



La Educación Física de Calidad y sus consideraciones para una aplicación teórico-práctica en el aula: una revisión narrativa

Quality Physical Education and its considerations for a theoretical and practical application in the classroom: a narrative review

Germán Rivero-Alvea^{1*} y Francis Ries²

¹Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Sevilla.

²Universidad de Sevilla, ORCID: 0000-0003-2569-5534

*Autor para correspondencia: gerrivalv@alum.us.es

RESUMEN

La Educación Física de Calidad (EFC) es un ámbito de estudio impulsado principalmente por la UNESCO que desde los últimos años ha recibido interés por parte de diferentes investigaciones. El objetivo del estudio ha sido recopilar las principales aportaciones científicas recientes tanto teóricas como prácticas más características de este ámbito de estudio. Para ello, se ha elaborado un proceso de búsqueda y revisión narrativa a través de diferentes bases de datos (SportDiscus, ERIC, Taylor & Francis, Web of Science, Dialnet y Scopus), organizando los resultados en las tres dimensiones principales que configuran la EFC: currículum, pedagogía y evaluación. Los hallazgos principales encontrados en la presente investigación ponen de manifiesto la importancia de las medidas político-legislativas y de las percepciones del profesorado en la construcción de un currículum de calidad en Educación Física (EF). Asimismo, el uso de modelos pedagógicos se propone desde diferentes publicaciones como una alternativa metodológica de calidad. Por último, las características que debe contemplar una evaluación dentro de la EFC también son comentadas. Esta revisión puede servir de guía para que el profesorado de EF pueda comprender e iniciar la EFC en sus clases desde una perspectiva teórico-práctica basada en evidencia.

Palabras clave: Educación; UNESCO; educación física; calidad; enseñanza.

ABSTRACT

Quality Physical Education (QPE) is a topic principally promoted by UNESCO which has been receiving attention from research in recent years. The aim of this study has been to collect the main theoretical and practical scientific evidences of this topic. For that purpose, a search through different databases (SportDiscus, ERIC, Taylor & Francis, Web of Science, Dialnet and Scopus) and a narrative review has been elaborated. The results have been organized in the 3 central dimensions of QPE: curriculum, pedagogy and evaluation. The main findings in this study highlight the relevance of the political steps and the teacher's perceptions in the construction of a quality curriculum in physical education (PE). Likewise, models-based practice is proposed as a quality methodological option. Lastly, the evaluation's features in a QPE are also discussed. This review can serve as a guide to PE teachers in the theoretical and practical understanding of evidence-based QPE.

Keywords: Education; UNESCO; physical education; quality; teaching.

INTRODUCCIÓN

El concepto de calidad es un concepto relativo que puede tener diversas acepciones y significados, lo que lo convierte en un término en ocasiones ambiguo y difícil de comprender (Edwards, 1991; Harvey & Green, 1993). Con respecto a la educación, este término se ha definido como el valor atribuido en términos comparativos a un proceso o producto educativo (Edwards, 1991). Al tratarse de un concepto relativo y comparativo, lo que es entendido como calidad dependerá de la perspectiva que se adopte, lo que determinará a su vez los criterios que rigen la presencia o no de dicha calidad (Edwards, 1991).



En este trabajo se ha adoptado la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del estudio de Pigozzi (2008). Esta perspectiva sitúa el aprendizaje como elemento central de la calidad educativa y alrededor de este elemento se articulan diferentes factores que inciden en él como pueden ser los recursos, los contenidos o el marco legislativo, entre otros (Pigozzi, 2008). De esta forma, esta perspectiva está sustentada bajo las ideologías de la eficiencia social y de la reconstrucción social (Edwards, 1991), donde la primera hace referencia a que alcanzando los principios comunes de estos factores se contribuye a la calidad, es decir, al aprendizaje en este caso (Edwards, 1991; Pigozzi, 2008), siendo la segunda aquella que hace referencia a que sin considerar las necesidades y la cultura específica de una determinada institución educativa, estos principios comunes no podrán interpretarse y ajustarse a cada realidad (Edwards, 1991; Pigozzi, 2008).

En este sentido, la UNESCO lleva desde los últimos años prestando especial atención al movimiento de “Educación Física de Calidad” (EFC, McLennan & Thompson, 2015). Este concepto es definido como un conjunto de estrategias interrelacionadas que buscan generar experiencias de aprendizaje planificadas, progresivas e inclusivas en el currículo de EF, las cuales deben formar el inicio de un compromiso con la actividad física (AF) y el deporte a lo largo de la vida (Hardman et al., 2014; McLennan & Thompson, 2015). Para ello, la UNESCO recopiló ese conjunto de estrategias en un compendio de 11 categorías: política, recursos humanos, recursos, capacitación, promoción, seguimiento y evaluación, currículo, enlaces transversales/externos, estudiantes, evaluación e investigación (McLennan & Thompson, 2015). Estas categorías se agrupan en listas de control con indicadores. Por ejemplo y para la categoría de currículo, se proponen una serie de indicaciones como establecer un currículo comprometido con la igualdad y la inclusión, un currículo cuyos objetivos y resultados de aprendizaje estén definidos y secuenciados y un currículo variado, que establezca diferentes actividades tanto de cooperación como de competición sana y donde se promuevan competencias para un estilo de vida activo y el desarrollo de habilidades y valores como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación o la tolerancia (McLennan & Thompson, 2015).

El objetivo que persigue la EFC es el desarrollo y promoción de la alfabetización física (McLennan & Thompson, 2015). Este concepto se define como la capacidad de una persona para tener la motivación, la confianza, el conocimiento y la competencia física suficientes para valorar y adoptar la actividad física durante toda su vida (Whitehead, 2013). Por tanto, el desarrollo de la alfabetización física se sustenta en 4 pilares interrelacionados: el componente afectivo (motivación y confianza), el componente físico (competencia física), el componente cognitivo (conocimiento y comprensión) y el componente conductual (comprometerse a adoptar un estilo de vida físicamente activo durante el transcurso de la vida) (Higgs et al., 2019)

Es por ello que diferentes estudios apuntan a la importancia de la adquisición y desarrollo de los dominios de aprendizaje (físico o psicomotor, cognitivo, afectivo y conductual) (Killough et al., 2021; Liu & Chen, 2021), siendo mencionado en otras publicaciones el dominio social (Casey & Goodyear, 2015; Dudley et al., 2022).

Dentro del ámbito de la EFC, se han identificado dos grandes perspectivas de estudio: el estudio de los elementos de apoyo, la cual está centrada en cuestiones como el desarrollo de políticas relativas a EF, la cualificación del profesorado, horario, instalaciones y materiales. La segunda perspectiva se centra en el estudio de los elementos educativos, donde se abordan aspectos más relacionados con la propia actuación docente como son el currículo, la metodología o la evaluación (Ho, Dilsad Ahmed, Khoo, et al., 2019; Lopez de D’Amico et al., 2018).

Una reciente revisión constató que las variables más estudiadas en relación a la EFC son aquellas relacionadas con la perspectiva y actuación docente (del Val-Martín et al., 2021). Por tanto, la figura del docente como indicador de calidad es clave para una prestación total y efectiva de una EFC (Gil Espinosa & Aznar Cebamanos, 2016).



Aun así, lo comentado anteriormente no implica que los elementos de apoyo no tengan importancia en una experiencia de EFC. Por ejemplo y en relación con las instalaciones y materiales, no se puede perder de vista la importancia de ambos elementos en la accesibilidad y seguridad de la clase de EF (Maciá Andreu et al., 2020), así como su papel facilitador de oportunidades de aprendizaje (Dewi et al., 2021).

Anteriores revisiones sobre la EFC han puesto el foco principalmente en los aspectos legislativos que en España deberían acometerse para alcanzarla (Gil Espinosa & Aznar Cebamanos, 2016), en cómo la EFC y la calidad en las clases de EF ha sido evaluada (del Val-Martín et al., 2021) o bien, ha sido una revisión donde se abordaron estudios que no son relativamente recientes (1995-2005) (Amade-Escot & Amans-Passaga, 2007). Por tanto y hasta lo que se conoce, esta investigación se trataría de la única revisión existente en los últimos años que con estudios recientes pretende dar una visión integral y unificada en torno a lo que se entiende por EFC en sus 3 dimensiones clave: currículum, pedagogía y evaluación (Penney et al., 2009), con la intención de acercar más este ámbito de estudio al profesorado desde un único documento.

Con relación a lo expuesto anteriormente, el objetivo de este estudio es realizar una revisión narrativa para recopilar el conocimiento teórico-práctico necesario para ayudar a guiar la práctica docente en cuanto a lo que se conoce como EFC o EF de calidad en la literatura científica.

MÉTODO

Se realizó una revisión narrativa de la literatura científica existente siguiendo las consideraciones propuestas por Ferrari (2015) y Green et al. (2006) para la elaboración de este tipo de revisiones.

En primer lugar, se procedió a la búsqueda de resultados en las bases de datos de Scopus, SportDiscus, ERIC, Taylor & Francis, Web of Science y Dialnet, delimitando la búsqueda desde el mes de enero de 2014 hasta el mes de diciembre de 2022 (14-12-2022).

Los términos de búsqueda introducidos a través de comandos booleanos y ciñéndose solo al título fueron “quality physical education” AND “physical education” AND “QPE”, realizando la traducción pertinente al español de dichos términos para la base de datos de Dialnet. Tras una primera búsqueda preliminar en la base de datos de Taylor & Francis, Dialnet Web of Science y Scopus, se decidió omitir el término de “QPE” debido a que se obtenían nulos resultados.

Se excluyeron aquellos estudios que no estuvieran publicados en inglés o español. También se excluyeron revisiones sistemáticas y narrativas, al igual que estudios que no se centraran en la EF escolar. Para discernir si la publicación podía ser incluida en el análisis posterior, se procedió a la lectura del resumen.

Tras la selección de los artículos en la primera ronda de búsqueda, se examinaron las listas de referencias bibliográficas de los artículos seleccionados y las referencias que cumplieran con los criterios de inclusión se incorporaron al análisis posterior. El total de artículos seleccionados, incluyendo a las referencias adicionales, se pueden consultar en la Tabla 1.

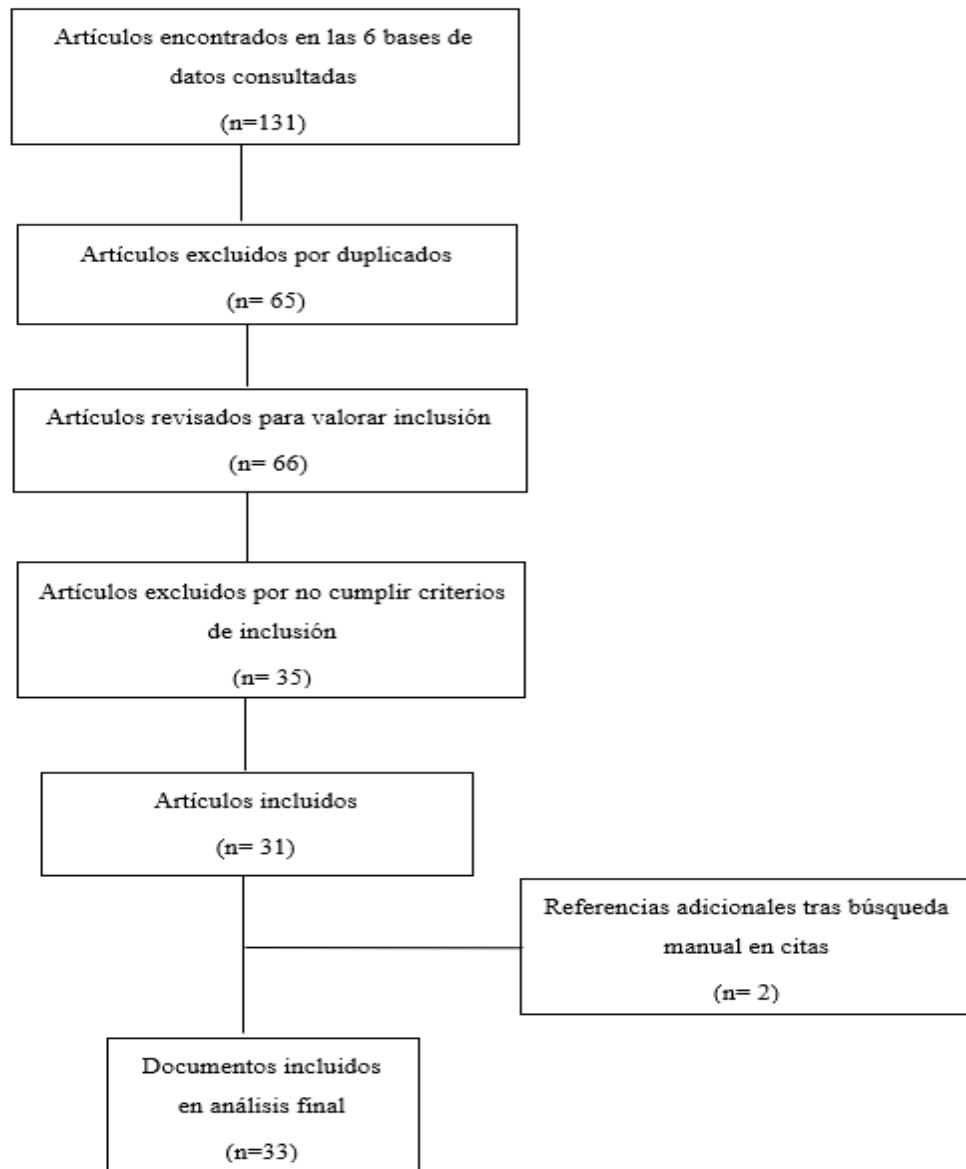
RESULTADOS

En la Figura 1 se puede visualizar un diagrama de flujo básico adaptado y modificado a partir de la propuesta de Ferrari (2015) sobre el proceso de búsqueda seguido.



Figura 1

Diagrama de flujo sobre el proceso de búsqueda.



Tras la lectura de los artículos se procedió a clasificar cada uno de ellos en una de las tres dimensiones mencionadas anteriormente (currículum, pedagogía o evaluación) en función de si el grueso de información principal contenida en cada estudio estaba más relacionada con el proceso de desarrollo y creación de programas de EFC de manera global (dimensión de currículum), con el proceso de diseño y planificación de las clases u otros aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje (dimensión pedagógica) o sobre evaluación (dimensión de evaluación). En la Tabla 1, puede observarse a qué dimensión pertenece a cada artículo, ordenándose la autoría por orden alfabético.



Tabla 1

Clasificación por dimensiones de los estudios encontrados.

Dimensión	Autoría	Año
Curricular	Atamturk	2018
	Aznar Cebamanos et al.	2017a
	Aznar Cebamanos et al.	2017b
	Aznar Cebamanos	2018
	Burnett	2021
	Cardina & James	2021
	González-Rivas et al.	2022
	Ho et al.	2016
	Ho et al.	2021
	Ho et al.	2018
	Ho, Dilsad Ahmed, Carvalho et al.	2019
	Ho, Dilsad Ahmed, Khoo et al.	2019
	Lopez de D'Amico et al.	2018
	Rodríguez-Rodríguez et al.	2021
	Uhlenbrock & Meier	2021
	Williams & Pill	2019
Pedagogía	Burgueño et al.	2020
	Burgueño et al.	2021
	Carreiro da Costa*	2017
	Capouch & Deutsch	2020
	Chen et al.	2014
	Chen, Mason et al.	2016
	Chen, Zhu et al.	2016
	Dyson	2014
	Fernández-Río	2017a
	Heras-Bernardino et al.	2019
	Ho et al.	2017
	Light et al.*	2014
	Pereira et al.	2021
Tian et al.	2017	
Williams et al.	2022	
Evaluación	Dudley et al.	2016
	Sundaresan et al.	2017

*Referencias adicionales añadidas tras búsqueda manual en citas

DISCUSIÓN

Con el objetivo de organizar la discusión de los resultados y aportar una visión holística de lo que puede representar el estudio teórico-práctico de la EFC, este apartado se organiza siguiendo las tres dimensiones, que de forma interrelacionada, la conforman según Penney y colaboradores (2009): currículum, pedagogía y evaluación.

Dimensión curricular

Considerando el currículum el conjunto de elementos que regula la formación del alumnado y donde se sistematiza todo lo que debe enseñarse y aprenderse en clase (Lleixà Arribas et al., 2019), conceptualizar y articular desde el currículum una visión única sobre en qué consiste y en cómo abordar una EFC no es una tarea sencilla debido a la influencia de factores de diversa



índole como pueden ser la política educativa de la región, el reconocimiento otorgado a la EF por los políticos y la sociedad, las oportunidades de desarrollo profesional para los profesores, los recursos materiales o incluso los propios valores y percepciones que tienen los profesionales de EF sobre su asignatura (Penney et al., 2009). De esta forma y como se verá más adelante, los resultados de la búsqueda en esta dimensión presentan enfoques variados: algunos estudios se centran en las percepciones de los docentes, otros en la formación docente y otros sobre las necesidades específicas a nivel político y organizativo para una EFC.

Entre algunos docentes australianos de EF, la definición y comprensión del concepto de EFC no es común, habiendo una escasa mención a enfoques teóricos y pedagógicos de carácter científico para guiar el conocimiento y práctica en EFC (Williams & Pill, 2019). Por tanto, resultaría interesante analizar este aspecto en otras regiones ya que la ausencia de una terminología común en torno a la EFC ya ha sido comentada por otras investigaciones recientes (del Val-Martín et al., 2021).

Relacionado con lo anterior, una línea de investigación que podemos destacar a partir de los resultados de la búsqueda es la del análisis de las percepciones de los profesionales de la EF sobre el concepto y valoración que tienen acerca de la temática de EFC. El primer estudio al respecto fue elaborado por Ho y colaboradores en 2016, donde se comenzó a analizar la percepción de los profesionales en EF para observar qué elementos de un programa de EFC están alcanzados, aquellos donde se estaban produciendo avances pero se requería de más investigación y aquellos de máxima prioridad y preocupación para los profesionales (Ho et al., 2016).

Posteriormente, esta línea de investigación fue avanzando y se centró en la validación de escalas y cuestionarios para evaluar las percepciones que los profesionales de la EF tenían sobre la EFC en las regiones de Latinoamérica (Ho et al., 2018; Rodríguez Rodríguez et al., 2021), Europa (Ho, Dilsad Ahmed, Carvalho, et al., 2019), Asia (Ho et al., 2021; Ho, Dilsad Ahmed, Khoo, et al., 2019) o de manera internacional (Lopez de D'Amico et al., 2018), creando así un marco para el análisis y evaluación de programas o currículos de EFC. Para dicho fin y por una posible similitud contextual y lingüística, las escalas utilizadas por Rodríguez Rodríguez et al. (2021), Ho et al. (2018) y Ho, Dilsad Ahmed, Carvalho, et al. (2019) con docentes de diferentes países de Latinoamérica (México, Brasil, Colombia, Cuba y Venezuela) y con docentes europeos (España, Portugal, Italia, Grecia Eslovaquia y Hungría), incluyendo a docentes tanto de Primaria como de Secundaria, parecen ser las más idóneas para poder ser extrapoladas y analizadas en el contexto español por los docentes de EF y/o por los centros escolares.

En este sentido y aunque el objetivo y las categorías para una EFC que se han comentado en la introducción están contemplados para una aplicación básica a nivel internacional (McLennan & Thompson, 2015), es fundamental atender a la idea de la reconstrucción social que plantea la UNESCO para la calidad en educación (Edwards, 1991; Pigozzi, 2008). En esta línea, un análisis de necesidades en cada región y/o escuela (y de ahí la relevancia práctica de los estudios mencionados en el párrafo anterior), es clave para atender así a los aspectos donde debería intervenir con mayor celeridad (McLennan & Thompson, 2015), los cuales y tras el análisis de los diferentes documentos extraídos de la búsqueda pueden resultar muy diferentes entre regiones. Por ejemplo, en Sudáfrica, la falta de apoyo parental, de cualificación del profesorado de EF y de recursos e instalaciones para EF son algunas necesidades clave a atender (Burnett, 2021). En este mismo país, el proyecto de conocimiento e implementación de la EFC se vio deteriorado debido a la falta de un plan estratégico para llevarla a cabo, la rivalidad entre organizaciones educativas sumado a una situación marginal de la EF por confusión terminológica, escasos recursos e incluso por connotaciones raciales y elitistas negativas hacia esta asignatura (Uhlenbrock & Meier, 2021).

En México, se ha constatado que los constantes cambios curriculares es un factor que afecta al proceso de EFC en esa región y por tanto se propone reforzar la transferencia entre las universidades y las escuelas (González-Rivas et al., 2022).



Por otro lado, y siendo estudios realizados en Estados Unidos y Chipre, se pone el énfasis en la formación docente como otra perspectiva que también influye en la construcción de programas de EFC (Atamturk, 2018; Cardina & James, 2021). En el estudio estadounidense, se destaca que en la etapa de secundaria es donde se encuentra el menor número de profesores certificados y especializados en EF (Cardina & James, 2021). Más allá del aspecto cuantitativo, basar la formación docente en EF a través de la investigación, aplicar nuevas metodologías e intentar unir la teoría con la práctica son aspectos destacados en también asegurar una formación docente de calidad y que después repercute en una EFC a nivel escolar (Atamturk, 2018).

Extrapolando al ámbito español, en 2016 se publicó una revisión que contemplaba aquellas cuestiones legislativas a realizar para un desarrollo en EFC en España, entre las cuales se encontraban algunas como la necesidad de revisión del currículo de EF, de aumentar la carga horaria de EF, de que sean graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) quienes impartan en exclusiva la materia para todas las etapas o asegurar la presencia de indicadores de calidad en las instalaciones y materiales didácticos a emplear en la asignatura (Gil Espinosa & Aznar Cebamanos, 2016).

Posteriormente y ya siendo estudios obtenidos a través de la búsqueda en esta revisión, los documentos elaborados por Aznar Cebamanos y colaboradores (2018, 2017a, 2017b), bajo la misma perspectiva de EFC que posee la UNESCO que es la alfabetización física y la presencia de EF desde etapa infantil hasta etapa post-obligatoria (McLennan & Thompson, 2015), argumentaron un compendio de 7 medidas para articular una legislación y un currículo de mayor calidad en torno a la EF (véase Tabla 2).

Tabla 2

Propuestas para una EFC en España. Tomado de Aznar Cebamanos et al. (2017a)

1. Unificación y continuación curricular de la materia de EF desde infantil hasta bachillerato + inclusión de un objetivo general relacionado con la EF en cada etapa.
2. EF como asignatura troncal y obligatoria, con mínimo 3 horas a la semana.
3. El Proyecto Deportivo de Centro, coordinado por el departamento de EF, es un componente obligatorio en el centro escolar.
4. Inclusión dentro del currículo de la competencia corporal y para la salud y calidad de vida como una de las competencias clave.
5. Que la asignatura de EF se incorpore a los currículos de 2º de Bachillerato, Formación Profesional Básica y ciclos de Grado Medio.
6. Que el requisito imprescindible para la docencia de EF en cualquier tipo de centro educativo (público, privado y concertado) sea el título universitario de CAFD o Educación Primaria con especialización en EF.
7. Permitir que las asignaturas de Anatomía Aplicada y Artes escénicas y danza puedan ser impartidas por los graduados en CAFD.

Para interrelacionar y completar todo lo comentado anteriormente, un currículo de EFC debe contemplar según Penney y colaboradores (2009) las siguientes consideraciones generales:

- El currículo está relacionado con la comunidad dentro y fuera de la escuela.
- Se incluyen criterios de evaluación específicos y únicos que solo se pueden alcanzar a través de la asignatura junto a otros criterios de evaluación más genéricos que junto a un trabajo interdisciplinar con otras asignaturas se puedan lograr.
- Existen unos contenidos mínimos específicos primordiales a enseñar.
- Es importante que el currículo o programa de EFC tenga como base un marco teórico de referencia sobre educación y/o aprendizaje que esté evidenciado y estudiado. En este caso y como se comentó anteriormente, los estudios sobre la alfabetización física y los dominios de aprendizaje son (o deberían ser) la referencia cuando se habla de EFC (McLennan & Thompson, 2015).



- El currículo debe estar conectado con los cambios sociales, tecnológicos y de conocimiento e investigación que pueden afectar a la asignatura.

Dimensión pedagógica

Si la dimensión anterior trató en líneas generales sobre las diferentes consideraciones a tener en cuenta para el desarrollo y creación de políticas, programas y currículos para una EFC, analizándose desde una perspectiva externa a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y a la actuación del profesorado de EF en los mismos, el objetivo que persigue el desarrollo de esta dimensión es aportar desde un sentido principalmente práctico qué se recoge en torno a la estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en clase de EF en la literatura científica obtenida.

En primer lugar, se podría lanzar la siguiente pregunta: ¿existe realmente una forma de concebir y de evaluar la calidad de la enseñanza en clase de EF de forma general? La respuesta a esta pregunta no parece sencilla y es por tanto que se trata de un tópico que está en pleno desarrollo investigador (Scheuer et al., 2021) y en el cual varias publicaciones han aportado su visión sobre qué es lo que diferencia a una enseñanza y docente de EF de calidad. Se podría sintetizar, a grandes rasgos, que las características que distinguen a una enseñanza de calidad en EF son (Piéron en 1999 citado en Carreiro da Costa, 2017, p.9-10; Carreiro da Costa, 2017; Capouch & Deutsch, 2020; Dyson, 2014; Fernández-Río, 2017a):

- Se utiliza el máximo tiempo disponible para la práctica que sea posible para así reducir al mínimo los tiempos de transiciones o de esperas que son los que suelen producir comportamientos indisciplinados o alejados de la dinámica de la clase.
- Se controla en todo momento la actividad de los alumnos para aportar feedback.
- Las tareas diseñadas son adecuadas a las capacidades del alumnado con la creencia de que todos pueden aprender. Así mismo, en la planificación previa a las clases, se analiza y se tiene en cuenta el riesgo de las tareas, para reducirlo al máximo.
- Se evitan castigos de actividad física y actividades de eliminación, así como tener “favoritismos” con algunos grupos de alumnos.
- Se posee conocimiento técnico como didáctico de los contenidos a enseñar, para así tomar más y mejores decisiones a la hora de elaborar las clases.
- La carga competitiva y de evaluación-exposición pública que han solido representar las clases de EF se reduce (ej.: asociar una calificación al resultado de un test de condición física, pedir obligatoriamente a algún alumno o alumna que realice una demostración delante de sus compañeros).
- Las explicaciones y demostraciones realizadas en clase son concisas y correctas.
- Se otorgan roles más activos al alumnado en clase, reduciendo cuando sea posible los estilos de enseñanza más directivos.
- Ser un docente reflexivo y abierto a compartir su práctica.
- Se tienen presente aspectos como la formación de los grupos y las actitudes y percepciones que el alumnado puede tener hacia la asignatura. En esta línea, se podría destacar la importancia de que el alumnado desarrolle una motivación intrínseca hacia la asignatura a través de un clima motivacional dirigido hacia la autonomía, las relaciones interpersonales de calidad y poder brindar muchas oportunidades de éxito al alumnado en las actividades debido a que este tipo de motivación es la que está más relacionada con la participación autónoma en AF y en actividades deportivas (Pereira et al., 2021).

Aunque anteriormente ya se han presentado varias consideraciones para una mayor calidad de la enseñanza en EF, varios estudios han intentado sistematizar una evaluación al respecto. De los 15 estudios obtenidos y clasificados en esta dimensión (véase Tabla 1), los estudios de Chen et al. (2014); Chen, Mason, et al. (2016); Chen, Zhu, et al. (2016) y Ho et al. (2017) se



relacionan con dicho propósito. Los 3 primeros estudios citados en este párrafo, ubicados metodológicamente en Estados Unidos y para la etapa de Educación Primaria, evaluaron la calidad de la enseñanza en EF a través del instrumento denominado *Assessing Quality Teaching Rubrics (AQTR)*. Se trata de un instrumento de evaluación en forma de rúbrica con 4 dimensiones (diseño de la tarea, presentación de la tarea, gestión de la clase y respuesta instruccional) y un total de 17 ítems o elementos a evaluar (Chen et al., 2012), el cual puede encontrarse al final de la cita que viene a continuación (Chen et al., 2011).

Estos 3 primeros estudios buscaban comprobar si el alumnado que tenía a los profesores más efectivos según este instrumento obtenían mejores resultados en condición física (Chen, Mason, et al., 2016), en la habilidad motriz básica de manipulación de objetos en algunos deportes (Chen, Zhu, et al., 2016) o en la participación diaria en AF dentro y fuera del centro escolar (Chen et al., 2014). La conclusión general a la que llegaron dichos estudios es que aquellos alumnos que tenían a los docentes con mejores puntuaciones en la calidad de la enseñanza poseían una relación positiva más significativa en algunos componentes de la condición física (Chen, Mason, et al., 2016) y también en la habilidad básica de manipulación de objetos y en la participación diaria en AF (Chen et al., 2014; Chen, Zhu, et al., 2016).

La otra escala validada para la evaluación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en EFC es la propuesta por Ho y colaboradores en 2017, los cuales y a través de las respuestas de 799 docentes asiáticos de EF de Primaria, Secundaria y de universidad desarrollaron una escala dividida en ítems descriptivos a lo largo de 3 dimensiones fundamentales: (I) desarrollo cognitivo, (II) competencia deportiva + aprendizaje en salud y hábito en ejercicio y (III) competencias genéricas (Ho et al., 2017).

Para finalizar esta dimensión, la última línea de investigación que destaca la búsqueda son aquellos estudios que, desde contextos muy variados, se centran en la elaboración y análisis de propuestas didácticas que incluyen el término de EFC. En primer lugar y en un contexto de EF en casa por la pandemia de COVID-19 en España, el uso de retos junto a las nuevas tecnologías y la participación familiar se utilizó para diseñar propuestas didácticas generales para Primaria y Secundaria que promovieran hacer AF en casa (Burgueño et al., 2020, 2021). En relación con la AF, se han encontrado mejoras en los niveles de AF y una reducción de los comportamientos sedentarios a través de programas de EFC incluso en contextos socioeconómicos bajos, donde solo se imparte 1 hora a la semana de EF y donde no existían materiales específicos para la asignatura, como era en el caso de Sudáfrica en las edades de 12-13 años (Tian et al., 2017).

Por otro lado, algunas propuestas didácticas incluidas enfatizan el uso de los modelos pedagógicos en su elaboración (Heras-Bernardino et al., 2019; Light et al., 2014; Williams et al., 2022). De manera resumida, los modelos pedagógicos son estructuras, que desde una visión global y a largo plazo de la unidad didáctica, proporcionan un plan para lograr objetivos de aprendizaje concretos (Fernández-Río et al., 2021). Bajo un marco de trabajo fundamentado, estos modelos buscan guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase, articulando así unidades didácticas en torno a ellos, donde la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave (Fernández-Río, 2017b; Fernández-Río et al., 2021; Haerens et al., 2011).

Fernández-Río y colaboradores (2021) consideran que los modelos pedagógicos más consolidados y estudiados en EF son el aprendizaje cooperativo, el modelo de educación deportiva, los modelos centrados en el juego y el modelo de enseñando responsabilidad personal y social. Otros modelos pedagógicos más emergentes según dichos autores son el modelo de educación-aventura, el estilo actitudinal, el modelo ludotécnico, el modelo de autoconstrucción de materiales, el modelo de educación física basada en la salud, aprendizaje-servicio, modelo pedagógico deportivo-activista, el modelo de práctica y finalmente, gamificación y el modelo de autorregulación del aprendizaje (Fernández-Río et al., 2021).

Realizada esta breve introducción sobre los modelos pedagógicos en EF, se encontró que a través de una unidad didáctica utilizando el modelo pedagógico de la enseñanza comprensiva



del deporte (modelo centrado en el juego), se podían brindar más oportunidades a que el alumnado, en este caso de Educación Primaria, pudiera desarrollar sus necesidades psicológicas básicas en forma de autonomía, competencia y relaciones interpersonales (Williams et al., 2022). Por su parte y a través de una exhaustiva revisión en la cual pueden consultarse las principales ideas y premisas sobre los modelos centrados en el juego, Light y colaboradores (2014) defienden la utilización de dicho modelo dentro de un enfoque de EFC debido principalmente al aprendizaje más avanzado y significativo que se produce en torno al juego deportivo y por el ambiente de aprendizaje facilitado por el profesor que hace que el estudiantado sea altamente responsable de lo que aprende.

En el estudio de Heras-Bernardino et al. (2019) en un centro de Secundaria español, un enfoque basado en modelos pedagógicos junto a procesos de evaluación formativa y un proyecto deportivo de centro que contemplaba un aumento lectivo de horas de EF mejoró la competencia del alumnado y su motivación hacia EF, reportándose también una menor conflictividad en el centro escolar.

Por tanto, se podría destacar la utilización de los modelos pedagógicos como un instrumento metodológico relacionado con la EFC (Fernández-Río, 2017b). En un reciente meta-análisis, se comprobó que diferentes modelos pedagógicos como los modelos centrados en el juego, el aprendizaje cooperativo, el modelo de educación deportiva, entre otros tipos de intervenciones, fueron de las estrategias más efectivas en el logro de los dominios cognitivo, social, psicomotor o afectivo (Dudley et al., 2022).

Estas últimas afirmaciones presentadas parecen muy relevantes ya que, y como se comentó en la introducción de este trabajo, los dominios de aprendizaje constituyen las bases donde la alfabetización física, que es el objetivo de la EFC, se asienta y se desarrolla. Por tanto, conocer qué metodologías pueden ser las más efectivas para su logro permitirá crear más programas e intervenciones comunes en EFC, ampliándose así la investigación y práctica en este ámbito.

Dimensión de evaluación

La evaluación es el tercer componente fundamental dentro del estudio de la EFC y que junto a las dimensiones de currículum y pedagogía, constituyen las 3 dimensiones claves e interrelacionadas entre sí de la EFC (Penney et al., 2009).

Atendiendo a la Tabla 1, solo 2 estudios de los encontrados se han clasificado como dentro de esta dimensión de la EFC (Dudley et al., 2016; Sundaresan et al., 2017). Dentro de las características que presenta esta revisión, es resaltable este bajo número de publicaciones encontradas al respecto en comparación con las dimensiones anteriores, lo que puede resultar una circunstancia llamativa teniendo en cuenta que desde diferentes publicaciones se viene enfatizando desde hace varios años que la evaluación es una parte indisoluble en el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF (Blázquez Sánchez, 2017; Chivite Izco, 1989; Chng & Lund, 2018; Penney et al., 2009).

Centrando la discusión en los estudios encontrados a partir de la búsqueda realizada en este trabajo, se debe considerar que examinar y establecer las formas en las que se definen, se miden y se comunican las evaluaciones de los aprendizajes del alumnado es el primer paso fundamental en abordar un proceso de evaluación de calidad (Sundaresan et al., 2017). En este sentido, es recomendable no establecer procesos de evaluación que únicamente contemplen solo una de las dos siguientes alternativas: (I) una evaluación centrada en lo que son medidas subjetivas como el esfuerzo, participación, actitud, etc. y/o (II) una evaluación centrada únicamente en criterios de rendimiento (Sundaresan et al., 2017).

El otro estudio encontrado en esta dimensión (Dudley et al., 2016), se centra en la elaboración de un marco y modelo de evaluación, que desde algunas consideraciones que presenta la UNESCO para la EFC como evaluación formativa o atención a los dominios de aprendizaje (McLennan & Thompson, 2015), pueda ser utilizado en propuestas didácticas con modelos pedagógicos y en especial, para el modelo de Educación Física basada en la salud. Este marco de



evaluación se traslada a la práctica en una rúbrica genérica que puede ser adaptada en función de cada docente, currículum y/o contenido para evaluar así el nivel de adquisición de los aprendizajes a través de diferentes categorías, para cada uno de los dominios a su vez (Dudley et al., 2016).

Tras las aportaciones anteriores y como síntesis, las principales características que deben integrar la evaluación en una EFC son (Blázquez Sánchez, 2017; Gambau i Pinasa et al., 2021; McLennan & Thompson, 2015; Penney et al., 2009; NASPE en 2009 citado en Sundaresan et al., 2017, p.37):

- Establecimiento de evaluaciones continuas, formativas, sumativas, auténticas e inclusivas que incluyan la presentación de informes sobre los aprendizajes del alumnado y la comunicación con las familias de manera regular.
- Los criterios empleados para evaluar al alumnado están claramente definidos, están alineados con el currículum y, además, el alumnado los conoce previamente. En este sentido, también se debe proceder de la misma forma con las calificaciones.
- La evaluación compartida y la participación del alumnado en el proceso evaluativo son contempladas, fomentando así una consciencia y responsabilidad sobre dicho proceso en el alumnado.

CONCLUSIONES

Esta revisión narrativa, abordándose desde un enfoque estructurado y a través de las 3 dimensiones que configuran la EFC; currículum, pedagogía y evaluación (Penney et al., 2009), presenta diferentes consideraciones teórico-prácticas en cada una de estas dimensiones para ayudar a comprender y a guiar una práctica docente basada en lo que en la literatura científica se entiende por EFC. La falta de valoración de la calidad de los estudios incluidos, el tratamiento menos exacto en la presentación y comparación de los resultados y la necesidad de seguir realizando investigaciones primarias o específicas (debido a la gran heterogeneidad de los estudios encontrados) deben tenerse en cuenta como limitaciones y perspectivas de futuro del presente trabajo.

En cuanto a la dimensión curricular, se podría destacar que alrededor de la creación de un currículo basado en EFC, “orbitan” diferentes medidas de corte político-legislativo y diferentes perspectivas a abordar que en su conjunto deben tenerse en cuenta para realizar una intervención completa. Las diferentes escalas y cuestionarios de percepciones de la EFC han sido un aspecto muy estudiado en esta dimensión. Estas, junto a la propuesta por la UNESCO, pueden utilizarse con el objetivo de informar sobre el estado de la EFC en una región o escuela determinada.

La revisión de los estudios incluidos en la dimensión de pedagogía pone de manifiesto las indicaciones que, por parte de la actuación docente, caracterizan y distinguen a una enseñanza de calidad en EF. También se han presentado las posibles formas de sistematizar la evaluación de la calidad de la enseñanza en la asignatura que se reportan desde la literatura científica. Por último, los modelos pedagógicos son destacados como una posible alternativa basada en evidencia que los docentes de EF pueden emplear para su metodología práctica en EFC.

En relación a la dimensión de evaluación; evaluaciones formativas, regulares e inclusivas, que cuenten con la participación del alumnado y donde los criterios de evaluación y de calificación son transparentes son a grandes rasgos las características de una evaluación basada en EFC.

Esta revisión puede ser de utilidad para ayudar a generar un marco integral de conocimiento y acción común en torno a la EFC entre estudiantes, investigadores y docentes en EF.

REFERENCIAS

Amade-Escot, C., & Amans-Passaga, C. (2007). Quality Physical Education: A Review from Situated Research (1995-2005). *International Journal of Physical Education, a Review*



- Publication*, 1-36. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00782633/document>
- Atamturk, H. (2018). Ensuring quality physical education (PE) instruction: the role of department heads. *Quality and Quantity*, 52, 261-269. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0610-8>
- Aznar Cebamanos, M. (2018). La Educación Física de Calidad como elemento clave en la transversalidad del deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 143-155. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/701>
- Aznar Cebamanos, M., Calderón, A., Fernández-Río, J., García Busto, O., Herce Azanza, S., Hortigüela Alcalá, D., Iglesias Rodríguez, J., Gil Espinosa, F. J., Lopez Prad, J., Pérez-Pueyo, Á., Rodríguez Abreu, M., & Vidal Valero, S. (2017a). Posicionamiento del colectivo del área de Educación Física sobre las mejoras para una Educación Física de Calidad en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 417, 73-81. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/560>
- Aznar Cebamanos, M., Calderón, A., Fernández-Río, J., García Busto, O., Herce Azanza, S., Hortigüela Alcalá, D., Iglesias Rodríguez, J., Gil Espinosa, F. J., Lopez Prad, J., Pérez-Pueyo, Á., Rodríguez Abreu, M., & Vidal Valero, S. (2017b). Proyecto para una Educación Física de Calidad en España. Argumentación científica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 417, 83-99. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/556>
- Blázquez Sánchez, Domingo. (2017). ¿A qué modelo de evaluación de la Educación Física nos adherimos? Aproximación a la concepción actual de evaluación. En D. Blázquez Sánchez (Ed.), *Cómo Evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa* (pp. 13-36). Editorial INDE.
- Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, Á., Espejo, R., Fernández-Berguillo, F. B., Gordo-Ruiz, F., Linares-Martínez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J. J., & Gil-Espinosa, F. J. (2021). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos*, 39, 787-793. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78792>
- Burgueño, R., Espejo, R., López-Fernández, I., & Gil-Espinosa, F. J. (2020). Educación Física de calidad en casa para niños: una propuesta de aplicación curricular en Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 270-287.
- Burnett, C. (2021). A national study on the state and status of physical education in South African public schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1792869>
- Cardina, C. E., & James, A. R. (2021). Significance of High-Quality Physical Education Teachers. *The Physical Educator*, 78, 503-520. <https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I5-9771>
- Carreiro da Costa, F. (2017). ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física? *Gymnasium*, 2(2), 1-12.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K. (2011). Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research and Evaluation*, 17(1), 13-32. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.578008>
- Chen, W., Hypnar, A. J., Mason, S. A., Zalmout, S., & Hammond-Bennett, A. (2014). Students' Daily Physical Activity Behaviors: The Role of Quality Physical Education in a Comprehensive School Physical Activity Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 592-610. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0060>
- Chen, W., Mason, S., Hypnar, A., & Hammond-Bennett, A. (2016). Association of Quality Physical Education Teaching with Students' Physical Fitness. *Journal of Sports Science*



- and *Medicine*, 15(2), 335-343.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4879449/pdf/jssm-15-335.pdf>
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9134-2>
- Chen, W., Zhu, W., Mason, S., Hammond-Bennett, A., & Colombo-Dougovito, A. (2016). Effectiveness of quality physical education in improving students' manipulative skill competency. *Journal of Sport and Health Science*, 5(2), 231-238. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.005>
- Chivite Izco, M. (1989). El proceso de evaluar en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 16-17, 109-118. <https://revista-apunts.com/el-proceso-de-evaluar-en-educacion-fisica/>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- del Val-Martín, P., Sebastiani Obrador, E. M., & Blázquez-Sánchez, D. (2021). ¿Qué es y cómo se mide la calidad en Educación Física? Una revisión de literatura. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 7(2), 300-320. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.2.7181>
- Dewi, C., Windoro, D., & Pura, D. N. (2021). Management of Physical Education Facilities and Infrastructure. *Journal of Education Technology*, 5(2), 291-297. <https://doi.org/10.23887/jet.v5i2.34450>
- Dudley, D., Goodyear, V., & Baxter, D. (2016). Quality and Health-Optimizing Physical Education: Using Assessment at the Health and Education Nexus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 324-336. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0075>
- Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects From Physical Education-Based Interventions. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO.
- Fernández-Río, J. (2017a). Una Educación física de calidad es posible. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 8(46), 5-11.
- Fernández-Río, J. (2017b). Quality Physical Education Through Models-Based Practice. *8th International Scientific Conference on Kinesiology, January*, 186-190. https://www.researchgate.net/publication/317289823_Quality_Physical_Education_through_Models-Based_Practice
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 11-26). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615z.000000000329>
- Gambau i Pinasa, V., Aznar Cebamanos, M., Herce Azanza, M., Pérez Pueyo, Á. L., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Gil Espinosa, F. J., Fernández Río, J., Iglesias Rodríguez, J., Rodríguez Abreu, M., García Busto, Ó., Vidal Valero, S., Mendoza Michelena, X., Portela Hernández, J., & Díez Rico, C. (2021). *Bases y argumentos para una Educación Física de Calidad en el currículo del sistema educativo*. Consejo General de la Educación Física y Deportiva (Consejo COLEF).



- Gil Espinosa, F. J., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Educación física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes-REEFD-*, 414, 69-82.
- González-Rivas, R. A., Núñez Enríquez, O., Zueck-Enríquez, M. D. C., Gastelum-Cuadras, G., Ramírez-García, A. A., López-Alonzo, S. J., & Guedea-Delgado, J. C. (2022). Analysis of the Factors That Influence a Quality Physical Education in Mexico: School Supervision's Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052869>
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2647067/pdf/main.pdf>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hardman, K., Murphy, C., Routhen, A., & Tones, S. (2014). *UNESCO-NWCPEA: World-wide Survey of School Physical Education; Final Report 2013*. UNESCO.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Casado-Berrocal, O. (2019). La encrucijada de la Educación Física actual: ¿calidad y/o cantidad?: ejemplo de aumento de horas lectivas a través de un Proyecto Deportivo de Centro. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 60-74. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2402>
- Higgs, C., Cairney, J., Jurbala, P., Dudley, D., Way, R., & Drew, M. (2019). *Developing Physical Literacy: Building a New Normal for all Canadians*. Sport for Life Society. <https://sportforlife.ca/portfolio-view/developing-physical-literacy-building-a-new-normal-for-all-canadians/>
- Ho, W., Ahmed, M. D., Keh, N. C., Khoo, S., Tan, C., Dehkordi, M. R., Gallardo, M., Lee, K., Yamaguchi, Y., Wang, J., Liu, M., & Huang, F. (2017). Professionals' perception of quality physical education learning in selected Asian cities. *Cogent Education*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1408945>
- Ho, W., Ahmed, M. D., & Kukurova, K. (2021). Development and validation of an instrument to assess quality physical education. *Cogent Education*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1864082>
- Ho, W., Dilsad Ahmed, M., Carvalho, P. G., Branislav, A., Makszin, I., Valeiro, M. G., Kougioumtzis, K., Cazzoli, S., Van Niekerk, R. L., Morris, T., Huang, F., & Wong, B. (2019). Development of an instrument to assess perception of Quality Physical Education (QPE) among european professionals. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 41(1), 31-49. <https://www.ajol.info/index.php/sajrs/article/view/185473>
- Ho, W., Dilsad Ahmed, M., Khoo, S., Hian Tan, C., 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. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218158>
- Ho, W., Dilsad Ahmed, M., López D'Amico, R., Ramos, A., Ferreira, E. L., Rocha Ferreira, M. B., Franco Amaral, S. C., Ceballos Gurrola, O., Diaz, G. B., Ramos, A., Hoyos, L. A., Jasmin, A., Rivera Duque, A., Van Niekerk, R. L., Huang, F., & Wong, B. (2018). Measuring the perception of quality physical education in Latin American professionals. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(4), 361-369. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.006>
- Ho, W., Dilsad Ahmed, M., Wong, B., & Huang, F. (2016). Quality Physical Education and Global Concern – Ways Ahead and Future Development. *Revista Electrónica Actividad*



- Física y Ciencias*, 8(1), 60-70.
- Killough, B. P., Sluder, J. B., Howard-Shaughnessy, C., & Rhodes, A. C. (2021). Physical Literacy and Practical Applications for Physical Educators. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 92(2), 30-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1853633>
- Light, R., Curry, C., & Mooney, A. (2014). Game Sense as a model for delivering quality teaching in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/18377122.2014.868291>
- Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review*, 27(1), 96-112. <https://doi.org/10.1177/1356336X20925502>
- Lleixà Arribas, T., Granda Vera, J., & Carrasco Páez, L. (2019). El currículo competencial de Educación Física en la ESO. En T. Lleixà Arribas, J. Granda Vera, & L. Carrasco Páez (Eds.), *Didáctica de la educación física en educación secundaria obligatoria* (pp. 13-29). Síntesis.
- Lopez de D'Amico, R., Ho, W., Antala, B., Benn, T., Dinold, M., & Holzweg, M. (2018). Compartiendo perspectivas globales acerca de la Educación Física de calidad. *EDUCERE-Investigación Arbitrada*, 22(72), 325-341. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041006/35656041006.pdf>
- Maciá Andreu, M. J., Sánchez Sánchez, J., & Gallardo Guerrero, A. M. (2020). La seguridad de los espacios deportivos en los centros educativos: requisitos mínimos y medidas preventivas. En M. García Tascón, A. M. Magaz González, A. Alias García, & J. C. Jaenes Sánchez (Eds.), *La seguridad deportiva a debate*. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wm1>
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC). Guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Pereira, P., Marinho, D. A., & Santos, F. (2021). Positive Motivational Climates, Physical Activity and Sport Participation Through Self-Determination Theory: Striving for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 92(6), 42-47. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1936307>
- Pigozzi, M. (2008). ¿Qué es la «calidad de la educación»? (Desde la perspectiva de la UNESCO). En K. N. Ross & I. Jürgens Genevois (Eds.), *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto* (pp. 41-53). UNESCO.
- Rodríguez Rodríguez, J., Gurrola Ceballos, 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86253>
- Scheuer, C., Holzweg, M., Repond, R.-M., Costa, J., & Onofre, M. (2021). Monitoring the quality of physical education: EuPEO, an ongoing Erasmus+ funded project from the European Physical Education Association. *SEPAPS 2020*. <https://doi.org/10.25518/sepaps20.305>
- Sundaresan, N., Dashoush, N., & Shangraw, R. (2017). Now That We're "Well Rounded," Let's Commit to Quality Physical Education Assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 35-38. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1356770>
- Tian, H., du Toit, D., & Toriola, A. L. (2017). The effects of an enhanced quality Physical Education programme on the physical activity levels of Grade 7 learners in Potchefstroom, South Africa. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 35-50.



<https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1072509>

- Uhlenbrock, C., & Meier, H. E. (2021). The difficulty of policy transfer in physical education: the failure of UNESCO's Quality Physical Education in South Africa. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958176>
- Whitehead, M. (2013). Definition of Physical Literacy and Clarification of related Issues. *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65(October 2013), 29-34.
- Williams, J., & Pill, S. (2019). What does the term 'quality physical education' mean for health and physical education teachers in Australian Capital Territory schools? *European Physical Education Review*, 25(4), 1193-1210. <https://doi.org/10.1177/1356336X18810714>
- Williams, J., Pill, S., Coleman, J., Mallett, C., & Hughes, S. (2022). Combining psychology, a Game Sense Approach and the Aboriginal game Buroinjin to teach quality physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(1), 34-48. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1966312>