano, C.; De Haro-Martín, E. (2022). A historical-legal approach to the process of standardisation of Physical Education in the Primary School curriculum during the Spanish democratic period.. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*.6(3):259-278. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7429837>



especiales (ACNEE) a centros ordinarios, reduciendo la oferta educativa en centros específicos de Educación Especial.

Con respecto a este último motivo, es entendible ya que la LOMLOE desde su preámbulo hace especial hincapié en la equidad e inclusión del alumnado dentro del sistema educativo nacional. De hecho, en lo referente a la atención a la diversidad, para Gómez-Jiménez (2021) esta reforma incide en varias ocasiones en la necesidad de individualizar la enseñanza y aprendizaje para alcanzar un máximo desarrollo integral de cada estudiante. Para ello, establece nuevas vías de intervención personalizada para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) teniendo en cuenta no solo la etapa obligatoria, sino también la etapa post-obligatoria y/o profesional.

2. Methods / Material y métodos

Este estudio de investigación se fundamenta en una búsqueda de la literatura, donde se llevará a cabo un análisis crítico documental de la literatura histórico-legal relacionada con el área de EF y con su evolución dentro del currículum de Educación Primaria durante el período democrático español.

Principalmente, este procedimiento metodológico se sustentará en el interés de realizar una revisión crítica de aquellos hechos, acontecimientos y circunstancias que estuvieron y están directamente vinculados con el proceso de normalización de esta disciplina (Moreno-Mosquera, 2016; Pini, 2010).

Para ello, se utilizarán fuentes de información, tanto de carácter primario como secundario, extraídas de la revisión y análisis de la literatura científica y de los textos legales relacionados con el origen y evolución de la figura del maestro especialista en EF, así como con la adecuación normativa de este área dentro de los marcos educativos legales que se proponen con cada reforma.

En este sentido, dichas fuentes nos permitirán desde un enfoque contextual e histórico abordar la evolución de la EF dentro del currículum de Primaria. Esto se realizará trazando un recorrido diacrónico, es decir, identificando los principales hitos y puntos de inflexión acaecidos entre 1970 hasta hoy y diferenciando cada momento importante entre los tres períodos anteriormente citados (*coyuntural, estructural y neoliberal*).

Por último, se llevará a cabo una evaluación de los resultados a partir de un análisis comparativo y cualitativo de cada periodo histórico, así como una valoración conjunta del peso e importancia que ha adquirido esta disciplina académica durante el siglo XXI y aquellos aspectos que aún quedan por cubrir en el futuro.



3. Results / Resultados

3.1. La aparición de la Educación Física en el currículum durante el período de reconversión coyuntural (1970-1985).

Según Campillo-Alhama et al. (2018), ya desde finales de la dictadura aparecen diversos factores que contribuyen al proceso de normalización de la EF como área o disciplina educativa de pleno derecho. El aumento de la popularización del deporte y la presión social que ésta ejercía en la administración de turno, propició la aparición de la figura del primer profesorado especialista y la integración y acceso de éste a estudios superiores especializados específicos.

Aunque hubo otros intentos anteriores, un hecho relevante fue la puesta en marcha del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) en 1967, el cual apostó por primera vez por un plan formativo de estudio de cuatro años cuyas asignaturas se aglutinaban en seis áreas específicas: *Anatomía, Fisiología, Psicopedagogía de la actividad física y deportiva, Educación Física de Base, Gimnástica y Teoría y práctica de los juegos y el deporte* (López-Fernández, 2002).

Paralelamente, con la reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), el tratamiento y reconocimiento que se le da al área de EF y a su profesorado dentro del currículum es algo heterogéneo, ya que aparece con un valor secundario y casi optativo con respecto al resto de disciplinas académicas. Este acontecimiento supuso un avance hacia su *normalización* académica, pero no fue hasta la llegada de la democracia que se conseguiría su integración total dentro del currículum (Pastor, 2002).

Del mismo modo, para Martín Flórez et al. (2015) el tratamiento que recibe la EF con la LGE (1970) no favorecía apenas al aumento de su estatus y prestigio, puesto que ni tan siquiera era reconocida como área educativa específica, sino que fue con las orientaciones pedagógicas posteriores cuando se incluye en el marco de enseñanzas mínimas. Además, tampoco poseía un diseño curricular base y el cuerpo docente especialista era considerado profesionalmente como “personal vario”, evidenciando una falta de regulación del profesorado implicado.

Durante la democracia, el proceso de normalización de la EF se desarrolla a partir de varios elementos y circunstancias que fueron determinantes. En aquella época, la popularización del deporte y de la actividad física siguió ejerciendo una importante influencia sobre la administración y en 1980, el primer gobierno democrático (UCD) promulgó la “Ley General de Cultura Física y Deporte” (LGCFD).



En ella destacan varios elementos normalizadores, como por ejemplo: se reafirma la EF en el currículum escolar, se reconocen los estudios INEF como licenciatura equivalente a las universidades, se ordena el caos de titulaciones heredadas de la dictadura, y se consiguen reivindicaciones profesionales como la “funcionarización de los nuevos licenciados”, siendo el caso de las oposiciones celebradas en 1985 al cuerpo de agregados en Bachillerato y Formación Profesional (Pastor, 2002).

Por otra parte, en relación a la formación docente del profesorado especialista de EF tras la aplicación de la LGCFD (1980), y con la indefinición curricular de la reforma educativa anterior, en 1985 desde el Ministerio de Educación se promueve una formación específica de maestros para la EGB a través del *Plan de Extensión de la EF*. Gracias a éste, emergen nuevos cursos de posgrado de especialización a través de los primeros convenios con las universidades, los cuales también sirvieron para la adaptación de los profesores a la nueva reforma estructural que se avecinaba (López-Fernández, 2002).

Este proceso concluye con la integración de los profesores INEF, hasta ahora vinculados al Consejo Superior de Deportes (CSD) y otros organismos nacionales y autonómicos, al control y gestión de las universidades españolas, con la publicación en 1985 de las oposiciones anteriormente citadas. No obstante, el acceso de licenciados de EF a los cursos de doctorado, el cual fue otro elemento de normalización clave derivado del Sistema de Créditos de la reforma universitaria de 1983 (LRU), permitió la proliferación de programas más específicos de EF, aunque aún auspiciado por departamentos foráneos a la propia universidad (Pastor, 2002).

3.2. La Educación Física durante el período de reconversión estructural del currículum escolar (1986-1995).

Con la entrada en vigor de la LOGSE en 1990, la EF empieza a estar presente de forma *obligatoria en las enseñanzas de las escuelas e institutos*. Sin embargo, los elementos básicos de las enseñanzas mínimas de Primaria en el currículum oficial no se publicaron hasta la entrada en vigor del RD. 1006/1991 del 14 de junio (BOE nº 152).

Principalmente, en este documento se sugiere que la EF debe comprender aquellas destrezas, habilidades y capacidades relacionadas con el cuerpo y su actividad motriz que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. Asimismo, el cuerpo y el movimiento constituyen los ejes básicos de la acción educativa, recogiendo un sumatorio de funciones históricas que ha tenido el currículum escolar en el pasado, como los conocimientos básicos: anatómicos-funcionales, estéticos-expresivos, comunicativos,



de relación, de higiene, agonísticos, catárticos y hedonistas y de compensación de hábitos de la sociedad actual.

Por su parte, con la LOGSE, la etapa de *Infantil* la EF se encontraba muy difusa en tres áreas o ámbitos de experiencia: *Identidad y autonomía personal, Descubrimiento del medio físico y social y Comunicación y representación*. Sin embargo, para la etapa de *Primaria*, la EF aparece muy bien posicionada por las posibilidades de exploración que proporciona, tanto con el entorno como con los ámbitos de desarrollo individual de los alumnos. Además, al igual que el resto de áreas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se empieza a organizar de lo global a lo específico, tomando como punto de partida el nivel evolutivo del grupo y el enfoque metodológico empleado empieza a poseer un carácter lúdico, ya que se entiende el juego facilita el aprendizaje espontáneo y significativo (Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2018).

En relación con los objetivos generales, estos hacen referencia a la utilización de la actividad física para favorecer el desarrollo personal, la valoración de la higiene, la salud, la conservación de la naturaleza y el medio ambiente y los conocimientos de área se agrupan en cinco bloques de contenidos, diferenciando también por primera vez entre conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- *El cuerpo: imagen y percepción* (esquemas estructurales /mecánicos).
- *El cuerpo: habilidades y destrezas* (motricidad básica).
- *El cuerpo: expresión y comunicación* (simbólico/relacional).
- *La salud corporal* (salud e higiene).
- *Los juegos* (tradicionales, cooperativos, deportivos y/o alternativos).

Por último, para esta etapa en concreto, la evaluación empieza a ser considerada continua y global, aunque con cierto carácter prescriptivo y algo descontextualizado, ya que con la LOGSE se explicitan 15 criterios de evaluación donde se establece el grado de aprendizaje esperado, sin tener en cuenta el entorno o las condiciones personales de cada estudiante.

Con respecto a la formación docente y especialista, tras las oposiciones de 1985 los primeros funcionarios de carrera especializados en EF se reúnen para consensuar un programa educativo común durante tres jornadas de debate que finalizan en un congreso internacional celebrado en Granada (Santos, 2018). No obstante, tras la publicación del diseño curricular base en el período anterior, en 1988 vuelven a reunirse tanto especialistas como profesionales en las jornadas de UNISPORT para revisar las fuentes y planteamientos que justifican el propio currículum de Primaria, así como otras cuestiones relevantes



vinculadas con él, como por ejemplo: qué contenidos deben ser seleccionados, cuál serán las metodologías más apropiadas y otras cuestiones relacionadas con la evaluación.

Según el propio Hernández-Álvarez (1996), el cual precisamente presentó estas ponencias, el debate fue escaso e incluso, más de lo esperado, ya que ésta era de las pocas oportunidades que los docentes especialistas han tenido la ocasión de participar en la concreción curricular a lo largo de todas las reformas educativas que aquí se exponen.

Con la entrada en vigor de la LOGSE, se crean nuevas titulaciones relacionadas a la actividad física y deporte, tanto de grado medio como superior. En este sentido, aparece la categoría de *Técnico Superior en Animación en Actividades Físico-deportivas* de 2000 horas de duración y la de *Técnico en Conducción de Actividades Físico-deportivas* en el medio natural con 1400 horas (Martín Flórez et al., 2015).

A partir de 1989, empieza a establecerse la especialidad de EF para la formación universitaria docente de maestros de la EGB, tal y como preveía la LGFD de 1980, aunque solo en algunas universidades pioneras. Sin embargo, ya que la propia LOGSE encomendaba la enseñanza de la EF al profesorado especialista exclusivamente, en 1991 se implantó definitivamente el título universitario oficial de maestro especialista de EF con la publicación del RD. 1440/1991 de 30 agosto de “*Títulos académicos y universitarios*” (López-Fernández, 2002).

Posteriormente, con la entrada en vigor del RD. 1423/1992 de 27 de noviembre se ponen en marcha los programas específicos de doctorado bajo el auspicio de los departamentos universitarios, lo cual implicaba de manera explícita el acceso definitivo al tercer ciclo de estudios superiores. Asimismo, con el RD. 1670/1993 se fija el marco general de todos los planes de estudio anteriores y se modifica la denominación tradicional de la titulación de Licenciado en Educación Física por la de *Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. No obstante, para aquellas titulaciones equivalentes procedentes del antiguo INEF se establece una vía de promoción académica para la obtención de este nuevo título a través de un curso adicional de 45 créditos, tal y como se determinó en la Orden de 11 de octubre de 1994, aprobada por el Ministerio de Educación y Ciencia de aquel entonces.

3.3. El papel de la Educación Física durante el período de reconversión neoliberal (1996-2021)

Dado que la LOPEG (1995) parece representar como un punto de inflexión hacia una perspectiva educativa más orientada a las demandas de un mercado laboral cada vez más globalizado, ya que

Torrado-Sánchez, J.J.; Checa-Domene, L.; Gutiérrez-Lozano, C.; De Haro-Martín, E. (2022). A historical-legal approach to the process of standardisation of Physical Education in the Primary School curriculum during the Spanish democratic period.. *ESHPA- Education, Sport, Health and Physical Activity*.6(3):259-278. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7429837>

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN:2603-6789



restringe en ciertos aspectos la democratización de la gestión y participación de los órganos de gobierno de los centros docentes, con la publicación de la LOCE (2002), este proceso de mercantilización de la educación se acentúa aún más, al menos, así advierte desde su preámbulo, aunque realmente para el área de EF, la LOCE (2002) no supone ningún cambio significativo en relación con resto de materias escolares y dentro de su marco curricular se mantiene una idéntica carga lectiva y horaria que ya se poseía con la LOGSE (Santos, 2018).

A pesar de las grandes expectativas de cambio generadas por elevarnos a estatus internacionales en materia de educación y siguiendo las recomendaciones de la UE, con la llegada de la LOE en 2006 y con el nuevo elemento curricular incorporado, las *competencias*, el sistema educativo empieza a transitar inevitablemente hacia un currículum más cerrado y prescriptivo.

Por supuesto, ya no se recupera el nivel de participación que se tuvo con la LOGSE a la hora de diseñar el currículum base, ya que será la propia Administración central la encargada de seleccionar contenidos y criterios de evaluación de cada área en cada ciclo de Primaria, incluido la ESO. Además, de forma indirecta se recupera una pedagogía por objetivos, los cuales están directamente relacionados a las propias competencias y una perspectiva docente de carácter más técnico, dada la elevada prescripción citada (Molina et al., 2016).

No obstante, el área de EF parece adaptarse como ninguna a este formato de competencias, ya que según Molina-Alventosa y Antolín-Jimeno (2008), de las ocho competencias que define la LOE, de manera directa contribuye a dos de ellas: *Competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural* y *Competencia social y ciudadana* y de forma indirecta al resto, aunque para Molina et al. (2016) se echa de menos una competencia más explícita dedicada a la motricidad y a la cultura físico-deportiva.

Con la LOMCE (2013), esta caída hacia una visión cerrada y prescriptiva del currículum se precipita inexorablemente con la aparición de otro nuevo elemento más, los *estándares de aprendizaje*, los cuales básicamente son instrucciones sobre los criterios de evaluación para definir unos resultados de aprendizajes de forma observable y cuantificable. Aunque la LOMCE prosigue con las directrices europeas y sigue poniendo el énfasis en las competencias, se puede denotar un cambio de enfoque curricular más centrado en la forma de evaluar dichas competencias, que en cómo deben de orientarse y adecuarse al propio aprendizaje del alumnado (Molina et al., 2016).

Además, si con la LOE no se recuperó el nivel de participación de la LOGSE, con la LOMCE la Administración central ya ni cuenta con el consenso social de profesionales e implicados de la



Educación, provocando un descontento que produjo multitudes de manifestaciones en contra en todos los puntos del país. Es más, algunos de sus puntos más comprometidos fueron modificados o no se aplicaron, como por ejemplo fue el caso de las famosas *reválidas* o evaluaciones finales de la etapa de Primaria para promocionar de ciclo, las cuales nunca llegaron a aplicarse (Fernández-Vitores, 2021).

Por su parte, para Martín Flórez et al. (2015) la LOMCE en su proceso de reconocimiento y normalización tanto para el área de EF como para sus profesionales especialistas supone un claro retroceso por tres razones fundamentales:

- Al considerarse como una asignatura específica y no troncal, su carga horaria se concreta desde las comunidades autónomas con competencias en materia educativa, por lo que se producen las primeras discrepancias entre territorios e incluso, entre centros educativos.
- En relación con los elementos curriculares, desaparece una de sus competencias clave (*Competencia en Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural*) y sigue sin contemplarse ni se desarrolla una competencia motriz específica.
- Por último, la incorporación de los estándares de aprendizaje supone diferenciar entre lo que se consigue y lo que no, es decir, es un elemento de evaluación centrado en el resultado final, sin embargo, la esencia de esta asignatura es saber apreciar y valorar la progresión individual de nuestros alumnos, reconociendo su diversidad y su heterogeneidad.

Por el contrario, como apunta el *Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (COLEF)*¹, la LOMLOE introduce algunos cambios importantes en esta área:

- En primer lugar, al suprimirse las diferencias entre asignaturas troncales y específicas, la EF recupera de alguna manera el estatus y reconocimiento que ya poseía tanto con la LOGSE como con la LOE.
- Asimismo, se completa y se añade la disposición cuarta de la LOMCE en la disposición adicional 46^a sobre la *Promoción de la actividad física y por una alimentación saludable*, con el objetivo de seguir adoptando medidas de hábitos de vida saludable que reduzcan el sedentarismo infantil y juvenil. Para ello, los centros educativos impulsarán el desarrollo de actividades en entornos naturales y saludables, siendo responsabilidad de su diseño, coordinación y puesta en práctica por parte del profesorado especialista de EF.

¹ Consejo COLEF (2020). *La LOMLOE ya está en el BOE. ¿Qué cambia para el área de Educación Física?*. Recuperado de: <https://www.consejo-colef.es/post/lomloe-ef>.



- Con respecto a la ESO y Bachillerato, en el primero se introduce como finalidad de la EF que se adquieran conocimientos, habilidades y destrezas vinculadas con la cultura físico-motriz y hábitos de vida saludable y para la etapa postobligatoria, se amplía el objetivo que relaciona la EF y el deporte con los ámbitos de desarrollo personal y social, añadiendo la necesidad de afianzar habilidades y rutinas beneficiosas que favorezcan el bienestar tanto físico como mental de los estudiantes. Además, en bachillerato, la EF es una asignatura común, aunque sin definir en qué curso debe impartirse. Algo que con la ley anterior, se especificaba que debía ser obligatoria en el primer curso y de carácter optativo en el segundo.

Asimismo, en lo referente a la etapa de Educación Primaria, el desarrollo curricular se ha publicado recientemente el 2 de marzo de 2022 en el RD 157/2022, siendo el cambio más significativo analizado el paso de cuatro bloques de contenidos a seis bloques, quedando con las siguientes denominaciones específicas en cada uno de ellos: *Vida activa y saludable, Organización y gestión de la actividad física, Resolución de problemas en situaciones motrices, Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices, Manifestaciones de la cultura motriz e Interacción eficiente y sostenible.*

Por el contrario, otras cosas no cambian o aún no están totalmente definidas con esta nueva ley. Por ejemplo, en la Formación Profesional básica se comparten los mismo objetivos, contenidos y competencias que en la etapa de la ESO y sobre el profesorado especialista, aún está pendiente de elaboración una propuesta de acceso a la docencia especializada donde se indiquen aspectos relacionados con la formación inicial y permanente y con el desarrollo profesional docente del profesorado de EF, tal y como expone el *Consejo COLEF*. No obstante, durante este período de adaptación a las exigencias del mercado y a la globalización, la formación docente inicial también tuvo profundos cambios.

En 1999, los Ministros de Educación de los países miembros de la UE firman la Declaración de Bolonia, creando lo que se conoce como el *Espacio Europeo de Educación Superior* o EEES. Entre los acuerdos básicos que se adoptaron estaban el de establecer un sistema de titulaciones universitarias que fuera reconocible, que estuviera basado en dos ciclos: grado y postgrado y que se implantara un sistema de créditos común para todas las titulaciones y especialidades idénticas entre las universidades europeas (Montero, 2010).

Tal y como afirma Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2012), esto planteó la necesidad de homologar las titulaciones relacionadas con la especialidad de EF y la creación de carreras universitarias basadas desde un enfoque competencial. En este sentido, dentro del Grado de Maestro de Educación Primaria, de 240 créditos, aparece la mención de EF, la cual según la Orden ECI/3857/2007 actualmente solo suponen 30 créditos de especialidad,



Por último y en relación con la formación investigadora, durante este período y a diferencia del anterior, las posibilidades de acceso al 3º ciclo universitario de Máster y Doctorado ya se empezaron a combinar con los programas propios de los departamentos de EF de las universidades.

4. Discussion and conclusions / Discusión y conclusiones

Tal y como se ha expuesto, la asignatura de EF ha experimentado profundos cambios desde la entrada de la democracia, afectando tanto al currículo, como a la formación del profesorado especialista. Con el paso del tiempo, ha ido adquiriendo un papel más importante en la formación integral del alumnado, debido, entre otras causas, a su eminente carácter transversal con respecto al desarrollo de las competencias básicas y a su más que demostrado potencial para implementar metodologías activas, cada vez más presentes en el seno de las aulas. De hecho, diferenciando entre períodos, los hallazgos más importantes de este estudio relacionados con la normalización de la EF, durante el proceso de reconversión educativa hasta hoy, son los siguientes:

En primer lugar, en el principio del período de reconversión coyuntural destacan tres hechos que incidieron directamente en el proceso de normalización: el reconocimiento de los estudios de INEF como licenciatura universitaria equivalente, la posibilidad de acceso a las plazas de funcionariado docente o al tercer ciclo de doctorado y la reafirmación de esta materia en el currículum escolar (Pastor, 2002).

Asimismo, el cambio a un paradigma constructivista también benefició a esta asignatura, ya que la EF es una disciplina capaz de favorecer todos los ámbitos de desarrollo a través de un aprendizaje significativo, cooperativo y lúdico. Sin embargo y a pesar de ser una reforma educativa determinante para la EF, durante el diseño curricular base de la LOGSE, se pierde una oportunidad única por parte de profesionales y especialistas en influir en la selección de contenidos y objetivos de esta asignatura. Una oportunidad que no se ha vuelto a dar nunca más durante las sucesivas reformas educativas (Hernández-Álvarez, 1996; Santos, 2018).

En segundo lugar, otro descubrimiento importante de este estudio ha sido confirmar que este proceso normalizador como disciplina escolar no ha sido siempre creciente ni tampoco lineal, ya que durante las reformas del último período (LOCE, LOE, LOMCE y LOMLOE), su reconocimiento curricular como asignatura escolar ha sufrido ciertos altibajos, al menos, si nos atenemos a las variaciones de carga horaria y lectiva de cada currículum escolar.

Por otro lado, el concepto de inclusión educativa y la atención a la diversidad evidencian la necesidad de una formación docente inicial con más contenidos, procedimientos y métodos propios de la Psicología de la Educación y del desarrollo, de la Sociología y de la Pedagogía, puesto que, como dejan entrever Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2012), solo 30 créditos de especialidad pueden ser insuficientes



para una elevada heterogeneidad potencial entre el alumnado. En este sentido, se debe recordar que la educación actual debe estar adaptada y personalizada y eso implica diseñar propuestas educativas para cualquier ACNEAE.

Por último, pese al incremento de la preocupación de la sociedad por la salud de los escolares y la población en general, sumado a ciertas victorias que esta asignatura ha experimentado recientemente, sobre todo, el incremento de una hora semanal o el reconocimiento de disciplina escolar con el mismo estatus que el resto de materias tradicionalmente hegemónicas que hace la LOMLOE, sigue prevaleciendo la creencia generalizada de la supremacía de las materias instrumentales sobre el resto.

En este menester, se hace un llamado para continuar reivindicando el lugar que materias como la EF deben ocupar en los itinerarios formativos de los estudiantes. Más allá de aprendizajes academicistas, con énfasis en lo acumulativo, la sociedad precisa de espacios que potencien el desarrollo integral del alumnado y respeten su derecho a recibir una respuesta ajustada a las necesidades que demandan, dejándoles crecer, experimentar y sentir con libertad, es decir, haciéndoles protagonistas de la construcción de su propio futuro. Por ello, especialistas y profesionales de la EF deben seguir explorando e indagando nuevas metodologías y no frenar este último impulso, ampliando nuevos horizontes de investigación relacionados con aspectos como la atención a la diversidad o las competencias motrices, así como, seguir con las reivindicaciones, ya generalizadas por cualquier docente de este país, por participar en los diseños curriculares de las futuras reformas educativas, ya que son ellos y ellas quienes mejor conocen las necesidades de sus alumnos y su propia especialidad.

6. References / Referencias

- Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2012). Competencias profesionales en Educación Física y necesidades educativas. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 10.
- Beltrán, J. (1994). Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(1), 43-52. <https://doi.org/10.1174/021470394321513852>.
- Campillo-Alhama, C., González, P., y Monserrat-Gauchi, J. (2018). Aproximación historiográfica a la actividad deportiva en España (s. XIX-XXI): asociacionismo, institucionalización y normalización. *Materiales para la Historia del Deporte*, (17), 73-85. http://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/4062.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Paidós.



- Europeo, C. (2006). Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente del 30/12/2006. *Diario Oficial de Europa, L 394/10*, 10-18.
- Fernández Vítors, R. (2021). A propósito de la ley Celaá. *Encuentros en Catay*, 34(34), 37–46. <https://ec.catayacademica.com/index.php/ec/article/view/3>
- Gallardo-López, J. A., & Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 41-51.
- Gómez-Jiménez, Ó. (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 463-480.
- Hernández-Álvarez, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar?. *Revista de educación*, (311), 51-76. <http://hdl.handle.net/11162/71634>.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 1 de septiembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>.
- Ley Orgánica 5/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado. Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>.



- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Ley 13/1980, de 31 de marzo, General de la Cultura Física y el Deporte. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 12 de abril. <https://www.boe.es/eli/es/l/1980/03/31/13>.
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: Una perspectiva crítica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(125). <https://hdl.handle.net/11441/81373>.
- López-Fernández, I. (2002). Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de educación física en España. *Revista Fuentes*, (4). <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2435>.
- Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa*, (33). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.681>.
- Martín Flórez, J., Romero-Martín, M.R. y Chivite Izco, M. (2015). La Educación Física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51. <http://reefd.es/index.php/reefd/article/view/113>.
- Molina-Alventosa, J. P., y Antolín-Jimeno, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: Una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 81-86. <http://hdl.handle.net/10952/232>.
- Molina, P., Valenciano, J. y Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 97-106. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 3(9), 19-37. <http://hdl.handle.net/10662/4624>.
- Moreno-Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- Novella-García, C. y Cloquell-Lozano, A. (2021). La LOMLOE y sus controversias ante la ausencia de un pacto educativo en España. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. (21), 31-43. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.15519>.
- Orden de 11 de octubre de 1994, por la que regulan las titulaciones mínimas que deben poseer los profesores de centros privados de Educación Infantil y Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 250, de 19 de octubre. [https://www.boe.es/eli/es/o/1994/10/11/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1994/10/11/(2)).



- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>.
- Pastor, J. L. (2002). Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883-1990). *Historia de la Educación*, 21. <http://hdl.handle.net/10366/79531>.
- Pini, M. E. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 105-127.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 152, de 26 de junio. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1006>.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado*, 244, de 11 de octubre. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440>.
- Real Decreto 1423/1992, de 27 de noviembre, sobre incorporación a la Universidad de las enseñanzas de Educación Física. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 23 de diciembre. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1992/11/27/1423>.
- Real Decreto 1670/1993, de 24 de septiembre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del mismo. *Boletín Oficial del Estado*, 251, de 20 de octubre. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1993/09/24/1670>.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>.
- Santos, J. M. (2018). *La Educación Física a examen: estudio sobre su evolución legislativo-curricular desde la LOGSE y reconceptualización de su significado formativo*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Alcalá.