



La Educación Física escolar en la encrucijada: reflexiones para un futuro posible

School Physical Education at a crossroad: reflections or a possible future

José Devís-Devís^{1*}, Pere Molina¹ y Carmen Peiró-Velert¹

¹Universitat de València

*Autor para correspondencia: jose.devis@uv.es

DOI: https://doi.org/10.55166/reefd.v438i3_suplemento.4458

RESUMEN

Tras varias reformas educativas, la asignatura de Educación Física y su profesorado parecen encontrarse en un punto de agotamiento conformista, en una encrucijada donde el futuro dependerá de las decisiones que tomemos en los próximos años. Es urgente un impulso colectivo que renueve nuestro compromiso profesional y haga posible un futuro más prometedor, que no sólo contribuya a la educación de las personas, sino que también favorezca el bienestar, la construcción de identidades y el desarrollo de una vida plena más allá del ámbito escolar. Para lograrlo, es necesario considerar una serie de aspectos clave que pueden sustentar la mejora de la calidad de nuestro servicio profesional. Entre ellos, se incluyen definir un propósito y una pedagogía claros, valorar tanto el aprendizaje explícito como el implícito, afrontar los retos docentes fundamentales que faciliten el aprendizaje, adoptar enfoques pedagógicos que integren currículo, contenido, aprendizaje, evaluación y contexto, y profundizar en el desarrollo profesional vinculado a la investigación. En resumen, el futuro que buscamos pasa, en gran medida, por ganar autonomía y liderazgo profesional.

Palabras clave: Autonomía profesional; compromiso; colaboración; pedagogía activista; responsabilidad; diversidad.

ABSTRACT

After several educational reforms, the subject of Physical Education and its teachers seem to be at a point of conformist exhaustion, at a crossroads where the future will depend on the decisions we make in the coming years. There is an urgent need for a collective drive to renew our professional commitment and make possible a more promising future, one that not only contributes to the education of students, but also promotes well-being, the construction of identities and the development of a fulfilling life beyond the school environment. To achieve this, it is necessary to consider a series of key aspects that can underpin the improvement of the quality of our professional service. These include defining a clear purpose and pedagogy, valuing both explicit and implicit learning, addressing fundamental teaching challenges that facilitate learning, adopting pedagogical approaches that integrate curriculum, content, learning, assessment and context, and deepening professional development linked to research. In short, the future we seek is, to a larger extent, about gaining professional autonomy and leadership.

Keywords: Professional autonomy; commitment; collaboration; activist pedagogy; responsibility; diversity.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física escolar (EFE) es una asignatura que hemos heredado de generaciones anteriores y, por eso, puede dar la impresión que siempre formó parte del currículum escolar. Sin embargo, está sujeta a las fluctuaciones derivadas de los cambiantes contextos sociales e históricos en los que se ha desarrollado y no sabemos lo que nos deparará el futuro cercano (Kirk, 2010). Por ello, debemos ser conscientes que su destino dependerá, en gran parte, de lo que hagamos en el presente como colectivo profesional. Si asumimos que esta asignatura con-

tribuye a la educación de las personas, a alcanzar mayores cotas de bienestar, a construir identidades y a llevar una vida plena más allá de la escolarización (Devís-Devís, 2018; McLennan y Thompson, 2015), entonces debemos comprometernos a ofrecer un servicio social de calidad que lo haga posible.

Un compromiso de estas características debe partir de las evidencias necesarias que nos permitan conocer la situación en la que se encuentra nuestra materia dentro del currículum escolar. En cambio, no contamos con información amplia sobre la que sustentar nuestras propuestas de mejora porque sólo disponemos de datos parciales y conocimiento de iniciativas puntuales, y carecemos de un diagnóstico colectivo de la asignatura. Es decir, conocemos que existe una baja o insuficiente participación física en la infancia y la adolescencia, tanto a nivel nacional como internacional (Guthold et al., 2020; Tapia-Serrano et al., 2022), pero eso no es más que el síntoma de un problema que implica, entre otros agentes e instituciones, a la asignatura y requeriría de un diagnóstico sobre qué se hace y cómo se hacen las clases de la EFE. También conocemos un grupo importante de avances en investigación y contribuciones teóricas y prácticas sobre la EFE que se recogen en manuales de diverso alcance (*e.g.* Blázquez, 2022; Fernández-Bustos et al., 2018; Fraile, 2004; Ruiz-Pérez, 2021), así como intervenciones escolares variadas (*e.g.* EFYPAF, 2022; Hernández y Velázquez, 2004; Huertas-Delgado et al., 2021; Murillo et al., 2018; Pascual-Arias et al., 2022) en el contexto español.

Nos falta una visión de conjunto de la EFE que permita identificar lagunas y necesidades basadas en la evidencia procedente de las aulas. Por esta razón, impera la idea bastante extendida entre personal investigador y profesionales de que “existe una brecha importante entre las prácticas y políticas recomendadas y lo que sucede en la realidad cotidiana de las escuelas” (MacPhail y Lawson, 2020: 9). Ante esta situación, adoptaremos una perspectiva principalmente evaluativa que señale diversos aspectos que sirvan de orientación para un futuro deseable de la profesión, apoyándonos en las evidencias disponibles y pertinentes, cuando sea posible. Pero antes, presentamos el contexto educativo general de la EFE en las últimas décadas y sus consecuencias.

EL CONTEXTO EDUCATIVO GENERAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha evolucionado a golpe de reformas sucesivas (Peiró-Velert y Molina, 2020). La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 marcó un cambio hacia un enfoque constructivista, alejándose del modelo conductista. En este nuevo enfoque el alumnado jugaba un papel activo en la construcción del conocimiento a partir de la interacción con su entorno y de un aprendizaje significativo que conectara y generara conflicto con sus conocimientos previos. La LOGSE introdujo el concepto de currículum abierto y flexible, de transversalidad e interdisciplinariedad y de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Con esta ley se asentó la EFE dentro del currículum escolar al considerarla obligatoria hasta los 16 años, al igual que en el primer curso de Bachillerato, además de crear los ciclos formativos especializados en actividad física y deporte.

En 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) supuso un cambio curricular al apoyarse en el concepto de competencias básicas que se enfocaba a habilidades transferibles y aplicables a la práctica. Este enfoque provenía del ámbito económico y empresarial más que del pedagógico (Molina y Antolín, 2008). La EFE se reorientó para contribuir a la adquisición de competencias básicas, pero ninguna de ellas se refería al ámbito corporal y motriz. Posteriormente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 enfatizó la evaluación por competencias, pero seguía sin incluir una competencia motriz (Molina et al., 2016). En EFE se introdujeron conceptos procedentes de la praxiología motriz como conducta y acción motriz, lógica interna y dominios de acción motriz.

La actual Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) mantiene las competencias clave y añade competencias específicas, pero sigue sin integrar una competencia motriz.



Esta ley introduce la noción de situación de aprendizaje para referirse al conjunto de actividades que planifica el profesorado para el alumnado, asociadas a las competencias anteriores. Además, enfatiza el carácter inclusivo y transversal de la EFE, vinculándola con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la adopción de estilos de vida saludables, la igualdad de género y el respeto medioambiental.

Después de varias reformas, parece que la consolidación de la EFE conseguida con la LOGSE continua. Sin embargo, la falta de una competencia básica motriz deja a la asignatura sólo como una materia instrumental al servicio de otras competencias básicas alejadas de la actividad física. Esto no permite mejorar el estatus educativo de la asignatura y su completa normalización dentro del sistema educativo (Molina y Antolín, 2008; Molina y Devís-Devís, 2001). Además, los cambios normativos frecuentes impiden asentar avances y prácticas profesionales y llevan al profesorado a adoptar nuevas jergas terminológicas que convierten las programaciones en tareas más burocráticas que innovadoras. De esta manera, se dificulta que el amplio colectivo de profesionales acepte como propias las nuevas ideas y orientaciones, tal y como indica la literatura especializada (Schleicher, 2011). Lo cierto es que sólo la LOGSE elaboró un libro blanco con amplia participación de miembros de la comunidad educativa, incluido el profesorado, mientras que la participación parece ir reduciéndose con las reformas posteriores.

En este contexto cambiante, resulta difícil conseguir que el profesorado sea capaz de producir o construir alternativas curriculares amplias y duraderas desde criterios propiamente profesionales. Parecemos un grupo muy dependiente de lo que nos diga el Boletín Oficial del Estado, con dificultades para organizarnos y encontrar uno o varios caminos que proporcionen continuidad a las propuestas, tanto dentro como fuera del marco oficial. Por ello, se necesita liderazgo profesional para que los colegios y asociaciones profesionales consigan mayor protagonismo y desarrollen propuestas desde abajo, desde los propios profesionales, con la idea de buscar redes de expansión más horizontales (Schleicher, 2011).

De la misma manera que ha menguado la participación profesional con la evolución de las reformas, disminuye el peso de la formación permanente de las estructuras curriculares y la administración educativa. Con sus deficiencias, la LOGSE asumió dicha responsabilidad e incluso creó los Centros de Profesores (CEPs) para facilitar una formación permanente participativa y desde el trabajo autónomo del profesorado. Sin embargo, su papel fue diluyéndose con las sucesivas reformas, cuando no desapareciendo, hasta convertirse en centros para justificar asistencias a cursos sin vinculación con una actividad docente innovadora clara que diera continuidad a esas propuestas formativas.

ELEMENTOS PARA UN FUTURO POSIBLE

Ante la situación descrita brevemente en el apartado anterior y el desconocimiento de lo que nos deparará el futuro, señalamos un grupo de elementos clave que pueden contribuir a un futuro posible y deseable para nuestra profesión.

Un propósito profesional y unas bases pedagógicas claras

Actualmente existen diversas maneras de justificar la importancia, misión o función de la EFE, algunas formando parte del acervo cultural de nuestra profesión y otras siendo de nuevo cuño (Devís-Devís, 2018). Por ejemplo, para ciertos colegas, la asignatura debe dirigirse a disminuir la obesidad en la infancia y la juventud porque se ha convertido en un problema fundamental, mientras que para otros lo realmente importante es el puro divertimento. Es más, estas ideas se han convertido en los objetivos de la mayoría del profesorado de la EFE.

Sin embargo, asumir unos objetivos de este tipo significa considerar a todo el alumnado como si fueran personas obesas o con problemas de salud y las actuaciones del profesorado se reducirían al desarrollo de programas específicamente dirigidos a estos grupos de personas,



cuando la práctica de la actividad física en las escuelas es para todo tipo de alumnado (Kirk, 2010). Cada uno de los alumnos y alumnas pueden y deben participar para obtener beneficios saludables de algún tipo de práctica física, incluidas las personas obesas y con otros problemas de salud. Además, este enfoque de la educación física muy centrado en la obesidad podría llevar a la idealización de los cuerpos delgados y provocar actitudes y prácticas poco saludables (Gard y Wright, 2005). Por ello, resulta necesario clarificar el propósito de la EFE, el foco de atención principal hacia el que debe dirigirse la actuación del profesorado.

No deberíamos confundir los objetivos profesionales de la enseñanza con las consecuencias de las actuaciones profesionales. Los objetivos proporcionan los hitos o focos de atención hacia los que dirigir o guiar la enseñanza o nuestras actuaciones profesionales, mientras que las consecuencias son los resultados que se consiguen, denominados generalmente como aprendizajes, que pueden ser deseables y no deseables. Si el objetivo pone el foco de atención en las actividades físicas o movimientos corporales en sentido amplio, las consecuencias deseables, entre otras, pueden ser una mejora del bienestar, de la condición física y una reducción de la obesidad. Entre las consecuencias no deseables podemos mencionar las lesiones u otros aprendizajes implícitos de rechazo y falta de respeto a otras personas o colectivos por su escasa habilidad física, baja condición física o formas corporales no normativas. Por supuesto, muchas veces las consecuencias dependen de las condiciones en que se realicen dichas actividades por las implicaciones físicas (lesiones) o sociomorales y ambientales (valores) que llevan asociadas.

Esta diferenciación nos lleva a reflexionar sobre lo que entendemos por actividad física. Habitualmente, la definimos desde una dimensión biológica como movimiento corporal, realizado con los músculos esqueléticos, que lleva asociado un gasto de energía superior al metabolismo basal. En cambio, la actividad física también es una experiencia personal y una práctica sociocultural. Es decir, es una experiencia que viven las personas gracias a la capacidad de movimiento que le proporciona su naturaleza corporal y con la que se aprende del propio cuerpo y del entorno. Además, las actividades físicas forman parte de la cultura de los pueblos, desde las más cotidianas como andar a otras más especializadas como el fútbol. Asimismo, tampoco podemos olvidar que las actividades físicas son prácticas sociales puesto que las realizan las personas en interacción con otras, los grupos humanos y el entorno en que viven. Por ello, deberíamos tener una visión amplia de la actividad física y definirla como “cualquier movimiento corporal intencionado que se realiza con los músculos esqueléticos, resulta en un gasto de energía y en una experiencia personal, y nos permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea” (Devís-Devís y Peiró-Velert, 2001: 299).

De esta manera si hablamos de la EFE, el propósito u objetivo sería educar ‘a través’, ‘sobre’, y ‘en’ movimiento o en la práctica (actividad) física, tres dimensiones que deben desarrollarse en condiciones moralmente aceptables (Arnold, 1991; Kirk, 2013). Las condiciones moralmente aceptables son importantes para que las actividades derivadas de las dimensiones anteriores se consideren educativas, ya que no pueden desarrollarse en circunstancias dañinas para las personas participantes y deberían resultar en una experiencia satisfactoria que conecte con otras personas y el medio ambiente e invite a seguir practicando actividad física en el futuro.

La relevancia de las condiciones es tal que algunos autores se refieren a una ‘pedagogía de las condiciones’ (Devís-Devís, 2008; Pérez-Gómez, 1999) porque es en los factores contextuales y las interacciones, en nuestro caso de realización de las prácticas físicas, donde podemos influir como profesionales para favorecer ciertos valores sociomorales y ambientales. Pero para conseguir condiciones de éxito nos apoyamos en varios principios inspirados en una perspectiva activista de la enseñanza (Oliver y Kirk, 2015). Es decir, en una perspectiva que pone al alumnado en el centro de interés docente, está abierta a la escucha y el cuidado del alumnado, y adopta una actitud de mejora constante de la práctica docente. También busca ofrecer espacios seguros para las distintas corporalidades presentes en las clases, teniendo en cuenta las implicaciones que para la enseñanza y el aprendizaje tiene el hecho de que *tenemos y somos* cuerpo



(Aartun et al., 2022). En definitiva, se trata de unas bases pedagógicas comprometidas con la justicia social y la ética de la responsabilidad que se preocupa de las posibles repercusiones que tienen las actividades físicas a nivel personal, social y medioambiental (Devís-Devís y Pérez-Samaniego, 2001).

Reconocer la importancia de los aprendizajes explícitos...e implícitos

El currículum aprendido, que es realmente el que le llega al alumnado (Nolla, 2019), está compuesto de dos tipos de aprendizajes, los implícitos y los explícitos o intencionados. Los aprendizajes implícitos son los que entrarían en el ámbito del currículum oculto y están muy ligados a las regularidades, rutinas y patrones de comportamiento del profesorado y la vida social que les rodea y con los que aprende el alumnado valores no deseables. También están ligados a los significados culturales que recibe el alumnado de su vida cotidiana y a los sistemas de creencias, ideas y prácticas que crean, muy a menudo, una conciencia limitada de las cosas, como que las personas gordas son flojas, perezosas y poco sanas mientras que las atléticas se controlan más y por eso están más sanas.

Como puede apreciarse, los aprendizajes implícitos se refieren a tópicos y visiones simplistas de la realidad que debe ‘controlar’ el profesorado para evitar transmitir valores, actitudes y conocimientos no deseables. Debemos hacer aflorar dichos valores, saberes y actitudes ocultas en nuestro quehacer profesional para controlarlos y cambiarlos. Para ello, también debemos ser conscientes de las consecuencias de nuestras acciones porque gran parte del currículum oculto está implícito en nuestro propio comportamiento (Torres, 2021). Hacernos conscientes de nuestro poder de influencia es fundamental para ‘no hacer daño’, en sentido amplio, a nuestro alumnado. De esta manera estaremos en mejor disposición para evitar los aprendizajes implícitos no deseados.

Especial relevancia tienen los aprendizajes explícitos del currículum aprendido que son los que el profesorado considera importantes y deseables alcanzar por parte del alumnado. Se trata de aprendizajes intencionales que se adquieren en las clases y que conectan con la selección de la cultura física de nuestro entorno. La selección de los saberes básicos (contenidos), las metodologías y los recursos adecuados se realiza precisamente para facilitar los aprendizajes deseables e intencionados al alumnado. Con ellos se espera tener una incidencia clara en la formación integral del alumnado que, de acuerdo con el foco de estudio indicado en el apartado anterior (Arnold, 1991; Kirk, 2013), se refieren a:

- los aprendizajes instrumentales de una educación ‘a través’ de la actividad física para la salud, el desarrollo moral o la apreciación estética, entre otros;
- los aprendizajes teóricos o no participativos de una educación ‘sobre’ la actividad física vinculados especialmente a las distintas disciplinas de las ciencias de la actividad física y del deporte; y
- los aprendizajes prácticos o participativos de una educación ‘en’ movimiento que implican hacer actividades físicas, tales como los aprendizajes de habilidades previas, aprendizajes contextuales y aprendizajes estéticos.

Los retos docentes para influir en los aprendizajes

Para que todos los aprendizajes anteriores, especialmente los explícitos, lleguen a tener incidencia en la formación integral del alumnado y poder hablar de personas físicamente educadas, el profesorado tiene ante sí unos importantes retos que afrontar para tener éxito en su misión educativa. Nos referimos a varios retos, esbozados con anterioridad (Devís-Devís, 2018), tales como son: 1) la participación; 2) la diversidad; 3) la conexión teoría-práctica; y 4) la transferencia de los aprendizajes de la EFE a la vida.

El primero de los retos surge a partir de las evidencias existentes sobre la baja participación en actividades físicas de los infantes y adolescentes, tal y como hemos indicado en la

introducción. Por lo que se refiere a la escuela y la EFE, los niveles de actividad física son también bajos, especialmente entre las chicas y adolescentes (Grao-Cruces et al., 2019). Pero la implicación en las clases entre las chicas y el alumnado con baja habilidad/condición física, más allá de los niveles de actividad, suele ser de mucha inhibición debido al papel dominante de los chicos, la presencia de estereotipos de género y la masculinidad hegemónica en la asignatura (Navarro-Patón et al., 2020; Monforte y Úbeda-Colomer, 2019).

Diversas pueden ser las estrategias para poder ayudar a cambiar esa situación, pero como docentes igual no hemos recapacitado suficiente sobre el potencial de actuación en las condiciones que envuelven a las prácticas físicas. Fijarnos en las experiencias negativas del alumnado (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019) y especialmente en la dimensión emocional de las clases (McCaughtry, 2004) puede resultar más relevante de lo que pueda parecer. Nuestro trabajo es, en definitiva, una actividad comunicativa intencional de carácter emocional para favorecer aprendizajes (Hargreaves, 1998). Es cierto que resulta importante saber qué hacer en las clases o sesiones de trabajo, las actividades concretas a realizar, las formas de organizarlas y con qué materiales los vamos a realizar. No obstante, también resulta trascendental el cómo de las condiciones de realización porque, a menudo, olvidamos que los aprendizajes van envueltos de sentimientos, gustos, afectos y miedos. De alguna manera, las emociones y los afectos establecen condiciones clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El patio, el gimnasio y la cancha son lugares de gran interacción y emoción donde el contacto físico y la visibilidad pública de los cuerpos del alumnado aporta una dimensión distinta a las relaciones personales y a las propias clases de la asignatura. En estos contextos pueden surgir, por lo tanto, momentos de efusión emocional, pero también incompreensión emocional que debe situar a la empatía, la sensibilidad y el cuidado hacia las demás personas en el centro de nuestras preocupaciones docentes. Para enseñar bien es necesario que el profesorado cuente con una buena comprensión emocional y, por eso, pueden resultar relevantes ciertas estrategias como (e.g. Devís-Devís et al., 2023a; McCaughtry, 2004):

- Conocer bien al alumnado, sus preferencias, gustos y miedos;
- Observar las clases y preguntar por sus experiencias con empatía;
- Crear ambientes seguros que inviten al aprendizaje y a crear un sentimiento de comunidad en las clases, especialmente para grupos con dificultades de implicación como las chicas, las personas obesas o con sobrepeso, con baja habilidad y condición física o personas no-binarias, entre otros;
- Secuenciar contenidos con criterios emocionales, siendo muy importantes las primeras clases del curso para que sean situaciones o sesiones que faciliten el conocimiento y colaboración entre el alumnado; y
- No eliminar o penalizar al alumnado, adaptar las actividades para incluir a todos y todas y buscar equilibrios en espacios, número de participantes, tiempo de juego o géneros para favorecer la participación.

El segundo reto, muy relacionado con el anterior, pone énfasis en que todo el alumnado puede disfrutar del bien social denominado EFE. Se trata de llegar a todas las personas, independientemente de sus características personales, de origen o condición (raza, género, religión, orientación afectivo-sexual, peso, habilidad, condición física, etc.) (McLennan y Thompson, 2015). En este sentido, el reto de la diversidad nos exige como profesionales un esfuerzo por controlar el currículum oculto, especialmente los sistemas de creencias, valores, prácticas que crean posibles diferencias personales, de origen o condición.

Las estrategias emocionales también favorecen la atención a la diversidad, pero existen otras estrategias posibles dirigidas a la inclusión, la afirmación y la visibilidad positiva del alumnado como la asignación de roles, hacer protagonistas a olvidados o reconocer habilidades personales. También otras estrategias que afectan al uso de un lenguaje inclusivo (amplio y



respetuoso con la diversidad) y utilizan variedad de actividades y metodologías de participación. En definitiva, estrategias que favorecen el acceso a las actividades e instalaciones, las relaciones interpersonales, la democratización del disfrute y la promoción de experiencias positivas, que deben apoyarse en una ética pluralista del éxito que hagan de la EFE una asignatura apta para muy diversos tipos de personas (ver Devís-Devís, 2023 a y b; Fuentes-Miguel et al., 2023; Lynch et al., 2022).

La variedad de actividades como estrategia para favorecer la participación también funciona para atender a la diversidad. Además, puede resultar fundamental para explorar nuevas actividades ‘en’ movimiento que se centren en las experiencias vividas de la propia corporalidad. Como señala Aartun et al. (2022), la conciencia corporal se adquiere a través de la experiencia del cuerpo ‘en’ movimiento y mediante la variedad de movimientos, de tal manera que es posible analizar sensaciones y sentimientos mientras nos movemos. Para ello, debemos ‘conversar’ con el alumnado, antes, durante y después de las clases, utilizando estrategias diversas (blogs, debates, etc.) para ayudar a que afloren sus experiencias, lo que sienten y lo que notan mientras se ejercitan, estando atentos a todo ello.

Por lo que respecta al tercer reto, debemos señalar que la conexión teoría-práctica es especialmente relevante después de indicar que los aprendizajes teóricos son un tipo de aprendizaje para la formación integral del alumnado, pero evitando un posible proceso de ‘academización’ de nuestro campo (Kirk, 2013; Tinning, 2010). Por ello, resulta fundamental reforzar la conexión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico (es decir, aprender teoría con la práctica). En esta conexión, los materiales curriculares y tecnológicos pueden jugar un rol clave porque su uso permite conectar ciertos conceptos con las actividades físicas. De esta manera, se favorece un aprendizaje experiencial y comprensivo que puede ser más significativo y enriquecedor y es más probable que facilite la asimilación e integración de conocimientos teóricos y prácticos (Devís-Devís y Peiró-Velert, 2004; Molina et al., 2008).

Este reto gana en relevancia cuando tratamos de alfabetizar a nuestro alumnado, especialmente en secundaria, sobre los mensajes y sistemas de ideas simplistas que hemos asociado al currículum oculto y que se encuentran cotidianamente en sus vidas, como puede ser el rechazo a cuerpos no normativos (grandes, gordos, pequeños o poco hábiles) (ver Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Camacho-Miñano et al., 2022; García-López et al., 2024; Lorente y Martos, 2018). Suelen ser temas relativos a las nociones de normalidad corporal, sentimientos de aceptación y de vergüenza por mostrar públicamente los cuerpos, aspectos en los que se ven implicadas las emociones (Aartun et al., 2022). Como a menudo estos temas quedan circunscritos a reflexiones o tareas puramente teóricas, debemos hacer un esfuerzo por relacionarlo con el conocimiento práctico de las actividades físicas mediante materiales curriculares que faciliten el aprendizaje de conceptos a través de la práctica (ver Devís-Devís y Peiró-Velert, 2004; Molina et al., 2008).

Por último, nos referimos al reto de la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana del presente y del futuro del propio alumnado. No basta con aprender en la escuela, es necesario que dichos aprendizajes y experiencias sean la puerta de entrada a otros aprendizajes y experiencias que tengan lugar más allá de la escuela. Se trata de un reto difícil, pero necesario al que debemos enfrentarnos para cumplir con nuestra misión profesional. La búsqueda de puentes de conexión entre la EFE y los entornos escolares también forma parte de nuestras obligaciones. Por ello, resulta fundamental buscar aliados, dentro y fuera de los centros, como son los equipos directivos, los clubes deportivos locales, los centros de salud próximos, los gimnasios o las asociaciones ecologistas que ayuden a crear una comunidad de práctica de la actividad física y el deporte (Kirk, 2010; Peiró-Velert y Devís-Devís, 1995, 2001). En este sentido, resultan claves ciertos modelos pedagógicos y metodológicos que posean un gran potencial de vinculación con el entorno social de la vida cotidiana como el aprendizaje-servicio, la educación deportiva, el aprendizaje cooperativo o la EF basada en la salud (ver Pérez-Pueyo et



al., 2021), ya que pueden ayudar en la transferencia de los aprendizajes a la vida. También resulta importante incorporar una perspectiva ecológica y sostenible dentro de la EFE (Baena-Morales y González-Villora, 2023; González-Melero et al., 2023), un aspecto de enorme transcendencia actualmente y de limitada comprensión y aplicación en la asignatura hasta la fecha.

Los contenidos que evolucionan a modelos pedagógicos..., pero no sólo

La EFE ha estado tradicionalmente muy centrada en el dominio de contenidos como las habilidades motrices deportivas, que se enseñan de manera atomizada y descontextualizada del entorno e intereses del alumnado. A partir de las aportaciones teóricas de Metzler (2005), así como aproximaciones teórico-prácticas previas (e.g. Almond, 1992; Devís-Devís y Peiró-Velert, 1992; Devís-Devís y Sánchez-Gómez, 1996; Dyson, 2001; Escartí et al., 2005; Hellison, 1995; Siedentop, 1994; Thorpe et al., 1986; Velázquez-Callado, 2010), se han ido conformando enfoques más elaborados, actualmente conocidos como Modelos pedagógicos: Educación Deportiva, Enseñanza Comprensiva de los Juegos Deportivos, Enseñanza de Responsabilidad Personal y Social, Aprendizaje Cooperativo, o Educación física Basada en la Salud. Con estos modelos, los contenidos dejan de considerarse el eje organizativo de la enseñanza para centrarse en el alumnado e integrar elementos relativos al currículum, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el contexto en la planificación (Haerens et al., 2011; Metzler, 2005). Se entienden como un ‘plan’ integral que guía al profesorado en el diseño y desarrollo de programas que buscan optimizar las oportunidades de aprendizaje en función del contexto sociocultural del alumnado (Metzler, 2005). Además, movilizan diversos dominios de aprendizaje (social, cognitivo, físico y afectivo) que permiten al alumnado la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que les resultarán útiles para una participación responsable y autónoma en actividades físico-deportivas (Peiró-Velert y Julián-Clemente, 2015). Actualmente, existen evidencias empíricas de su aplicación en la EFE que los avalan ampliamente y tienen una presencia destacada en el contexto español, tal y como se recoge en un manual reciente (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Si bien se trata de un avance significativo en la EFE, el afán por encajar cualquier contenido y elemento curricular bajo el paraguas de ‘modelo pedagógico’ puede llevar a una confusión conceptual y a convertir el término en un cliché que pierda su significado. Además, puede limitar las posibilidades de la EFE y reducir la libertad del profesorado a la hora de elegir y combinar los elementos pedagógicos (contenidos, metodologías, evaluación, etc.) como crea conveniente para una mejor aplicación a sus contextos particulares de enseñanza. Por otra parte, existe el riesgo evidente de convertirlos en entidades fijas, prescriptivas o prototipos que se apliquen al pie de la letra, a modo de receta, en lugar de otorgarles un carácter más abierto y flexible (Casey y Kirk, 2021; Landi et al., 2016). Por ello, los entendemos como ‘generadores de programas’ (Peiró-Velert, 2021), es decir, puntos de partida o propuestas (modelos) que permitan las adaptaciones, de acuerdo a las necesidades observadas por el profesorado en su contexto. No obstante, su aplicación docente exige una implicación tan profunda que corren el peligro de convertirse en propuestas sofisticadas que alejen al profesorado de sus intereses y de la realidad cotidiana de sus clases. Así lo indican diversos trabajos que recogen los problemas y dificultades de la aplicación de los modelos pedagógicos. Entre ellos destacan la necesidad de una formación teórica y pedagógica consistente, el tiempo requerido para implementarlos y para aprender a aplicarlos, la necesidad de adaptaciones organizativas en las clases, el aumento de la carga de trabajo y las resistencias del profesorado (Fjellner et al., 2022; Landi et al., 2016).

No debemos olvidar que el éxito de la implementación de los modelos pedagógicos depende en gran medida del profesorado, como ocurre con cualquier otra iniciativa innovadora (Schleicher, 2011). Por eso resulta tan importante, en la aplicación de los modelos pedagógicos, el apoyo al profesorado y el trabajo colaborativo con grupos de investigación (Fjellner et al., 2022). En el fondo, estos modelos deben servir para hacer crecer al profesorado y estimularles

a mejorar la EFE, sin planteamientos rígidos y considerando que son otra opción pedagógica al alcance del profesorado (Fernández-Río et al., 2016). Más allá de los modelos pueden existir otras innovaciones e iniciativas, usos y combinaciones de recursos pedagógicos que resulten igualmente adecuados. La calidad y la mejora profesional dependerán del compromiso del profesorado, su formación y el apoyo que busquen y compartan con otros profesionales, académicos y académicas, así como de la capacidad para adaptarse a las particularidades de cada contexto educativo.

El desarrollo profesional y la investigación en la EFE

La calidad de la EFE es difícil de conseguir sin una actitud de aprendizaje continuo que debe comenzar en la propia formación universitaria inicial. Esta actitud no puede limitarse a leer nuevas aportaciones e iniciativas que se vayan desarrollando (hábito imprescindible para la formación inicial y permanente) o a la asistencia a las clases o cursos que se organicen desde la universidad, la administración educativa o las organizaciones profesionales. Esta actitud implica también involucrarse en otras iniciativas universitarias y profesionales que estimulen el diálogo y la discusión sobre los propósitos de nuestro trabajo, las adaptaciones del currículum oficial a los contextos locales o las formas de facilitar el aprendizaje al alumnado, así como programas o proyectos que permitan poner en práctica las propuestas derivadas de tales discusiones. Con ello se generarán condiciones para que las y los profesionales del futuro y el profesorado en activo identifiquen colectivamente aquello que no funciona, o no se ajusta a la misión educativa, y se impliquen activamente en la mejora de la calidad de la EFE.

En este proceso de formación profesional colectiva destaca la colaboración entre el profesorado y las instituciones, al menos a tres niveles: 1) la colaboración próxima; 2) la colaboración organizacional; y 3) la colaboración investigadora. El primer nivel corresponde a la colaboración entre estudiantado universitario, profesorado y estudiantes-profesorado porque se aprende mucho y más rápido si se comparten las inquietudes y necesidades de mejora con otros profesionales. A menudo son tareas de *feedback*, reflexión y debate de lo que se hace, y en el seno de un grupo de trabajo o comunidades de práctica son más fáciles de realizar (O'Sullivan, 2008). Por eso es importante promover la creación de grupos que se comprometan con la calidad de la enseñanza en sentido amplio. Es decir, grupos preocupados no sólo por los recursos, espacios e instalaciones sino también por la vivencia del alumnado, la interacción y ambiente de clase, lo que se transmite explícita e implícitamente, las condiciones de trabajo profesional y las estructuras que modelan el trabajo educativo (UNICEF, 2000). Sin embargo, según el informe Talis 2018, el profesorado español realiza menor número de actividades de *feedback* y reflexión profesional que el profesorado de la mayoría de los países europeos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

La colaboración organizacional del segundo nivel se refiere al establecimiento de proyectos, programas y actividades de formación diversa mediante la participación conjunta de diferentes organizaciones. Por ejemplo, entre facultades y escuelas, entre escuelas y la administración educativa, entre grupos del profesorado y las asociaciones o colegios profesionales, así como la participación conjunta de cualquiera de estos colectivos y organizaciones con otras entidades y colectivos de la comunidad próxima a las escuelas que presenten preocupaciones comunes con los objetivos de la EFE. Los ejemplos de experiencias diversas de colaboración próxima y organizacional son claves para ir más allá de los simples cursos que, a menudo, se ofrecen desde la administración educativa (e.g. Armour y Yelling, 2007; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018).

En este nivel también se encontrarían las universidades y los grupos de investigación, aunque estos serían actores principales del tercer nivel de colaboración. A menudo, la colaboración del segundo nivel proporciona el soporte institucional o la estructura organizativa nece-



saría para las colaboraciones de investigación, es decir, las guiadas específicamente por cuestiones o preguntas de investigación. En este tercer nivel de colaboración destaca la denominada investigación colaborativa o la investigación acción porque el profesorado adquiere un papel protagonista y aprende de ello. El profesorado ayuda a determinar los problemas de investigación con las personas investigadoras, sin quedar en meras comparsas, ya que son quienes conocen mejor su trabajo y saben lo que quieren cambiar. Es decir, los investigadores e investigadoras trabajan *junto* al profesorado y no *sobre* ellos y ellas, en lo que sería una investigación basada en la práctica (Kemmis et al., 2014; Lawson, 1990). Ambos comparten la responsabilidad y la autoridad en la toma de decisiones. Esto permite que quienes investigan y enseñan puedan reflexionar sobre la acción docente y aprender conjuntamente. Por ello posee un excelente potencial para cambiar las formas de trabajo y se convierte en una de las mejores formas de formación permanente. En el contexto español, existen diversos ejemplos disponibles sobre este tipo de colaboración investigadora vinculada al desarrollo profesional (e.g. Chiva-Bartoll et al., 2018; Devís-Devís, 1996; Evangelio et al., 2024; Fraile, 1995; Giles et al., 2019; Pedraza-González, y López-Pastor, 2015). Pero como señalan MacPhail y Lawson (2020), la colaboración investigadora debe implicar no sólo a personal investigador y profesorado, sino también a políticos, profesionales del trabajo social, activistas sociales, académicos y académicas, así como en algunos casos, también al alumnado.

COMENTARIOS FINALES: HACIA MAYOR AUTONOMÍA, COMPROMISO Y LIDERAZGO PROFESIONAL

La EFE tiene ante sí diversos futuros posibles y la existencia de un futuro u otro está, en parte, en nuestras manos, el profesorado. Un futuro relevante en la educación de las personas exige de una gran implicación colectiva para conseguir mayores cotas de calidad en el servicio social que ofrecemos. Para ello, resulta necesario que, al menos, evaluemos como colectivo lo que hacemos en la EFE y nos comprometamos con nuestro trabajo para liderar los cambios profesionales.

La evaluación requiere partir de la evidencia científica, y la investigación que la sustente debe tener coherencia programática y continuidad para que resulte realmente útil (Tinning, 2010). Esto significa abordarla de manera amplia, de forma similar a como lo aborda UNICEF (2000), pero adaptada a nuestro ámbito y no dejarla a estudios puntuales e internacionales como el realizado por Hardman (2008), que no ha tenido seguimiento posterior. Esto es una deficiencia endémica en el contexto español que impide progresar como colectivo profesional. No podemos seguir sin saber qué ocurre en la EFE porque no podremos mejorarla como colectivo. Sin embargo, si hemos sido capaces de saber, por el tesón de personas e instituciones concretas, lo que ocurre periódicamente con la práctica deportiva de los españoles (García-Ferrando, 1986; y serie posterior), deberíamos de serlo también para conocer lo que ocurre en la realidad cotidiana de la EFE de forma periódica y global. Además, esa visión global requeriría del acompañamiento de estudios de casos que sirvieran para aterrizar en contextos diferentes que permitieran ofrecer un conocimiento profundo de lo que acontece en las clases. Sin esta perspectiva más particular quedarían cojas las evidencias porque no se dispondría del conocimiento aplicado, concreto y contextualizado que caracteriza a la enseñanza-aprendizaje de la EFE.

Evidentemente, el conocimiento de la realidad es el primer paso para abordar los cambios hacia una EFE que cada vez sea mejor, pero necesita también del compromiso y liderazgo en las acciones de cambio. Nos referimos al compromiso y la responsabilidad de cada profesional con su actividad docente porque es la mejor manera de legitimar la EFE y ganarse el respeto de la sociedad. Se trata de un compromiso moral para no sólo hacer bien nuestro trabajo, sino hacerlo de la mejor manera posible (Devís-Devís, 2018). Como parte de ese compromiso, Lawson (2020) señala al liderazgo adaptativo y proactivo como un elemento crucial, es decir, aquél



que implica aprender continuamente dentro y fuera de la profesión y de la mano de las organizaciones profesionales. De esta forma, estaremos abiertos y seremos flexibles para adaptarnos a los cambios turbulentos y contextos diversos en que nos toque trabajar.

Este liderazgo adaptativo y proactivo supone convertirnos en agentes creadores e innovadores que colaboran con otras personas, grupos, centros de formación y organizaciones diversas y políticos. La calidad y mejora profesional también necesita de la ayuda de las políticas públicas y los políticos para que tenga continuidad. También implica asumir la responsabilidad de rediseñar la formación inicial o influir en ello, así como el desarrollo profesional continuo que vaya más allá de los congresos, las revistas y los cursos para que lleguen los cambios a las clases (Hargreaves y Fullan, 2012). Esto requiere de la creación de centros e instituciones, así como de personas y colectivos profesionales que lideren la conexión entre estos centros y el profesorado. Nos referimos, por ejemplo, a la creación de un Centro para el Desarrollo del Currículum en EFE o un Centro de Innovación, así como la elaboración de herramientas y metodologías para obtener evidencias periódicas sobre la situación de la EFE. De esta manera podremos condicionar las políticas educativas y sociales y adaptar las mejoras a nuestros contextos docentes particulares. No podemos ser siempre consumidores o meros transmisores de lo que nos dice el BOE. También debemos ser protagonistas que actuemos y tomemos las riendas de nuestro propio destino profesional para conseguir un futuro posible y deseable para la EFE.

REFERENCIAS

- Aartun, I., Walseth, K., Standal, O. F., y Kirk, D. (2022). Pedagogies of embodiment in physical education – a literature review. *Sport, Education and Society*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1821182>
- Almond, L. (1992). El ejercicio físico y la salud en la escuela. En J. Devís-Devís y C. Peiró-Velert (Coords.): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 47-55). INDE.
- Armour, K. M., y Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 177-200. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Morata-MEC.
- Baena-Morales, S. y González-Víllora, S. (2023). Physical education for sustainable development goals: reflections and comments for contribution in the educational framework. *Sport, Education and Society*, 28(6), 697-713. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2045483>
- Beltrán-Carrillo, V., y Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 55 (15), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Blázquez, D. (2022). (Dir.) *Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. 4º Edición. Inde.
- Camacho-Miñano, M.J., Gray, S., Sandford, R., y MacIsaac, S. (2022). Young women, health and physical activity: Tensions between the gendered fields of physical education and Instagram. *Sport, Education and Society*, 27(7), 803-815. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1932455>
- Casey, A. y Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., y Pallarés-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>



- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, (2018). (Eds.) *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.
- Devís-Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Aprendizaje Visor.
- Devís-Devís, J. (2008). El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). *Revista Educación Física y Deporte*, 27(2), 79-89.
- Devís-Devís, J. (2018). *Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos*. Publicaciones Universitat de València.
- Devís-Devís, J. (2023a). (Dir.) *Diversidades en la actividad física y el deporte*. Nau Llibres. Accesible en: <https://links.uv.es/3Nd8DXw>
- Devís-Devís, J. (2023b). (Dir.) *Deporte, inclusión y diversidad LGTBI. Guía teórico-práctica*. Xatcom-Dirección General Deportes, Generalitat Valenciana. Accesible en: <https://links.uv.es/1H2T9QD>
- Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (1992). (Coords.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE.
- Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís-Devís (Coord.): *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 295-322). Marfil.
- Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2004). Los materiales curriculares en educación física. En A. Fraile (Coord.) *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 63-94). Biblioteca Nueva.
- Devís-Devís, J. y Pérez-Samaniego, V. (2001). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís-Devís (Coord.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 341-355). Marfil.
- Devís-Devís, J., y Sánchez-Gómez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales” En Moreno, J.A y. Rodríguez, P.L. (Comps.). *Aprendizaje deportivo*. (pp.159-181). Universidad de Murcia.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*. 20, 264–281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- EFYPAF (2022). (Coord.) *La promoción de comportamientos saludables desde los centros educativos. Ejemplos de proyectos de intervención eficaces*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza
- Escartí, A. (2005). (Coord.) *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. INDE.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., y Peiró-Velert, C. (2024). Health-Based Physical Education and Sport Education: the staging of a hybridization from a collaborative approach. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2333384>
- Fernández-Bustos, J. G., Méndez-Giménez, A. y Sánchez-Gómez, R. (2018). *Didáctica de la educación física para bachillerato basada en modelos*. Síntesis.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Fjellner, R.L., Varea, V. y Barker, D. (2022). How physical education teachers are positioned in models scholarship: A scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2083098>
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Amarú.



- Fraile, A. (2004). (ed.) *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva.
- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S., y Devís-Devís, J. (2023). From Inclusion to Queer-Trans Pedagogy in School and Physical Education: A Narrative Ethnography of Trans Generosity. *Sport, Education and Society*, 28(9), 1132–1145. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>
- García-Ferrando, M. (1986). *Hábitos deportivos de los españoles. Sociología del comportamiento deportivo*. Ministerio de Cultura/Consejo Superior de Deportes.
- García-López, L. M., y Abellán, J. (2024). (Coords.) *Construyendo la Justicia Social a través de la Educación Física y el Deporte. Un enfoque salutogénico y crítico*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/atenea_2024.55.00
- Gard, M., y Wright, (2005). *The obesity epidemic: Science, morality and ideology*. Routledge.
- Giles, F. J., Trigueros, C., y Rivera, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones*, 49(4), 69–87. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11729>
- González-Melero, E., Baena-Extremera, A., y Baños, R. (2023). Current situation of physical activity in the natural environment in physical education in Spain. *Apunts Educación Física y Deportes*, 153, 9-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.02)
- Grao-Cruces, A., Segura-Jiménez, V., Conde-Caveda, J., García-Cervantes, L., Martínez-Gómez, D., Keating, X.D. y Castro-Piñero, J. (2019). The role of school in helping children and adolescents reach the physical activity recommendations: The UP&DOWN study. *Journal of School Health*, 89, 612-618. <https://doi.org/10.1111/josh.12785>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4, 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40 (1), 5-28.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y 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>
- Hargreaves, A. (1998) The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hernández, J.L., y Velázquez, R. (2004). (Coords.) *La evaluación en Educación física*. Graó.
- Huertas-Delgado, F.J., Segura-Jiménez, V., Ávila-García, M., Cardon, C., y Tercedor, P. (2021) Physical activity levels during physical education in Spanish children. *Health Education Journal*, 80(5), 541-553. <https://doi.org/10.1177/0017896920988743>
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). *Physical education and curriculum study. A critical introduction*. Routledge Revivals.
- Landi, D., Fitzpatrick, K., y McGlashan, H. (2016). Models based practices in physical education: A sociocritical reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400–411. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>



- Lawson, H.A. (1990). Sport Pedagogy research: from information-gathering to useful knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 1-20.
- Lawson, H.A. (2020). Learning to plan and planning to learn during turbulent times. En A. McPhail, A. y H.A. Lawson, H.A. (Eds): *School physical education and teacher education. Collaborative redesign for the Twenty-first Century* (pp 165-178). Routledge.
- Lorente, E., y Martos, D. (2018). (Coords.) *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions Universitat de Lleida-Publicacions de la Universitat de València.
- Lynch, S., Walton-Fisette, J. L., y Luguetti, C. (2022). *Pedagogies of social justice in physical education and youth sport*. Routledge.
- MacPhail, A., y Lawson, H. A. (2020). (Eds) *School physical education and teacher education. Collaborative redesign for the Twenty-first Century*. Routledge.
- McCaughy, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: influences of content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 30-47. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.30>
- McLennan, N., y Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional Models for Physical Education* (2ª ed.). Holcomb Hathaway.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Secretaría Técnica del MEyFP.
- Molina, P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Física: una valoración crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 81-86. <https://doi.org/10.12800/ccd.v3i8.200>
- Molina, J. P., y Devís-Devís, J. (2001) La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En B. Vázquez (coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-321). Síntesis.
- Molina, J. P., Devís-Devís, J., y Peiró-Velert, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y usos en educación física. *PixelBit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197.
- Molina, P., Valenciano, J., y Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>
- Monforte, J., y Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Murillo, B., Sevil, J., Julián, J.A., y Generelo, E. (2018). (Coords.) *Sigue la Huella: Guía para el profesorado para la promoción de hábitos saludables en el alumnado*. Capas-ciudad.
- Navarro-Patón, R., Arrufe, V.A., y Breijo, J. (2020) Estudio descriptivo sobre estereotipos de género asociados a la actividad física, deporte y educación física en escolares gallegos de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 260-269.
- Nolla, M. (2019). Aprendizajes y prácticas clínicas. *Educación Médica*, 20(2), 100-104.
- Oliver, K. L., y Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical activity education: An activist approach*. Routledge.
- O'Sullivan, M. (2008). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *eJRIEPS*, 15. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5786>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V.M., y Sonlleve, M. (2022). (Coords.) *Buenas prácticas en evaluación formativa y compartida en todas las etapas escolares*. Miño y Dávila.



- Pedraza-González, M.A., y López-Pastor, V.M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Peiró-Velert, C. (2021). Educación física relacionada con la salud como modelo pedagógico. En FASTA, *Aportes y desafíos para la Educación física, el entrenamiento, el deporte y la salud* (pp. 29-42). Universidad FASTA.
- Peiró-Velert, C., y Devís-Devís, J. (1995). Health-based physical education in Spain: the conception, implementation and evaluation of an innovation. *European Physical Education Review*, 1(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/1356336X9500100105>
- Peiró-Velert, C., y Devís-Devís, J. (2001). La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. En J. Devís-Devís (Coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 323-339). Marfil.
- Peiró-Velert, C., y Julián-Clemente, J.A. (2015). Los modelos pedagógicos en educación física. Un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 50, 9-15.
- Peiró-Velert, C., y Molina, P. (2020). La Educación Física escolar en España (1975-2020): tendencias en innovación e investigación educativa. En N. Puig-Barata y A. Camps-Povill (Eds.) *Diálogos sobre el deporte 1975-2020* (pp. 266-281). INDE. https://inefc.gencat.cat/web/.content/07_observatori/publicacions/estudis/e-book-Dialogos.pdf
- Pérez-Gómez, A. I. (1999). La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de Pedagogía*, 286. 88-94.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., y Fernández-Río, J. (2021). (Coords.) *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. Descarga libre: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Ruiz-Pérez, L.M. (2021). *Educación Física y baja competencia motriz*. Morata.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers
- Tapia-Serrano, M. A., Sevil-Serrano, J, Sánchez-Miguel, P. A., López-Gil, J. F., Tremblay, M. S., y García-Hermoso, A. (2022). Prevalence of meeting 24-Hour Movement Guidelines from pre-school to adolescence: A systematic review and meta-analysis including 387,437 participants and 23 countries. *Journal of Sport and Health Science*, 11, 427-437.
- Thorpe, R., Bunker, D., y Almond, L. (1986). (Eds.) *Rethinking games teaching*. Loughborough University of Technology.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice and research*. Routledge.
- Torres, J. (2021) *El currículum oculto*. 9ª Edición. Morata.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. Unicef. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF
- Velázquez-Callado, C. (2010). (Coord.) *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.