

Educación Física de Calidad: Diseño y validación de una herramienta orientada a la reflexión e innovación en los procesos educativos

Quality Physical Education: Design and validation of a tool aimed at reflection and innovation in educational processes

*Ana Flávia Leao, **Eloisa Lorente-Catalán

*Instituto Federal de Minas Gerais (Brasil) **Universidad de Lérida (España)

Resumen. Los indicadores de calidad son declaraciones que definen explícitamente las propiedades o características de un determinado constructo o fenómeno y pueden actuar como punto de referencia para su mejora. La Educación Física de Calidad responde a demandas globales presentes en la Agenda 2030 (ODS n°4) y en el Plan de Kazán. Un estudio de caso normativo ha permitido diseñar y validar una herramienta educativa que pretende dar soporte a la innovación en Educación Física escolar y orienta hacia una Educación Física de Calidad. La investigación constó de cuatro fases en las cuales se aplicaron principalmente técnicas e instrumentos cualitativos: 1) revisiones integradoras; 2) *Tool's Feed* de Campo; 3) consenso con especialistas y; 4) transferencia. Los datos generados resultaron en una herramienta con cuatro ejes, 16 criterios y 71 elementos. Como conclusión, se considera importante retomar el concepto de "Alfabetización Física" en Educación Física, no sólo para desarrollar el repertorio motriz del aprendiz, sino también para utilizar y transferir el lenguaje corporal en interacción con los demás en el contexto cultural y/o transformar problemáticas actuales, teniendo como base todo el aprendizaje conceptual, actitudinal y procedimental de la cultura motriz. En resumen, la herramienta puede ayudar a mejorar la calidad de la EF en general, promoviendo la reflexión y el cambio, incorporando aspectos de la Pedagogía Crítica o Postcrítica teniendo en cuenta el contexto, las problemáticas individuales, culturales y sociales.

Palabras clave: Educación Física escolar, Educación Física de Calidad, Innovación, Cambio, Siglo XXI.

Abstract. Quality indicators are statements that explicitly define the properties or characteristics of a certain construct or phenomenon and can act as a reference point for its improvement. Quality Physical Education responds to global demands present in the 2030 Agenda (SDG No. 4) and in the Kazan Plan. A normative case study has allowed the design and validation of an educational tool that aims to support innovation in school PE and guides towards an EFC. The research went through four phases in which qualitative techniques and instruments were mainly applied: 1) integrative reviews; 2) Field Tool's Feed and 3) consensus with specialists. The generated data resulted in a tool with four axes, 16 criteria and 71 elements. In conclusion, it is considered important to return to the concept of "Physical Literacy" in PE, not only to develop the learner's motor repertoire, but also to use and transfer body language in interaction with others in the cultural context and/or transform problems based on all the conceptual, attitudinal and procedural learning of motor culture. In summary, the tool could help improve the quality of PE in general, promoting reflection and change by incorporating aspects of Critical or Post-Critical Pedagogy based on elements that consider the context, individual, cultural and social problems.

Keywords: School Physical Education, Quality Physical Education, Innovation, Change, XXI Century.

Fecha recepción: 08-05-23. Fecha de aceptación: 07-09-23

Ana Flávia Leao

ana.pereira@ifmg.edu.br

Introducción

Educación Física de Calidad (EFC)

Es imperativo que tanto a nivel institucional como docente se enfoque en la provisión de una Educación Física de Calidad (EFC), en consonancia con las exigencias a nivel mundial delineadas en la Agenda 2030 (Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4) y el Plan de Kazán (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017b). Su mayor prominencia se dio a partir del año 2015 cuando se postuló la premisa de que el propósito fundamental de la Educación Física (EF) consiste en desarrollar "[...] habilidades, actitudes, valores, saberes, conocimientos, comprensión y disfrute necesarios para participar durante toda la vida en la actividad física, el deporte y en la sociedad en general" (UNESCO, 2015, p.2). Pero conviene resaltar que la noción EFC ha sido una pauta desde 1978 cuando en la Conferencia General de la UNESCO ya se introdujeron algunas directrices.

Es un tema que aparece como prioritario en las políticas educativas de EF actuales, en documentos de organismos referenciales como UNESCO, *The National Association of*

Sport and Physical Education, International Association for Physical Education in Higher Education, International Council of Sport Science and Physical Education, European Physical Education Association, Society of Health and Physical Educators (SHAPE America), Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Físico-Deportivos de España, así como diversas investigaciones. Estos organismos y estudios proporcionan valiosos recursos, como documentos orientativos relevantes, la elaboración de instrumentos de evaluación (Rodríguez et al., 2021; Ho et al., 2018; Ho et al., 2019; Ho et al., 2021) o evidenciando la percepción del profesorado sobre la temática (Ho et al., 2019; Val Martín et al., 2023). Sin embargo, la definición de puntos de convergencia en relación a los denominados "indicadores de calidad" sigue siendo un desafío actual y, por tanto, deben ser incorporados en la política educativa de la EFC.

Estos desafíos, atravesados por la subjetividad, imponen una discusión de valores comunes que perseguimos sobre los ideales de sociedad, pasando de un carácter personal a un carácter social. Castejón (2012, p.69) afirma que "las valoraciones de la calidad son un conjunto de premisas psicológicas, sociológicas y culturales, que se pueden reunir en

las políticas educativas de la sociedad en la que se encuentran". De esta forma, la calidad de la Educación puede ser un juicio de valor definido socialmente y, en ella está implícita una dimensión de futuro, de utopía o de algo que deba ser (norma) (Edwards Risopatrón, 1991). Por lo tanto, discutir y definir "calidad" democráticamente tiene la intención de contribuir a la comprensión de los valores públicos importantes. Tobos-Triana et al. (2011) la define como:

"...el conjunto de propiedades o características que permiten la mejor apreciación de un fenómeno y que son inherentes a este. La calidad, al convertirse en juicio de valor, se inscribe dentro de lo ideal y, por tanto, fundamenta la estimación de los fenómenos y es inspiradora de conductas" (p.138).

Aplicado a la Educación formal, se trata de determinar las cualidades del sistema educativo desde marcos teóricos y prácticos, vinculadas con lo que se pretende alcanzar en relación al individuo-sociedad. Esto implicaría definir un modelo que se correspondiera a las premisas definidas como ideales, ya que, como afirma Tasayco (2013), es imposible hablar de calidad si no se tiene un modelo como referente al cual se aspira a llegar.

Partiendo de las premisas anteriores, los indicadores de calidad son, por lo tanto, declaraciones que definen explícitamente las propiedades o características de un determinado constructo o fenómeno y pueden actuar como punto de referencia para su mejora. Al establecer una conexión entre estas premisas de calidad y la EF, es plausible fundamentarse en una multidimensionalidad de componentes interdependientes. Estos pueden ser categorizados en diversas áreas que abordan el progreso de las habilidades motrices y la conciencia corporal en el alumnado, las instalaciones y normas en EF, aspectos particularmente relacionados con la enseñanza de la materia, accesibilidad, las normas sociales y las prácticas culturales, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y hábitos en el contexto de las actividades físicas (Ho et al., 2018; Ho et al., 2019; Ho et al., 2021).

Hay diversas fuentes provenientes de diferentes áreas (filosóficas, sociológicas, históricas, neurocientíficas, estadísticas, económicas, además de la educativa) que demuestran que las formas tradicionales de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) ya no son capaces de atender las demandas del Siglo XXI (Paim, 2016). Ante esta realidad, surge la pregunta: ¿Qué elementos deben estar presentes y orientar el desarrollo de una EFC para abordar las necesidades actuales de la educación en el siglo XXI?"

De acuerdo con la propuesta de la UNESCO (Delors et al., 1996), los objetivos de aprendizaje deben basarse en cuatro pilares (aprender a ser, hacer, conocer y convivir). La EF ha estado demostrando una producción académica y pedagógica desde una perspectiva de las ciencias humanas y sociales, lo que la hace capaz de contribuir a estos cuatro pilares (Quitau y Moraes e Silva, 2020). Así, ve necesario cambiar/innovar en las prácticas pedagógicas tradicionales de la EF con la intención de superar los paradigmas hegemónicos puramente tecnicistas, deportivistas y biologicistas, los cuales se ven obsoletos y poco relevantes dentro del

escenario escolar actual (Kirk, 2012; Schmitt, 2007; Lulescu, 2017) e introducir temas importantes de la contemporaneidad, sin dejar de abordar otros propósitos igualmente importantes de la materia.

¿Cómo podemos alcanzar tal meta? Según Lulescu (2017), la práctica actual requiere enfoques innovadores. Tomando el Modelo de Excelencia de la *European Foundation for Quality Management* como ejemplo para su desarrollo en cualquier institución, la innovación y el aprendizaje institucional deberían formar parte integral de la propia lógica interna de la organización, en su estructura, en varios de sus criterios, subcriterios y áreas. El "cambio", "mejora", e "innovación" se presentan como elementos fundamentales para la calidad.

Innovación educativa

La innovación va más allá de la introducción de un nuevo producto o proceso. A menudo se confunde con el simple hecho de introducir una nueva tecnología, nuevos contenidos o nuevos métodos. Lo nuevo no puede considerarse sinónimo de innovación. Cabe destacar, además, que la eficacia de los métodos educativos no debe subestimarse en función de su naturaleza tradicional o antigua, ya que tal circunstancia no necesariamente conlleva a una ausencia de resultados efectivos en términos de aprendizaje. Tampoco "se deben quebrantar los pilares de la Educación Física por el hecho de innovar", como sugieren Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá (2020, p. 580). Estos autores ejemplifican esta noción cuando señalan que la introducción de la gamificación en reemplazo de prácticas convencionales puede, en algunas instancias, resultar en un incremento de la inactividad física. Asimismo, destacan que, en ocasiones, se aspira a convertir la EF en una asignatura atractiva mediante la implementación de novedosas y divertidas prácticas, aunque estas no promuevan efectivamente el logro de aprendizaje en consonancia con los objetivos de la materia.

Por ende, la innovación sólo se considera a partir del momento que produce un cambio significativo que conduce a una mejor calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes (Campos, 2016; Serdyukov, 2017; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020), la equidad o la satisfacción del público (*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2016). Esto significa que los cambios e innovaciones solo serán efectivas cuando demuestren un impacto positivo y tangible de mejora en el aprendizaje; con efectos duraderos, sostenibles en el tiempo y replicable en otros contextos (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020).

Pereira et al. (2020) destacan 10 componentes importantes para la concepción de la innovación educativa: a) es un proceso más que un evento o un fin en sí mismo; b) es intencional, sistematizado y planificado; c) promueve un cambio en el significado de una práctica ya realizada; d) debe dejarse modelar en el proceso; e) adopta diferentes formatos y dimensiones (desde puntuales hasta sistémicas); f) es contextual; g) agrega valor a los procesos o proporciona mejoras; h) requiere una disposición proyectiva permanente; i) apropiación necesaria por parte de los actores

y; j) necesita un significado compartido. Teniendo en cuenta estos principios, hay que consensuar el sentido (por qué) y en qué elementos deben ocurrir las innovaciones.

Rumberger et al. (2017) sugieren que la innovación debe orientarse hacia las características recomendadas para una Educación de calidad (ODS n°4). Por su parte, Johnson et al. (2014), *UNESCO's International Institute for Educational Planning* (2023) y *United Nations International Children's Emergency Fund* (2000) proponen 8 aspectos de análisis: Evaluación, Prácticas docentes, Prácticas de aprendizaje, Contenido y Currículum, Liderazgo y Valores, Conectividad, Infraestructura y Organización. Por otro lado, la OECD (Vincent-Lancrin et al., 2019) sugieren cuatro dimensiones en donde innovar: en los productos y servicios ofrecidos por las organizaciones educacionales (p.ej. recursos tecnológicos y programas de estudio), en las prácticas pedagógicas (p.ej. métodos de enseñanza y evaluación), en la práctica organizacional (p.ej. en las rutinas institucionales, apertura a la actualización y prácticas de recursos humanos) y en las relaciones externas (con padres, empresas, organizaciones, etc.).

Penney et al. (2009) simplifican estos aspectos proponiendo que el currículo, los métodos y evaluación sean tres ejes fundamentales de la EFC. Según la UNESCO (2017a), en lo que respecta al currículo, los niveles pueden dividirse en: (a) el supracurrículo - a nivel global e impulsado por organismos internacionales; (b) el macrocurrículo - a nivel de nación y estado impulsado por los gobiernos nacionales y sus agentes; (c) el mesocurrículo - a nivel institucional, escuela o programa siendo impulsado por expertos y agentes locales como directivos, coordinadores y comisiones institucionales; (d) el microcurrículo - es de aula, grupo o lección impulsado por profesorado y alumnado; y (e) el nanocurrículo - impulsado por comportamientos, necesidades y aspiraciones de cada alumno/a y sus familias. Usaremos indistintamente los prefijos supra, macro, meso y micro combinados con otras palabras dando el mismo significado propuesto aquí.

Para la construcción de una herramienta específica para el área de EF que se oriente a la innovación en los diferentes aspectos mencionados anteriormente, se ha tomado como referencia la *Rubrica de Canvi* (UNESCO Cataluña [UNESCOCAT], 2019). Se trata de un instrumento de orientación y autoevaluación de procesos para la transformación educativa de las escuelas que proporciona un marco detallado para la innovación, presentando una taxonomía para su desarrollo a nivel meso y microcurricular. Se ha construido a partir de las experiencias y prácticas de escuelas, directores, profesores y pedagogos a la vanguardia de este movimiento en Cataluña, junto al proyecto *Escola Nova 21* apoyados por la UNESCOCAT, basándose en informes y marcos conceptuales de la UNESCO y la OCDE. Se apoya en el ODS n°4, en los pilares recomendados para una "Educación del nuevo siglo" y considera las realidades del centro, sin pretender dar una receta de cambio.

Considerando todo lo anterior, este estudio pretende mostrar el diseño y validación de una herramienta

desarrollada desde un marco teórico-práctico basado en innovaciones en EF escolar y EFC en la etapa de Educación secundaria. En esta etapa educativa, es común que disminuya el interés de los estudiantes por la escuela, lo que conduce a un problema persistente y grave de abandono escolar (Macarro Moreno et al., 2010; Ruiz-Alfonso et al., 2021; Rumberger et al., 2017). Por lo tanto, es imperativo desarrollar nuevas formas de enseñanza y acercamiento a los jóvenes teniendo en cuenta sus intereses y necesidades en este periodo de la vida y aumentar así su motivación por la materia pudiendo generar aprendizajes efectivos y duraderos. Además, la EF en la etapa secundaria es impartida por docentes con formación específica en la materia, lo que les proporcionaría las competencias necesarias para desarrollar una EFC.

Metodología y fases de investigación

Este estudio de caso normativo trató de examinar y definir objetivamente datos de cómo debería ser el fenómeno investigado, relacionándolos con cómo "viene siendo" o "es" (Bauer & Meyerhuber, 2020, p.23). Bibri (2020) afirma que los estudios normativos utilizan el método *Backcasting* al describir el futuro en sentido inverso, por ejemplo, establece características deseables para el futuro, identifican donde es necesario hacer los cambios y las metas necesarias para alcanzarlo. Thacher (2006) sugiere que este tipo de estudio contribuye a la investigación orientada a políticas públicas, lo que implica determinar los fines, no solo los medios, de la acción.

Como resultado de todas las evidencias recogidas en las fases que se presentan, el estudio hace proposiciones y/o recomendaciones que ayudan a orientar la toma de decisiones en los procesos de cambio o aclarar los posibles métodos y caminos para alcanzar lo que se considera una EFC. Para llegar a las proposiciones de qué elementos conforman una EFC la investigación recorrió cuatro fases en las cuales se aplican prioritariamente técnicas e instrumentos cualitativos:

- 1ª fase: Revisiones integradoras (Punto de partida de un marco teórico referencial)
- 2ª fase: *Tool's Feed* de Campo (Finlandia) + *Tool's Feed* de Campo (Cataluña)
- 3ª fase: Consenso con especialistas (Validación de la herramienta)
- 4ª fase: Transferencia

Fase 1 - Revisiones Integradoras

Se optó por realizar dos revisiones integradoras las cuáles sintetizan resultados de manuscritos experimentales o no experimentales primarios utilizando un análisis narrativo (Whittemore et al., 2014). Este tipo de revisión se ubica dentro de los métodos de síntesis del conocimiento que pueden hacerse por medio de revisiones más o menos sistemáticas y la revisión integradora, en cierta medida, presenta un enfoque más sistemático y riguroso que la revisión bibliográfica narrativa (Guirao Goris, 2015). Para mantener la calidad y rigor metodológico, se siguieron las

orientaciones del “Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA Statement)”.

Tabla 1.
Descriptores utilizados según el idioma (Fuente: Elaboración propia)

LENGUAS		DESCRIPTORES			
Español	“Educación Física”	Innova*		“Siglo XXI” “Siglo 21”	
Inglés	“Physical Education”	AND	Innovat*	OR	“XXI century” “21st century”
Portugués	“Educação Física”		Inova*		“Século XXI” “Século 21”

La revisión (1) formó parte del estudio de Oliveira

Tabla 2.
Resumen de las características de las revisiones integradoras (Fuente: Elaboración propia)

REVISIÓN	DESCRIPTORES	BASE DE DATOS	PERÍODO DE BÚSQUEDA	N=75
Revisión 1	Educación Física AND (uno de los dos términos)	Capes Journals, Scielo, Dialnet, ERIC	Junio de 2020 hasta Agosto de 2020	n=40
Revisión 2	Educación física de calidad	Base de datos (Dialnet, ERIC, SCOPUS y WoS) (n=24) Documentos de organismos referenciales (n=10) Instrumentos validados (n=1)	Marzo de 2021	n=35

La elección de las bases de datos para la búsqueda de artículos de ambas se basó en definir plataformas de impacto, que atendieran a la demanda educacional del tema, en las lenguas portuguesa, inglesa y española, en su versión completa, publicados en los últimos 10 años. Como criterios de exclusión están los trabajos que no encajaban en Educación o EF Escolar, excluyendo aquellos sobre formación de profesores y que no eran del nivel de Educación secundaria (Tabla 3).

Tabla 3.
Distribución de la selección de publicaciones por fases según los criterios (Fuente: Elaboración propia)

Fases	Revisión 1	Revisión 2
Identificación	n= 165	n= 565
Selección	n= 125	n=170
Elegibilidad	n= 83	n=24
Inclusión	N= 40	N=24
TOTAL (Bases de datos)		N=64
Órganos de referencia	-	n=10
Instrumentos validados	-	n=3 -2 (duplicados)=1
TOTAL (Revisión 1 +2)		N=75

Como indican Whittemore & Knafl (2005), se siguieron las 5 etapas de revisión. Tras la identificación del problema del estudio y la búsqueda bibliográfica por medio de las revisiones aquí mostradas, se realizó la evaluación de los artículos encontrados, el análisis de cada artículo para extraer datos y se decidió la forma de presentación que se muestra en los resultados.

En la fase de análisis de datos, siguiendo las etapas de Bardin (2016) se realizó un análisis de contenido de los documentos en los siguientes pasos: 1) Organización preanálisis; 2) Exploración del material y; 3) Tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación. En los pasos 1 y 2, previos al análisis de contenido, se introdujeron manualmente en el software Atlas.ti 9.0, los 75 documentos encontrados, así como todos los ejes y criterios sugeridos por la *Rubrica de Canvi*. Se inició el ciclo de codificación de carácter deductivo con la lectura fluctuante para entender globalmente el material, establecer la dirección de análisis, las reglas de recorte y, luego, la lectura codificadora.

(2021) extrayendo los datos a partir de descriptores que relacionaban la EF, la innovación y el siglo XXI. Estos términos han sido sugeridos por la UNESCO como temas para investigar en “Educación de calidad” (2017, p.19). Se utilizó el operador booleano “AND” para combinar “Educación Física” con el otro término en el título (Tabla 1).

La revisión (2) se hizo con el descriptor “Educación Física de Calidad” en artículos, producciones de organismos internacionales (UNESCO, NASPE, AIESEP, EUEPA y COLEF) y publicaciones de instrumentos de evaluación sobre EFC validados (Tabla 2).

Se delimitaron los descriptores definidores para cada eje y criterio, lo que facilitó la localización de fragmentos de texto específicos en las publicaciones que se ajustaban a dichos ejes y criterios. Se les asignó un código a los tramos de los artículos analizados. Estos códigos constituyeron los “elementos” de la herramienta, identificados en los 75 documentos, los cuales caracterizan una EFC o una innovación en EF escolar que se sometieron a validación en los siguientes pasos.

Con la versión 1 (en adelante, *Ver. Rev.*) completa con sus ejes y criterios (sugeridos por la Rubrica) y elementos (derivados de las dos revisiones) se consideró importante discutir sobre sus elementos con expertos docentes de EF escolar y con un grupo de investigación especializado en Didácticas de la EF para valorar la adecuación del material, sugerencias de mejoras en cuanto a su formato y refinarlo antes de la observación de campo (Fase 2 y 3).

Fase 2 – *Tool’s Feed* de Campo (Finlandia y Cataluña)

Routio (2007) explica que, en un estudio normativo, identificada la necesidad de cambios de rumbos en un fenómeno social investigado, el primer paso sería averiguar su estado actual, reuniendo datos descriptivos de contexto y la opinión de los grupos involucrados para, al final, hacer propuestas, recomendaciones, reglas, estándares, consejos u otras herramientas.

Yin (2003) sugiere el estudio de “un caso raro o extremo” que sea representativo para lo que se propone, por lo que se buscaron instituciones punteras en innovación educativa y que quisieran colaborar en el estudio. Primero, se eligió una institución en Finlandia, país conocido por su alto rendimiento en pruebas comparativas internacionales respetando el interés del alumnado, enfoque en equidad y cooperación, universalidad de la educación básica, gratuita y de calidad para todos, la infraestructura innovadora, inversión en formación de profesorado, entre otros factores (Simola, 2013; Cotrim-Guimaraes et al., 2018). El centro de secundaria seleccionado está asociado a una Universidad, lo que le convierte en una escuela que aplica modelos

innovadores y actuales. En Cataluña, se invitó a las instituciones participantes del proyecto “*EscolaNova 21*” que en ese momento estaban involucradas en el “Laboratorio de Transformación educativa” del *Departament d’ Ensenyament*. A partir del listado de escuelas consideradas en ambos proyectos como referentes participantes, se obtuvo una lista de nueve institutos de secundaria catalanes a los que se invitó a formar parte del estudio y un instituto aceptó participar en todas las fases de la investigación.

Las técnicas aplicadas, principalmente cualitativas, exploraron el escenario con el objetivo de averiguar cómo se dan los hechos en el contexto desde la óptica deductiva ya definida en la revisión inicial. La observación sistemática comunicativa y el relato comunicativo de la Metodología comunicativa crítica formaron parte de un proceso dialógico de construcción del conocimiento realizadas en el propio ambiente de investigación, en el momento en que las situaciones acontecen o en un espacio de tiempo breve después de haber ocurrido para comprender los hechos. Se basa en pretensiones de validez, y no de poder, de modo que los argumentos dados por el profesorado tienen el mismo peso que el de cualquier otro sujeto de la investigación (Flecha et al., 2004).

La investigación de campo se realizó en clases de EF del nivel de enseñanza secundaria de dos docentes de la institución catalana, dos docentes de la institución finlandesa, con dos miembros directivos y una especialista de calidad educativa, durante un periodo de siete meses. En la investigación de campo, la herramienta actuó no solo como una Guía de observación sistemática sino también como un instrumento de registro mediante el cual la investigadora principal contrastaba informaciones encontradas, alimentaba, modificaba o eliminaba principalmente los elementos. Esto es lo que denominamos “*Tool’s Feed*”, ya que ha contribuido a:

1. (Re)elaborar los elementos y alimentarla con otros elementos;
2. Favorecer la observación comunicativa basada en pretensiones de validez (y no de poder) donde se pretendía reflexionar, argüir y dialogar sobre lo anterior;
3. Registrar las notas de campo con reflexiones, dudas y evidencias, hechos por la investigadora en comunicación con el docente, como en un “Diario de campo”;
4. Elaborar “Preguntas de estímulo a la reflexión” para cada elemento las cuales servirán de guía a la autorreflexión para el profesorado que utilice la herramienta;
5. Registrar los ejemplos contextuales de una EFC que resultan efectivos en el contexto de una escuela referente.

Al final de la Fase 3, la *Ver.Finl.*, se transformó en la versión de campo (*Ver.Cam*).

Fase 3 - Consenso con especialistas

Se optó por la técnica Delphi como forma de validar la *Ver.Cam*. Se aplicó con “Especialistas clásicos” que investigan o enseñan sobre EFC, EF escolar e innovaciones y/o EF escolar en el Siglo XXI. Primero, se elaboró un listado de coordinadores de Máster de Formación del profesorado de Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos con la

especialidad de EF de todo el territorio español, el cual capacita a los docentes para trabajar en la Educación Secundaria. Mediante un correo se solicitó información para proceder a la invitación de los expertos cuya especialidad fuera la innovación y la EFC. Estos últimos recibieron una invitación por correo que deberían contestar negativamente o positivamente. Para obtener evidencias de su relación con la temática se utilizó el Coeficiente de Competencia experta (“K”) y el Biograma. El “K” es una autovaloración sobre su nivel de conocimiento sobre el tema y el Biograma nos permite comprobar la información referente a la experiencia profesional, producción científica/campos de estudios e implicación laboral (García-Ruiz & Lena-Acebo, 2018). En esta fase, los expertos también indicaron pares reconocidos y respetados por su trayectoria académica en la temática (Técnica “Bola de nieve”).

El punto de corte considerado fue $K \geq 0,85$ sumado a la indicación por pares, restringiendo el panel a 24 participantes. El Biograma confirmó el perfil de los docentes de 100% doctores, con media de 30 años de docencia y 21 años de investigación en los temas. Hubo una tasa de abandono de 33% y la muestra final fue de 16 expertos (seis profesoras y 10 profesores) de diferentes provincias de España.

Tras enviar las orientaciones y el Consentimiento Informado, se estructuró un proceso iterativo anónimo: el especialista enviaba su respuesta al equipo investigador, se organizaban todas las respuestas cuantitativas-cualitativas, se redactaba el informe y se les reenviaba. Se les daba el *feedback* de los resultados y el espacio para comentar sobre los resultados. Para considerar validado un ítem, la medida del consenso que orientó la toma de decisiones para las próximas rondas, es decir, «el grado de convergencia de las estimaciones individuales» debía ser mayor o igual a 80% (Pozo-Lorente et al., 2007, p. 355) definida por frecuencia absoluta. Es decir, al final de las rondas al menos el 80% de las respuestas deberían indicar un acuerdo para la:

- Claridad: Redacción clara y su significado se comprendería sin ambigüedad;
- Importancia: El grado de importancia y significatividad (entre 0-3);
- Pertinencia: Adecuación del elemento al eje/criterio en que se encontraba;
- Suficiencia: Si los elementos eran suficientes para el eje, o si se debía añadir/eliminar.

También se evaluó si el contenido de la herramienta demostraba relación con una EFC y con sus propósitos.

Dado que en las fases 2 y 3 se generaron otros elementos que no encajaban en los criterios preexistentes, se crearon nuevos criterios de manera inductiva. En la fase 2 estos nuevos elementos se generaron a partir de los relatos comunicativos con el profesorado observado y las entrevistas con los gestores. En la fase 3, estos elementos se crearon principalmente desde los comentarios cualitativos escritos hechos por los especialistas y el análisis de contenido se hizo incorporando elementos que venían en forma de sugerencias, comentarios y/o modificaciones de los elementos anteriores.

El proceso iterativo duró dos rondas, hasta que se obtuvo la convergencia esperada para los elementos, los criterios y los ejes o considerada su eliminación por solapamiento. Al final de la Fase 3, la *Ver.Camp.* se transformó en la *Ver.Del* y tras el chequeo final con los expertos, la herramienta “EFCool” será la versión final.

En la fase 4 (próxima fase de la investigación que no se muestra en esta investigación) se agregarán al documento, las preguntas de reflexión y ejemplos relacionados con cada elemento. Todo el proceso metodológico está plasmado en la Figura 1.

Resultados

Desarrollar una herramienta pedagógica fue una opción para dar un formato didáctico a todos los datos recogidos. La tabla 4 ejemplifica con el elemento 15 como fueron introducidos los datos en la herramienta y las modificaciones experimentadas a lo largo del proceso (en *italico*).

Su finalidad es que, en la fase IV de transferencia, se dé soporte al proceso de cambio educativo hacia el desarrollo de una EFC, orientado por elementos, preguntas y ejemplos. La autoevaluación y reflexión dialógica de los agentes (líderes y participantes) en el meso-microcurrículo es el centro de todo este proceso.

Su uso debe estar intermediado por el diálogo y el compromiso de todo el departamento, el cual trabaja en una matriz de planificación con el(los) elemento(s) seleccionado(s) que los orientan a la EFC. Tras seleccionar el elemento, el formato estimula a su reflexión y a innovar. Todo este proceso se registra y se convierte en evidencias contextuales de cómo se caracteriza la EF de aquella institución y la herramienta le dará pistas que sugieren cómo debería ser además e preguntas y ejemplos.

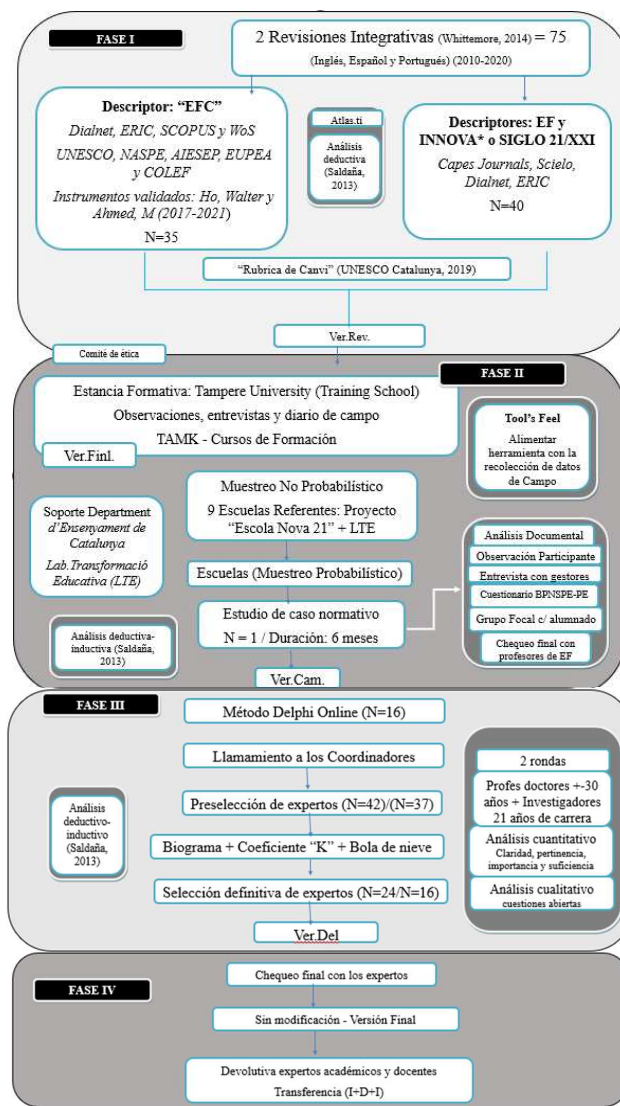


Figura 1. Métodos y fases de la investigación (Fuente: Elaboración propia)

Tabla 4. Ejemplo del proceso de modificación de uno de los elementos tras cada fase (Elemento 15) (Fuente: Elaboración propia)

CITA	REFERENCIA	ELEMENTO 15 (Ver.Rev)	ELEMENTO 15 (Ver.Rev+Discusión grupo)	ELEMENTO 15 (Ver.Cam)	ELEMENTO 15 (Ver.Del)	ELEMENTO 15 (Ver.Fin)
“Concretamente, nos centraremos en las propuestas de innovación que más se ajustan al discurso de Participación y a la Racionalidad Curricular Práctica en EF. Las innovaciones que cumplen este criterio las hemos organizado en cinco subcategorías: 1-el salto hacia los modelos comprensivos; 2-el aprendizaje inducido en EF a través de espacios y materiales; 3-la Educación Física y la Educación en Valores; 4-propuestas de Educación Física Crítica; 5-programar por dominios de acción en Educación Física”	López Pastor, V.M. y Gea Fernández, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. <i>Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</i> . 10 (38), 245-270.	Usar Modelos pedagógicos como: Modelos comprensivos, aprendizaje a través de espacios y materiales, Educación en Valores, EF Crítica; EF por Dominios de acción.	Buscar modelos pedagógicos o soporte teórico/práctico para aplicación de los procesos de E-A seleccionados <i>Ejemplo de aplicación: Modelos comprensivos, aprendizaje a través de espacios y materiales, Educación en Valores, EF Crítica; EF por Dominios de acción.</i>	Buscar modelos pedagógicos o soporte teórico/práctico para aplicación de los procesos de E-A seleccionados <i>Ejemplo de aplicación: Modelos comprensivos, aprendizaje a través de espacios y materiales, Educación en Valores, EF Crítica; EF por Dominios de acción, aprendizaje cooperativo, responsabilidad personal y social, EF y salud, educación deportiva, enseñanza comprensiva de los juegos deportivos.</i>	Buscar modelos pedagógicos actuales o soporte teórico/práctico con resultados efectivos demostrados <i>Ejemplo de aplicación: Modelos comprensivos, aprendizaje a través de espacios y materiales, Educación en Valores, EF Crítica; EF por Dominios de acción, aprendizaje cooperativo, responsabilidad personal y social, EF y salud, educación deportiva, enseñanza comprensiva de los juegos deportivos</i>	Implementar modelos y/o planteamientos pedagógicos y didácticos con resultados efectivos demostrados <i>Ejemplo de aplicación: Modelos comprensivos, aprendizaje a través de espacios y materiales, Educación en valores, EF Crítica, EF por Dominios de acción, Modelo cooperativo, Modelo de responsabilidad personal y social, EF y salud, educación deportiva, enseñanza comprensiva de los juegos deportivos.</i>

El “cómo debería ser” de este estudio normativo expone las características de una EFC, generadas en las diferentes fases de esta investigación. Finalmente, la herramienta se configuró en cuatro ejes ya definidos por la Rúbrica de referencia (*Rubrica de canvi*), 16 criterios también presentes en la Rúbrica pero que sufrieron algunas modificaciones tras las fases de investigación y 71 elementos generados a partir de los datos recogidos por las técnicas utilizadas, con la finalidad de que el profesorado de EF pueda seleccionar los

que considere oportunos para encarar el cambio educativo en la materia. Los pilares del currículo componen los tres primeros ejes y el eje 4 completa la herramienta y asume que la incorporación de innovaciones y orientaciones hacia una EFC requiere de mecanismos institucionales que permitan el desarrollo de la infraestructura física y social de la materia interfiriendo en su dinámica. Así, los ejes se componen de:

-Eje 1: Programación y los propósitos de la materia (Tabla 5).

Tabla 5.

Eje 1 de la Herramienta “EFCool” con sus criterios y elementos (Fuente: Elaboración propia).

EJE	CRITERIOS	ELEMENTOS
EJE 1 PROGRAMACIÓN DE LA MATERIA y LOS PROPÓSITOS DE LA MATERIA	CRITERIO 1 ORIENTACIÓN PARA SISTEMATIZAR Y GUIAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	1. Basar la Programación de la materia en las normativas de las administraciones educativas (el currículo prescriptivo)
		2. Recoger los principios pedagógicos y didácticos del departamento en la Programación de la materia
		3. Desarrollar y revisar periódicamente los documentos que sistematizan las prácticas pedagógicas en el seno del departamento de EF, siguiendo las recomendaciones actuales sobre la Educación Física de Calidad
		4. Tener en cuenta, de forma coherente y equilibrada, los cuatro pilares del aprendizaje (aprender a ser, convivir, conocer y hacer)
		5. Disponer de medidas de atención educativa y estrategias (jornada lectiva/no lectiva) para la inclusión de grupos minoritarios o excluidos, igualdad de oportunidad y equidad
	CRITERIO 2 ORIENTACIÓN PARA DESARROLLAR EL APRENDER A SER	6. Facilitar el desarrollo de la capacidad intrapersonal vinculada a la cultura motriz y corporal
		7. Facilitar el desarrollo de las capacidades interpersonales vinculadas a la cultura motriz y corporal
		8. Facilitar el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas que aumentan el conocimiento sobre la cultura corporal y motriz y dan soporte a su adquisición
		9. Facilitar el desarrollo de las capacidades físicas y habilidades motrices para participar efectivamente en las manifestaciones de la cultura corporal del movimiento
	CRITERIO 3 ORIENTACIÓN PARA DESARROLLAR EL APRENDER A CONVIVIR	
	CRITERIO 4 ORIENTACIÓN PARA DESARROLLAR EL APRENDER A CONOCER	
	CRITERIO 5 ORIENTACIÓN PARA DESARROLLAR EL APRENDER A HACER	

-Eje 2: Proceso de aprendizaje competencial: Metodología (Tabla 6).

Tabla 6.

Eje 2 de la Herramienta “EFCool” con sus criterios y elementos (Fuente: Elaboración propia).

EJE	CRITERIOS	ELEMENTOS
EJE2 PROCESO DE APRENDIZAJE COMPETENCIAL: METODOLOGÍA	CRITERIO 6 SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS	10. Tener objetivos de aprendizaje claros para la(s) sesión(es)
		11. Estar orientada a desarrollar los 4 saberes del aprendizaje (aprender a ser, conocer, hacer y convivir) de forma articulada
		12. Sistematizar la Programación de la materia
		13. Diversificar e innovar en la tipología de los contenidos, las actividades y ejercicios asociados a los mismos
		14. Tener espacios para itinerarios personales y/o elecciones personales/grupales
		15. Implementar modelos y/o planteamientos pedagógicos y didácticos con resultados efectivos demostrados
		16. Basarse en un aprendizaje significativo y auténtico
		17. Centrarse en el estudiante/grupo (considerar sus características, conocimientos previos e intereses)
		18. Garantizar tiempo de práctica y compromiso motor, incorporando aspectos críticos reflexivos sobre la acción (durante y/o después)
		19. Plantear proyectos interdisciplinares
	CRITERIO 7 LAS RELACIONES INTERACTIVAS	20. Utilizar el diálogo como recurso para resolver conflictos
		21. Concienciar sobre la corresponsabilidad y autorresponsabilidad en el proceso y dejar claras las funciones y roles de ambos (docente y estudiante)
		22. Fomentar relaciones positivas que generen un clima agradable (autoestima, respeto, diversión, disfrute, confianza y pertenencia, sentido en lo que hacen)
		23. Considerar, atender y aprovechar la expresión de las emociones, sensaciones y sentimientos para orientar los contenidos y las interacciones de clase
		24. Fomentar actitudes y comportamientos que conduzcan al éxito en las actividades propuestas
		25. Modificar los papeles tradicionales de las/los agentes (Alumnado como sujeto activo del proceso de E-A y profesorado lo dinamiza y media)
		26. Diversificar las formas de trabajo colectivo
		27. Fomentar espacios/procesos participativos y democráticos
	CRITERIO 8 LA GESTIÓN SOCIAL	28. Garantizar espacios de diálogo en la gestión de conflictos

<p>CRITERIO 9 LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS (Espacios, duración de la sesión, materiales y otros recursos didácticos)</p>	<p>29. Planificar el uso de determinada instalación/equipamiento acorde al objetivo que se desea alcanzar</p> <p>30. Utilizar ambientes diversos (interiores, exteriores, en el entorno escolar y extraescolar) para las diferentes situaciones de aprendizaje</p> <p>31. Acordar tiempos personalizados de aprendizaje siempre y cuando la estructura institucional lo permita.</p> <p>32. Garantizar ambientes acogedores</p> <p>33. Verificar la seguridad de las instalaciones, materiales y equipamientos al planificar y ejecutar las actividades</p> <p>34. Explorar las potencialidades del entorno escolar (barrio, zona, municipio, provincia y CC.AA.) y la cultura del movimiento practicada localmente</p> <p>35. Organizar previamente el espacio y los recursos que utilizarán en clase y tener flexibilidad para su modificación</p> <p>36. Utilizar diferentes tipos de recursos pedagógicos (por escrito, visuales, auditivos, orales, materiales sostenibles, autoconstruido, reciclaje, y/o TICs)</p> <p>37. Utilizar recursos materiales variados (peso, dimensiones, específicos para cada contenido...) y propios de la materia, que permitan la adaptación a las características y diversidad del alumnado a sus fases de aprendizaje</p>
---	---

-Eje 3: Proceso de aprendizaje competencial: Evaluación (Tabla 7).

Tabla 7.
Eje 3 de la Herramienta “EFCool” con sus criterios y elementos (Fuente: Elaboración propia).

EJE	CRITERIOS	ELEMENTOS
EJE 3	CRITERIO 10 EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN	<p>38. Realizar una evaluación competencial integrando los criterios 2, 3, 4 y 5</p> <p>39. Exponer con claridad al alumnado los criterios de la evaluación una vez pactados</p> <p>40. Personalizar y contextualizar las metas y criterios de evaluación de forma consensuada</p> <p>41. Modular y (auto)regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de forma continua, sistemática y compartida</p> <p>42. Potenciar la evaluación auténtica</p>
	CRITERIO 11 LA RECOGIDA DE EVIDENCIAS (Instrumentos)	<p>43. Usar métodos, estrategias e instrumentos de evaluación variados y complementarios</p> <p>44. Evaluar con diferentes intencionalidades (diagnóstica, formativa y sumativa)</p> <p>45. Promover la autoevaluación y coevaluación, además de la heteroevaluación</p> <p>46. Incorporar una evaluación interdisciplinar siempre que el método también lo sea</p> <p>47. Tener en cuenta las diferencias individuales (plan individualizado, medidas y soporte para la atención educativa)</p>
PROCESO DE APRENDIZAJE COMPETENCIAL: EVALUACIÓN	CRITERIO 12 LA VALORACIÓN DE LAS EVIDENCIAS (Medidas)	<p>48. Informar sobre los objetivos a alcanzar (feed-up), en qué punto el alumnado se encuentra (feedback) y qué falta para alcanzarlos (feedforward)</p> <p>49. Seguir los procedimientos institucionales de evaluación, de realización de informes y de comunicación a las/los diversos agentes implicados</p> <p>50. Compartir y contrastar las evidencias entre las/los agentes (evaluación compartida)</p>

- Eje 4: Gestión institucional (Tabla 8).

Tabla 8.
Eje 4 de la Herramienta “EFCool” con sus criterios y elementos (Fuente: Elaboración propia).

EJE	CRITERIOS	ELEMENTOS
EJE 4	CRITERIO 13 ESTRUCTURA CURRICULAR	<p>51. Orientar hacia un currículo transversal/transdisciplinario</p> <p>52. Tener espacios y tiempos para el desarrollo de la acción tutorial</p> <p>53. Garantizar la EF obligatoria en todos los niveles de enseñanza con una duración de 180-225 minutos/semana para el nivel de secundaria</p>
	CRITERIO 14 ESTRUCTURA FÍSICA	<p>54. Disponer de los recursos necesarios para que las medidas de atención educativas se lleven a cabo</p> <p>55. Tener instalaciones, espacios, mobiliario y equipamientos versátiles, acogedores y seguros</p> <p>56. Dar prioridad de uso de las instalaciones deportivas, equipamientos y materiales deportivos a las clases de la materia</p> <p>57. Disponer de instalaciones y recursos pedagógicos propios y variados</p>
GESTIÓN INSTITUCIONAL	CRITERIO 15 AGENTES LÍDERES	<p>58. Contar con profesorado graduado especializados en EF</p> <p>59. Priorizar un modelo de liderazgo distribuido y horizontal</p> <p>60. Estimular el protagonismo y liderazgo del/ de la estudiante en las diferentes actividades escolares</p> <p>61. Hacer seguimiento de las dinámicas y resultados de la asignatura y utilizarlos como impulsores del entorno de aprendizaje</p>
	CRITERIO 16 PROCESOS INSTITUCIONALES	<p>62. Demostrar profesionalidad para la tarea docente e iniciativa para desarrollar una Educación de calidad</p> <p>63. Ser una organización abierta al entorno, que facilita la creación y mantenimiento de redes de colaboración</p> <p>64. Incluir avances tecnológicos que faciliten las dinámicas administrativas y pedagógicas</p> <p>65. Asegurar un presupuesto para sostener alianzas y programas extraescolares</p> <p>66. Ofertar actividades físicas extracurriculares y (co)curriculares</p> <p>67. Garantizar buenas condiciones laborales (contratos estables, autonomía docente, posibilidades de desarrollo profesional)</p> <p>68. Garantizar buenas condiciones de trabajo en aula (Compra de equipamientos y recursos materiales, el mantenimiento de las instalaciones y técnicos de apoyo)</p> <p>69. Tener una política de calidad y eficacia de los programas de EF (para la materia y proyectos internos/externos)</p> <p>70. Establecer procesos de evaluación, revisión e innovación de los elementos del núcleo pedagógico (alumnado, profesorado, contenidos y recursos) apoyados por evidencias del contexto y teniendo en cuenta las necesidades actuales de formación</p> <p>71. Fomentar y garantizar actividades y procesos para la formación y la participación intra/inter institucional</p>

Anidados a los ejes se encuentran los criterios, muchos de los cuales forman parte de lo que se conoce por “currículo oculto” y van más allá de los componentes que aparecen en los currículos prescritos tradicionalmente (objetivos, contenido, materiales, métodos y evaluación). Agregan elementos importantes que deben considerarse de forma intencional en el proceso dentro de “Las relaciones interactivas”, “La gestión social”, sobre los “Agentes líderes”, las características de la “Estructura” y “Procesos institucionales”.

Discusión

Eje 1: Programación y los propósitos de la materia

Según Crum (2012) las claves para romper el círculo vicioso de la EF deben centrarse en que la asignatura desarrolle un currículum longitudinal, acepte un nuevo paradigma o ideología sobre ella y que mejore su calidad. El eje 1 con sus cinco criterios son la base para los otros ejes. Su descriptor indica que “Son los documentos que sistematizan y presentan los principios teóricos-filosóficos los que rigen el quehacer pedagógico y didáctico del departamento de Educación Física”.

En el Criterio 1 se destacan elementos organizativos y de planificación. Resalta el elemento 5 el cual subraya que toda la programación y los propósitos de E-A garanticen medidas y estrategias para una Educación inclusiva y equitativa, una premisa del ODS4. Esta característica exige que los cuatro pilares presenten objetivos y finalidades que la impulsen y, consecuentemente, los otros ejes deben presentar elementos para acomodar grupos en condiciones desfavorecidas por cuestiones socioeconómicas, género, orientación sexual, etnia, culturales, entre otras. Significa que la actuación docente debe intentar reparar tales condiciones y movilizar su entorno para que también lo haga en pro de una transformación social.

Sobre los otros criterios de este eje, aunque en la *Rubrica de Canvi* los criterios 4 y 5 aparecen unidos, debe considerarse que el “Aprender a hacer” es un pilar muy característico de la materia. De ahí viene su separación del “Aprender a conocer”. De este modo, los cuatro pilares forman el eje 1 con la intención de que la EF sea:

“Una materia cuyo conjunto de procesos pedagógicos y didácticos pretenden desarrollar competencias que ayuden a que los/las estudiantes participen de las manifestaciones de la cultura motriz y corporal como un compromiso de vida. Se trabaja desde los cuatro pilares de forma integrada, holística e intencionalmente, alineada con las competencias del siglo XXI, para promover la alfabetización motriz a partir de situaciones donde la implicación motriz del/de la estudiante es centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Definición final)

Esta definición se construye a partir de elementos comunes presentes en las concepciones sobre EFC de los documentos analizados. Tanto esta definición como la realizada en el Manifiesto del Parlamento Europeo (Schmitt, 2007) entienden la EF como la materia que tiene por objeto

preparar a sus estudiantes para una vida sana ocupándose del desarrollo de capacidades, no solo físicas y motrices, adecuadas para llevar a cabo una serie de actividades físicas a lo largo de la vida. Pone énfasis en los valores educativos que puede transmitir relacionándolos con aspectos intrapersonales e interpersonales importantes. Por ello, fundamentalmente, es necesario sistematizarla con una visión holística, de forma que contribuya al desarrollo integral de la persona, lo que no se conseguirá organizando las actividades solamente con un fin procedimental.

Aunque parezca contradictorio defender, por una parte, la importancia del trabajo holístico y, por otra, dividir los propósitos de la materia en diferentes aprendizajes por separado, la intención fue enmarcar la importancia de reflexionar sobre cada uno de estos pilares en la planificación, aunque se deba trabajar de forma competencial.

Eje 2: Proceso de aprendizaje competencial - metodología

Determinados estilos de enseñanza guardan relación con determinados aprendizajes, pero su combinación puede mejorar también la motivación para el aprendizaje (Kirby et al., 2015; Peacock, 2001). Sabiendo de su importancia, existe una reciente preocupación por los estilos de aprendizaje o estilos motivacionales, los cuales están centrados en el/la estudiante” (Haerens et al., 2015).

Los cuatro criterios que contiene este eje tratan sobre decisiones metodológicas fundamentadas en los principios, valores y teorías del Eje 1 y tradicionalmente centradas en el profesorado. Se refiere a elementos microcurriculares, tales como la secuenciación de los contenidos, actividades, estrategias didácticas, recursos y relaciones que se producen en el proceso de E-A que demuestran las intenciones de la programación de la materia y ponen en desarrollo los 4 pilares del aprendizaje (aprender a ser, conocer, hacer y convivir) de forma articulada y coherente.

No obstante, dado que el “Aprender a hacer” es algo fuertemente arraigado en la EF, representará un desafío para el profesorado de EF comprender cómo ejercitar todos estos saberes. La propuesta consiste en que, a partir de las situaciones de aprendizaje de la materia, se priorice tiempo de práctica motriz y se demande el compromiso motor del alumnado, incorporando aspectos críticos reflexivos sobre la acción. Para desarrollarlos, se debe recurrir a estrategias de implicación cognitiva durante la actividad motriz y combinarlas con conocimientos teóricos (antes, durante y/o después de la actividad) de forma breve. Así, a través de situaciones de aprendizaje auténticas y desafiantes, el aprender a hacer, habilidades y capacidades físicas y motoras se integran intencionalmente con los elementos de los otros pilares (ser, conocer y convivir) (AIESEP, 2014; SHAPE America, 2013; Dyson, 2014; Lopez de D’Amico et al., 2018; SHAPE, 2012; SHAPE, 2019).

Por otro lado, la organización, planificación y aplicación tanto de los contenidos y recursos de forma reflexionada, organizada e intencional es algo característico de este criterio. Sin embargo, debe controlarse cómo afrontar ciertos

sucesos no planificados. Lo que significa que el profesorado debe saber gestionar las relaciones interactivas, manejando situaciones individuales relacionadas con emociones, sensaciones y sentimientos negativos y situaciones sociales que emergen de la diversidad social, cultural, de género, de orientación sexual, etc, como prejuicios, discriminación, exclusión, *unfair play*, entre otras (Ho et al., 2021).

Otra característica importante de este eje es la importancia que se da a las estrategias de personalización garantizando la atención a todo el alumnado y el cambio de sus papeles tradicionales. Esto conlleva una implicación mayor del aprendiz, haciendo que el estudiante sea el protagonista en su proceso de aprendizaje de forma activa (Carlan et al., 2012; Carreiro-da-Costa, 2019; Lulescu, 2017; Oliver et al., 2015; Silva et al., 2020). El profesorado propone, dinamiza y media los procesos de E-A, pero no es el único y mayor responsable de lo que aprende el alumnado. Ambos son responsables de los procedimientos metodológicos y evaluativos, de las relaciones sociales y su gestión junto a la utilización de los espacios, tiempos y recursos materiales como elementos didácticos. De esta forma, aparecen elementos en la herramienta que incluyen al alumnado como partícipe de la toma de decisiones.

En definitiva, se ve al alumnado más implicado y compartiendo funciones antes reconocidas como rol del docente. Esto les exige un cambio de mentalidad, de ambos, en relación a sus responsabilidades. No obstante, esta decisión metodológica aún sigue en las manos del profesorado, ya que la mayor parte de los elementos dependen de su apertura y liderazgo, mostrando que aún hay una estructura de poder soterrada.

Eje 3: Proceso de aprendizaje competencial - evaluación

Este eje se divide en tres criterios que describen: 1) los propósitos de la evaluación; 2) cómo debería ser la recogida de evidencias de aprendizaje vinculada a los instrumentos y 3) cómo se realiza su valoración. A pesar de que habitualmente sus propósitos se dirigen a la evaluación del aprendizaje del alumnado, también se encontraron elementos relacionados con la evaluación de la enseñanza coincidiendo con la idea de Sanmartí (2007) cuando afirma que la finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Una evaluación de calidad precisa de alineación entre objetivos, currículum y metodología (Hay & Penney, 2009). Por ello, si se aplican metodologías más participativas y activas por parte del alumnado serán necesarios métodos o sistemas de evaluación que encajen de forma coherente con las propuestas innovadoras actuales de E-A (Departament d'Ensenyament, 2017).

En cuanto al primer criterio, se deberían abarcar los cuatro pilares determinados como objetivos en el Eje 1, evaluándose de forma auténtica, y no basarla únicamente en aspectos procedimentales o medición de las capacidades físicas y/o gestos motrices. Los elementos identificados distinguen fundamentalmente dos finalidades en la evaluación: la

evaluación para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje. La primera da apoyo al aprendizaje del alumnado durante el proceso de E-A, implica una alta retroalimentación cualitativa que ayuda a decidir el siguiente paso y tiene un nivel alto de participación y autogestión del alumnado. La segunda verifica lo aprendido al final, para rendir cuentas, para valorar el desempeño, usualmente cuantitativa, clasificatoria o para acreditación de competencias (AIESEP, 2020)

Por otro lado, respecto al segundo criterio y como parte de la evaluación para el aprendizaje, jugarán un papel importante en el proceso, los tres principios del *feedback* según Hattie & Timperley (2007): a) el *feed-up* (información sobre el objetivo del aprendizaje), el *feedback* (en qué punto del aprendizaje se encuentra el aprendiz) y el *feedforward* (qué le falta para llegar al objetivo). Es destacable en este elemento el hecho de plantear una mirada positiva y resignificativa del error, como una posibilidad de crecimiento y avance hacia dónde se quiere llegar.

Este *feedback* puede provenir del profesorado o del alumnado. En el primer caso se trataría de la evaluación formativa, en la cual es el/la docente quien proporciona y regula el mismo. En el segundo, la evaluación formadora, en la que el alumnado se autorregula mediante la reflexión sobre lo que aprende y cómo lo aprende. Ambas deben ser parte integrante del proceso (López-Pastor, 2017). Como los alumnos participan más activamente en el proceso y sus estilos de aprendizaje son distintos, los métodos evaluativos y sus instrumentos deberán también ser variados y complementarios. Se ve igualmente como elemento fundamental compartir y contrastar las evidencias entre los agentes (evaluación compartida) además de la heteroevaluación, autoevaluación y evaluación entre iguales (López-Pastor, 2017).

Respecto al tercer criterio resulta importante destacar que se utilicen instrumentos que recopilen la información requerida desde criterios establecidos para cada tarea y se interpreten las evidencias, usualmente dando una valoración cualitativa y/o calificación, tanto a aspectos de la enseñanza como del aprendizaje. Se espera que estas informaciones modulen tanto el proceso como el comportamiento del alumnado ya que se dan de forma individualizada y específica, es decir, direccionado al sujeto y objetivo al que se destina. No solo los agentes implicados directamente (profesor(a) y estudiante) deben estar informados de estas valoraciones. Los/las responsables legales y los/las tutores/tutoras institucionales necesariamente deben ser informados si algún dato se aleja de lo considerado suficiente y esperado en su proceso de E-A.

El Eje 3 presenta también varios elementos de una evaluación eficaz (Hay & Penney, 2009), alineados también con la "Declaración de Posicionamiento" de la AIESEP (2020) sobre evaluación en la EF. Entre dichos elementos destacan: la coherencia entre resultados de aprendizaje y objetivos curriculares pretendidos; la mirada competencial al plantearla a través de situaciones reales y de forma integrada; asegurando la validez de los instrumentos; una evaluación continuada, compartida y corresponsable, con un enfoque

formador en que las propias actividades e instrumentos den apoyo al proceso reflexivo del propio estudiante.

Eje 4: Gestión institucional

En la década de los 90, Siedentop (1994) ya afirmaba que las investigaciones demostraban constantemente que el contexto influye en la enseñanza activa del profesorado pero que la enseñanza centrada en la implicación activa del estudiantado era imprescindible para que el aprendizaje tuviera sentido y tuviera una transferencia. Esto refuerza la idea de que decisiones tomadas en el macrocurrículo y mesocurrículo impactan en el microcurrículo, ofreciendo barreras o potencializando sus acciones, situaciones, procesos y la calidad de los resultados de aprendizaje. Así, siguiendo la propuesta de Johnson et al. (2014) el eje 4 abarca el nivel institucional. Este es el eje que experimenta la mayor modificación con respecto a la Rúbrica original debido a los nuevos elementos que surgieron en las fases, los cuales tuvieron que ser organizados en nuevos criterios.

A diferencia de los ejes anteriores, este último es sistémico por referirse a la institución. En el microcurrículo influyen todas las decisiones tomadas con respecto a la estructura institucional y sus procesos administrativos internos y con la comunidad externa. Influyen también determinadas características de los agentes (profesorado y gestores) y sus decisiones fuera de clase relacionadas con los procesos pedagógicos de la materia.

Los centros innovadores experimentan la necesidad de actualizar su arquitectura física, su organización curricular y/o sus procesos, tal como se evidencia en la *Rúbrica de Canvi*. Los criterios diseñados para este propósito abarcan la "Estructura curricular", la "Estructura física" y los "Procesos Institucionales". El otro criterio que complementa este eje se refiere a los "Agentes Líderes"

Las dos primeras agrupan a todas las características relacionadas con la arquitectura de los edificios, aulas y espacios que favorecen el aprendizaje, como también el formato que asume el currículo en cuanto a la organización de las asignaturas, como por ejemplo en disciplinas o a través de modelos transdisciplinares. Los "Procesos institucionales" se refieren a cómo se organizan los procesos internos administrativos y pedagógicos. Establecen las formas de actuación dentro de la institución, cómo la comunidad educativa colabora entre sí y sus relaciones con el entorno extraescolar (Carreiro-da-Costa, 2019; Ho et al., 2021; Lulescu, 2017; McLennan & Thompson, 2015). Los "Agentes líderes" son las personas responsables de dirigir la gestión del entorno escolar, dinamizar los procesos institucionales (pedagógicos y de gestión) y con poderes decisorios que influyen en el ambiente del aula de EF. Usualmente, corresponde al equipo directivo, jefes de departamentos, tutores y profesorado (en este caso, de EF).

En suma, los elementos expresan una escuela que debe actualizarse (dinámicas, agentes y recursos) y funcionar como una organización formativa, que aprende de sí misma y busca soluciones para mejorar, que no solo está abierta al entorno, si no que forma redes de colaboración con otras

instituciones. Todo ello con la intención final de potenciar los procesos de E-A. Adicionalmente, es notable un currículo que se centra cada vez más en personalizar la enseñanza desde el nivel meso lo que supone una estructura curricular cada vez más inter y transdisciplinar. Este formato potencia el protagonismo del estudiantado, el cual tiene la oportunidad de elegir su propio itinerario formativo y da apertura a que actúe en diferentes espacios de diálogo dentro de la institución. Todo ello, con un seguimiento cercano de tutores y profesorado que planifican estrategias y toman medidas de acogida, seguimiento, soporte y seguridad.

En cuanto a los agentes, en la herramienta construida estos aparecen como un pilar fuerte dentro de la institución. Ya que, sin cualificación especializada, sin su capacidad de liderazgo distribuido y horizontal que estimule el activismo y liderazgo juvenil, sin su atención de cómo van las dinámicas y resultados de la asignatura, difícilmente serán impulsores del entorno de aprendizaje. Por lo tanto, demostrar profesionalidad docente e iniciativa para desarrollar una Educación de calidad es primordial (Carreiro-da-Costa, 2019; Faria et al., 2010; Ho et al., 2021; McLennan & Thompson, 2015).

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era mostrar el resultado del diseño y validación de una herramienta que pretende dar soporte a las innovaciones en EF escolar y orientarla a la EFC. En lugar de evaluar políticas institucionales o nacionales como hacen los instrumentos actualmente validados, esta herramienta pretende que cada uno de sus elementos, con preguntas subyacentes y ejemplos orientadores, provoquen la reflexión de los agentes en su contexto de aula y sobre aspectos directos que interfieren en ello.

Establecer un marco conceptual que analice la EF desde una perspectiva ecológica hace que la asignatura esté más próxima e involucrada con la gestión institucional, acción necesaria para que las propuestas del microcurrículo se materialicen sin barreras institucionales. De la misma forma que el mesocurrículo de la EF debe ser analizado, la materia debe planificarse para atender a los desafíos contemporáneos propuestos por órganos referenciales como la UNESCO (nivel supracurricular). De este modo, los cuatro pilares del aprendizaje y los ODSs son componentes del supracurrículo que deben ser incluidos en el meso y, en consecuencia, en el microcurrículo.

Un avance actual para pensar los cuatro pilares desde una concreción terminológica propia del área, donde estas necesidades se apliquen al microcurrículo, es situarlos dentro del concepto de la Alfabetización Física ya que, desde su concepción, esta va más allá de aspectos físicos y motrices y contempla un aprendizaje competencial donde se consideran elementos de los cuatro saberes. Sus principios dan soporte a este desarrollo a lo largo de la educación primaria y secundaria (aunque su propuesta comprende su desarrollo para toda la vida) y comprende 4 dominios interrelacionados siendo ellos el físico, social, emocional y cognitivo

(Martins et al., 2021). Sin embargo, debemos superar las dos visiones de la Alfabetización Física más tradicionales para incorporar aspectos de la Pedagogía Crítica o Postcrítica que incluyen elementos que tratan de problemáticas culturales, sociales y familiares.

Si el objetivo de la alfabetización en lenguas es “Leer y escribir, y por extensión, el desarrollo de cualquier herramienta que nos ponga en comunicación con el contexto cultural” (Solana & Julián Clemente, 2021, p.10) la intencionalidad educativa no deberá ser solo la decodificación de letras, formar palabras y frases si no que deberá existir transferencia. Dentro de su especificidad, consideramos que esto se aplica también a la EF ya que la transferencia no trata solamente de formar su repertorio motriz (aprender habilidades motrices, técnicas, saber coordinar, etc.), sino de usar el lenguaje corporal en interacción con los otros en el contexto cultural para transformar problemáticas actuales de este contexto, teniendo como base todo el aprendizaje conceptual, actitudinal y procedimental de la cultura motriz.

Una posible dirección para investigaciones futuras consistiría en examinar si los principales actores involucrados en la EFC experimentan la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Estas necesidades desempeñan un papel importante en la motivación intrínseca, que a su vez constituye un factor fundamental para el proceso de E-A. Adicionalmente, sería de gran relevancia indagar en la satisfacción del público que se encuentra expuesto a la innovación, dado que, como se ha mencionado previamente, esto se considera un indicador de calidad.

Una limitación en este estudio que sugerimos abordar en futuras investigaciones es comprobar el verdadero soporte y eficacia de la herramienta mediante el enfoque en estudios de casos basados en el "Paradigma del cambio". Para ello, se propone que cada institución desarrolle su "Agenda de transformación" que involucre a agentes líderes, alumnado y familias. Esta agenda sería crucial para llevar a cabo una matriz de planificación en un entorno auténtico, con la finalidad de poner en práctica una EFC. Este enfoque permitiría poner a prueba las barreras existentes, identificar el potencial disponible y captar las percepciones de los actores involucrados en la implementación de una EFC.

Agradecimientos

Instituto Federal de Minas Gerais (Campus Ouro Preto); Coordenadoria de Educação Física e Desporto (CO-DAFID); Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (Lleida); Grupo de Investigación en Didáctica de las Actividades Físicas para la Educación, la Cultura y el Bienestar (DECUBIAF); Prof. Joonas Kalari y Profa. Tiina Kujala de la Facultad de Educación y Cultura (Universidad de Tampere); *Teacher Training School* (Universidad de Tampere) y *Escola Virolai*.

Referencias

- Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP) (2014). *Position Statement on Physical Education Teacher Education Background*. <https://aiesep.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-AIESEP-Position-Statement-on-Physical-Education-Teacher-Education.pdf>
- Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique (AIESEP) (2020). *Declaración oficial sobre Evaluación en Educación Física*. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bauer, A. M., & Meyerhuber, M. I. (2020). Two Worlds on the Brink of Colliding. On the relationship between empirical research and normative theory. En Bauer, A. M., & Meyerhuber, M. I. (eds). *Empirical Research and Normative Theory* (pp. 11–34). De Gruyter.
- Bibri, S. E. (2020). A methodological framework for futures studies: integrating normative backcasting approaches and descriptive case study design for strategic data-driven smart sustainable city planning. *Energy Informatics*, 3(1), 1-42.
- Campos, L. A. M. (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente: Innovación educativa* (Vol. 1). www.unesco.org/lima
- Carlan, P., Kunz, E., & Fensterseifer, P. E. (2012). O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora.” *Movimento*, 18(4), 55–75. doi.org/10.22456/1982-8918.29643
- Carreiro-da-Costa, F. (2019). Educación física como proyecto de innovación y transformación cultural. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2), 19–32. doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2
- Castejón, F. J. (2012). Indicadores de calidad en la enseñanza de la educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*. Vol. 41). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/670819>
- Cotrim-Guimarães, I. M. A., Ouverney-King, J. R., & Souza, K. A. de F. D. de. (2018). Repensando o currículo para o Ensino Médio Integrado: aproximações com a experiência finlandesa. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 13(esp.1), 534–539. doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11449
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Memoria Académica*, 14, 61–72. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revisitas/pr.5667/pr.5667.pdf
- Delors, J., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Goham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., & Nanzhao, S. Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Departament d'Ensenyament. (2017). *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya*. <http://hdl.handle.net/20.500.12694/603>
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research*

Association Internationale des Écoles Supérieures

- Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144–152. doi.org/10.1080/02701367.2014.904155
- Edwards Risopatrón, V. (1991). *El Concepto de calidad de la educación*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088452>
- Faria, B. de A., Bracht, V., Machado, T. da Silva., Aguiar Moraes, C. E., Almeida, U. R., & De Almeida, F. Q. (2010). Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 12(1), 11–28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217498>
- Flecha, R., Vargas, Julio, & Davila, A. (2004). Metodología Comunicativa Crítica. *LAN HARREMANAK*, 11, 21–33.
- García-Ruiz, E., & Lena-Acebo, F. J. (2018). Aplicación del método Delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA*, 40, 129–166. <https://www.fablab.io/labs>
- Guirao Goris, Silamani J. Adolf. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(P3), 26–36. doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi.org/10.3102/00346543029848
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405. doi.org/10.1177/1356336X09364294
- Ho, W., Ahmed, M. D., D'Amico, R. L. de, Ramos, A., Ferreira, E. L., Ferreira, M. B. R., Amaral, S. C. F., Gurrola, O. C., Diaz, G. B., Ramos, A., Hoyos, L. A., Jasmin, A., Duque, A. R., Niekerk, R. L. Van, Huang, F., & Wong, B. (2018). Measuring the perception of quality physical education in Latin American professionals. *Revista Brasileira de Ciencias Do Esporte*, 40(4), 361–369. doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.006
- Ho, W. K. Y., Dilsad Ahmed, M., Khoo, S., Tan, C. H., Dehkordi, M. R., Gallardo, M., Lee, K., Yamaguchi, Y., Tao, Y., & Shu, C. (2019). Towards developing and validating Quality Physical Education in schools—The Asian physical education professionals' voice. *PLoS ONE*, 14(8), 1-19. doi.org/10.1371/journal.pone.0218158
- Ho, W. K. Y., Ahmed, M. D., & Kukurova, K. (2021). Development and validation of an instrument to assess quality physical education. *Cogent Education*, 8(1), 1-25. doi.org/10.1080/2331186X.2020.1864082
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kamylyis, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Publications Office of the European Union.
- Kirby, S., Byra, M., Readdy, T., & Wallhead, T. (2015). Effects of spectrum teaching styles on college students' psychological needs satisfaction and self-determined motivation. *European Physical Education Review*, 21(4), 521–540. doi.org/10.1177/1356336X15585010
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *Ejournal de La Recherche Sur l'intervention En Éducation Physique et Sport*, 27, 120–144. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3222>
- Lopez de D'Amico, R., King Ya Ho, W., Antala, B., Benn, T., Dinold, M., & Holzweg, M. (2018). Compartiendo perspectivas globales sobre Educación Física de Calidad. *EDUCERE - Investigación Arbitrada*, 22(72), 325–341. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/45181>
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En López-Pastor, V.M. y Pérez Pueyo, A. (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León, 34–68. Secretariado de Publicaciones.
- Lulescu, M. (2017). Innovative Approaches of Physical Education and Sport in Contemporary Society. *Romanian Review of Social Sciences*, 7(13), 863–868. <https://www.proquest.com/openview/6b7cd33f835417d31594f3c2a521239a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2036059>
- Macarro Moreno, J., Martínez Baena, A. C., & Torres Guerrero, J. (2012). Motivaciones para la práctica físico-deportiva en adolescentes españoles, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 371-396. doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1505
- Martins, J., Onofre, M., Mota, J., Murphy, C., Repond, R. M., Vost, H., Cremosini, B., Svrđlim, A., Markovic, M., & Dudley, D. (2021). International approaches to the definition, philosophical tenets, and core elements of physical literacy: a scoping review. *Prospects*, 50(1-2), 13–30. doi.org/10.1007/s11125-020-09466-1
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad: Guía para los responsables políticos*. Ediciones UNESCO.
- Oliveira, T. C. A. (2021). *Educação Física Escolar no século XXI: uma revisão integrativa de suas características inovadoras*. [Trabajo Fin de grado, Universidade Federal de Ouro Preto]. <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/3670>
- Oliver, K. L., Oesterreich, H. A., Aranda, R., Archeleta, J., Blazer, C., de la Cruz, K., Martínez, D., McConnell, J., Osta, M., Parks, L., & Robinson, R. (2015). The sweetness of struggle: innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 97–115. doi.org/10.1080/17408989.2013.803527
- Organisation for Economic Co-operation and

- Development. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. doi.org/10.1787/9789264265097-en
- Paim, I. M. (2016). Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do Ensino Médio. [Tesis doctoral, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista], Repositorio Institucional UNESP. <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148537>>.
- Peacock, M. (2001). Match or Mismatch? Learning Styles and Teaching Styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20. doi.org/10.1111/1473-4192.00001
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. doi.org/10.1080/13573320903217125
- Pereira, A. F. L., Oliveira, T. C. A., & Oliveira, F. G. Batista. (2020, April). Ensaio sobre uma proposta de definição para a Educação Física Inovadora. *V Congresso de Inovação e Metodologias No Ensino Superior e Tecnológico*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/envios>
- Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 639-647. doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176
- Pozo Lorente, M. T., Gutiérrez Pérez, J., & Rodríguez Sabiote, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en Animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96831>
- Quitau, E. A. & Moraes e Silva, M. (2020). Educación Física y ciencia: una mirada historiográfica. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, 12(1), 23-42. <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/71916>
- Rodríguez Rodríguez, J., Ceballos Gurrola, O., Zamarripa Rivera, J. I., Medina Rodríguez, R. E., Ho, W., & López D' Amico, R. (2021). Educación Física de Calidad desde la perspectiva de la práctica docente: propiedades psicométricas de un instrumento para su evaluación. *Retos*, 41, 373-379. doi.org/10.47197/retos.v0i41.86253
- Routio, P. (2007). *Comparative Study. Arteology, the science of products and professions*. The Aalto University School of Art and Design.
- Ruiz-Alfonso, Z., León, J., Santana-Vega, L. E., & González, C. (2021). Teaching quality: An explanatory model of learning in secondary education. *Psicología Educativa*, 27(1), 67-76. doi.org/10.5093/psed2020a18
- Rumberger, R. W., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Duardo, D., Dynarski, M., Furgeson, J., Jayanthi, M., Newman-Gonchar, R., Place, K., & Tuttle, C. (2017). *Preventing Dropout in Secondary Schools*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave Evaluar para aprender*. Graó.
- Schmitt, P. (2007). Informe sobre la función del deporte en la educación. Ponencia en la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, en la sesión de 30.10.2007. <http://www.oei.es/deporteyvalores/ES.pdf>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics, Champaign.
- Silva, B. S., De Souza, A. C. F., & Martins, M. Z. (2020). Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 42, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.04.003>
- Simola, H. (2013). El milagro finlandés de PISA: Observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 153-169.
- SHAPE America (2012). *Instructional Framework for Fitness Education*. En *Physical Education*. www.shapeamerica.org
- SHAPE America (2013). *Grade-level outcomes for K-12 physical education*. Reston, VA: Author. www.humankinetics.com/shapeamerica-online-store.
- SHAPE America (2019). *CASEL'S SEL FRAMEWORK: Discussing the core competencies and where they are promoted*. Crosswalk for SHAPE America National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education and CASEL Social and Emotional Learning Core Competencies. <https://www.shapeamerica.org/MemberPortal/standards/guidelines/sel-crosswalk.aspx>
- Solana, A. A., & Julián Clemente, J. A. (2021). Retos actuales y desafíos inmediatos para una alfabetización física. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 74, 51-58.
- Tasayco, A. V. (2013). Calidad y Calidad Educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206>
- Thacher, D. (2006). The normative case study. *American Journal of Sociology*, 111(6), 1631-1676. doi.org/10.1086/499913
- The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017a). *Future competences and the future of curriculum: a global reference for curricula transformation*. Ediciones UNESCO-IBE. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/future-competences-and-the-future-of-curriculum-a-global-reference-for-curricula>
- The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015). *Educación Física de*

- Calidad. Guía para los responsables políticos.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>
- The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017b). *Plan de acción de Kazán.* <https://es.unesco.org/mineps6/kazan-action-plan>
- The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Cataluña. (2019). *La Rúbrica de Canvi.* Escola Nova 21: Aliança per Un Sistema Educatiu Avançat. <https://www.escolanova21.cat/la-necessitat-de-transformacio-educativa/educacio-de-qualitat-per-a-tothom/la-rubrica-de-canvi/>
- Tobos-Triana, A. Y., Castillo Carrillo, O. M., & González Roldan, C. S. (2011). *Hacia una Educación Física personalizada en el Colegio Tomas Cipriano de Mosquera.* <https://hdl.handle.net/10901/5966>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2000). *Defining Quality in Education* (UNICEF/PD/ED/00/02). UNICEF. <https://www.right-to-education.org/resource/defining-quality-education>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education.* OECD. doi.org/10.1787/9789264215696-en
- Whittemore, R., Chao, A., Jang, M., Minges, K. E., & Park, C. (2014). Methods for knowledge synthesis: An overview. *En Heart and Lung: Journal of Acute and Critical Care.* 43(5), 453–461. doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of advanced nursing,* 52(5), 546–553. doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x