



**EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD Y MODELOS
PEDAGÓGICOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
Y EL DEPORTE**

AUTOR: GERMÁN RIVERO ALVEA

TUTOR: FRANCIS RIES

OPCIÓN A: DISEÑO DE PROPUESTA FORMATIVA

JUNIO 2022

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	5
2. Propósito de investigación	6
3. Objetivos del Trabajo Fin de Grado	6
4. Marco teórico	7
4.1 Revisión narrativa sobre la Educación Física de Calidad.....	7
4.1.1 Conceptualización, objetivos e indicadores de la Educación Física de Calidad.....	7
4.1.2 Método	11
4.1.3 Resultados.....	12
4.1.4. Discusión	14
4.1.5. Conclusión	19
4.2 Introducción a los modelos pedagógicos y su aplicación en Educación Física. Selección e introducción teórica del modelo pedagógico a emplear en la propuesta.....	19
5. Resultados. Propuesta didáctica en formato de unidad didáctica integrada: EFC y modelo pedagógico de EFRS	26
5.1 Mapa de desempeño curricular de la propuesta didáctica	26
5.2 Transposición didáctica	29
5.3 Evaluación de lo aprendido de la propuesta de unidad didáctica	33
6. Discusión	43
7. Conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro	45
8. Referencias	46

Resumen

La Educación Física de Calidad está recibiendo atención desde la UNESCO en los últimos años. Este trabajo muestra la elaboración de una propuesta formativa genérica donde se integran los principios que la UNESCO propone para el logro de una Educación Física de Calidad y la aplicación del modelo pedagógico de Educación Física relacionada con la salud. El diseño de esta propuesta formativa se sustenta bajo una revisión narrativa sobre cómo abordar la Educación Física de Calidad desde la práctica docente. La información presentada en la revisión puede ser de utilidad para que todas aquellas personas interesadas en la Educación Física puedan tener un conocimiento práctico útil para desarrollar unidades didácticas en base a una Educación Física de Calidad. En este sentido, la organización de la docencia a través de modelos pedagógicos puede ser una opción que los docentes pueden utilizar para avanzar hacia una Educación Física de Calidad.

Palabras clave: “educación física de calidad”, UNESCO, modelos pedagógicos, educación física, educación secundaria

Abstract

Quality Physical Education is receiving attention from UNESCO in the last years. This study shows the development of a general teaching unit by which the principles of UNESCO Quality Physical Education are included as well as the application of Health-Based Physical Education pedagogical model. The design of this teaching unit is supported by a narrative review about how to address Quality Physical Education in a practical way. The information of the review can be useful to teachers and other people interested in physical education with the objective of having a practical knowledge to develop teaching units based on Quality Physical Education. In this sense, models-based practice can be an option which teachers can use to make progress towards Quality Physical Education.

Keywords: “quality physical education”, UNESCO, pedagogical models, physical education, secondary school

1. Introducción y justificación

La asignatura de Educación Física, que entre sus múltiples objetivos incluye aquellos relacionados con proporcionar conocimientos y habilidades que capaciten al alumnado a ser físicamente activo durante las propias clases como a lo largo de toda su vida (Le Masurier & Corbin, 2006; Sallis et al., 2012), se reconoce como el punto de inicio esencial en la adquisición de estas competencias tanto para niños y adolescentes (UNESCO, 2013).

Esta asignatura tiene el potencial y la capacidad de que sus beneficios en materia de actividad física, cuidado del cuerpo y deporte llegue a todo el estudiantado, independientemente de sus características (Carreiro da Costa, 2017; Gambau i Pinasa et al., 2021), lo cual hoy día y centrándonos en el colectivo adolescente adquiere una relevancia fundamental debido a una prevalencia mundial de inactividad física que supera el 80 % en los adolescentes escolarizados de 11 a 17 años y que en España se sitúa en un 76,6 % en 2016 (Guthold et al., 2020).

Esta circunstancia sumada a una participación muy heterogénea en clases de Educación Física entre una gran variedad de países y regiones en el colectivo adolescente (Martins et al., 2020; Uddin et al., 2020), a que aquellos adolescentes (independientemente del sexo y la edad) que participan y asisten 3 o más días por semana a clases de Educación Física tienen mayor probabilidad de ser más activos en comparación con los que no asisten a clases de Educación Física o asisten 1 o 2 veces por semana (Uddin et al., 2020) y que únicamente incrementando el tiempo curricular dedicado a Educación Física se encuentran beneficios en el dominio cognitivo, afectivo y psicomotor del aprendizaje (Dudley & Burden, 2020) son diversas evidencias científicas que hacen que la implementación de políticas y buenas prácticas en Educación Física de Calidad (EFC) sea un componente fundamental en los programas educativos institucionalizados (McLennan & Thompson, 2015).

En este sentido, la elección de la temática del Trabajo Fin de Grado se basa en la necesidad de desarrollo de una propuesta didáctica que, teniendo en cuenta las características que rigen la EFC propuestas en el documento elaborado por la UNESCO en 2015 (McLennan & Thompson, 2015), se pueda trasladar a la aplicación práctica de las clases de Educación Física ya que únicamente una legislación curricular en materia de EFC no garantiza su prestación efectiva (Gil Espinosa & Aznar Cebamanos, 2016). Este aspecto resulta fundamental para poder empoderar a los docentes, generar ejemplos de

buenas prácticas y contribuir al establecimiento de redes de generación e intercambio de investigación y conocimiento en materia pedagógica con el objetivo de potenciar la promoción y defensa de la EFC, su seguimiento y evaluación (Gil Espinosa & Aznar Cebamanos, 2016; Hardman et al., 2014; McLennan & Thompson, 2015).

2. Propósito de investigación

El problema de investigación a resolver en este trabajo fin de grado consiste en el diseño de una propuesta didáctica en la que se integren por un lado los principios e indicadores de EFC de la UNESCO en 2015 (McLennan & Thompson, 2015) y la aplicación del modelo pedagógico de Educación Física relacionada con la salud (EFRS) (Julián-Clemente et al., 2021).

La resolución del problema de investigación propuesto se abordará a través de dos procedimientos. En primer lugar, se realizará una revisión narrativa, la cual tendrá como objetivo principal analizar y sintetizar la evidencia en literatura científica especializada sobre la aplicación práctica de la EFC. El siguiente paso consistirá en la elaboración de un marco teórico-conceptual sobre los modelos pedagógicos en el área de Educación Física e incidiendo particularmente en el modelo pedagógico de EFRS

Tras este primer procedimiento, que en su conjunto constituye el marco teórico para el diseño de la propuesta didáctica, el segundo procedimiento será la elaboración de dicha propuesta en el ámbito curricular español de Educación Secundaria Obligatoria.

3. Objetivos del Trabajo Fin de Grado

Los objetivos propuestos para este Trabajo son los siguientes:

1. Realizar una revisión narrativa sobre la EFC recogiendo estudios e intervenciones desde el ámbito de la práctica docente escolar.
2. Establecer un marco teórico sobre la aplicación de modelos pedagógicos en Educación Física y sobre el modelo pedagógico de EFRS como punto de partida para la creación de la propuesta didáctica.
3. Elaborar y describir la propuesta didáctica bajo el marco curricular de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria española a través de un formato de unidad didáctica integrada, basándose en los objetivos 1 y 2.

4. Marco teórico

4.1 Revisión narrativa sobre la Educación Física de Calidad

4.1.1 Conceptualización, objetivos e indicadores de la Educación Física de Calidad

Cuando en este trabajo se haga referencia al concepto de Educación Física de Calidad (EFC), se aludirá a la terminología y a las características circunscritas a las aportaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La intención que se pretende con esta delimitación es generar una visión común y compartida a lo largo del presente trabajo debido a las dificultades observadas en la definición y comprensión de la terminología “Educación Física de Calidad” (del Val-Martín et al., 2021; Hardman et al., 2014).

En la guía de EFC de la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015), la EFC se define y se entiende como:

La experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria. En este sentido, la EFC, actúa como punto de partida de un compromiso con la actividad física y deporte a lo largo de la vida. La experiencia de aprendizaje que se ofrece a los niños y jóvenes a través de las clases de educación física debe ser apropiada para ayudarles a adquirir las habilidades psicomotrices, la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa (p.9).

En esta línea, el objetivo a conseguir a través de la EFC es lograr formar personas jóvenes que estén físicamente alfabetizadas (McLennan & Thompson, 2015), siendo una persona físicamente alfabetizada aquella que a grandes rasgos cuenta con la motivación, confianza, competencia física y conocimiento para valorar y adoptar la actividad física a lo largo de la vida (Whitehead, 2013). Como indica la anterior autora, la responsabilidad de los docentes de EF en el fomento y desarrollo de la alfabetización física no es única pero sí clave ya que son los únicos profesionales que tratan con cada persona joven escolarizada (Whitehead, 2013), siendo una parte crucial como impulsores de cambio en el comportamiento de los adolescentes hacia la actividad física y por consiguiente, en su alfabetización física (Ries, 2020).

De igual manera y tomando el mismo objetivo, del Val-Martín et al. (2021) abordan desde un prisma más pedagógico una conceptualización de la EFC, donde

metodologías activas, contextualizadas y respetuosas con el ritmo de crecimiento de cada alumno adoptan un papel fundamental en la adquisición de competencias significativas relacionadas con el objetivo en cuestión, lograr personas jóvenes físicamente alfabetizadas (McLennan & Thompson, 2015).

Otra aproximación conceptual a la EFC es la realizada por Hardman et al. (2014), donde se describe la EFC como un conjunto de estrategias interrelacionadas, que en el marco de un currículo inclusivo, proporciona experiencias significativas y relevantes a nivel personal, social y cultural, las cuales atraen a las personas jóvenes a disfrutar de la actividad física y de un estilo de vida saludable.

Los indicadores que conforman la EFC propuesta por la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015) se agrupan en distintas categorías; política, recursos humanos, recursos, capacitación, promoción, seguimiento y evaluación, currículo, enlaces transversales/externos, estudiantes, evaluación e investigación (McLennan & Thompson, 2015). En este sentido, se debe comprender que no es posible concentrarse y actuar en todas las categorías simultáneamente, sino que, en función de las necesidades, se deben seleccionar aquellas donde se puede actuar en el plazo más cercano (McLennan & Thompson, 2015), teniendo en cuenta durante todo momento que aspectos históricos, culturales, socio-económicos, políticos y legislativos pueden influir en que una EFC sea diferente a otra según cada contexto educativo (Hardman et al., 2014; Ho et al., 2021).

En la Tabla 1, se puede observar un resumen sobre las distintas categorías y los indicadores asociados a cada una de ellas:

Tabla 1

Resumen de las categorías e indicadores de la EFC propuestos por la UNESCO.

Adaptado de McLennan & Thompson (2015).

Política	Programa de EF que apoye los ideales de igualdad e inclusión.
	Tiempo curricular de 120 o 180 minutos semanales, con previsión de aumentarse.
	Presencia de profesores que garanticen la protección del niño, su salvaguarda y su participación en EF de forma segura.
Recursos humanos	Existencia de docentes cualificados en todas las etapas.
	Presencia de coordinadores curriculares especializados para poder actuar como mentores a profesores generalistas con docencia en EF.
	Programas de desarrollo profesional continuo (DPC) para los docentes de forma obligatoria, estructurada y regular.
	Establecimiento de una relación equilibrada profesor-estudiantes.
Recursos	Prestación de instalaciones, equipos y materiales didácticos adecuados.
	Generar alianzas colaborativas para maximizar la prestación de la EF.
Capacitación	Implementación de inspecciones externas y evaluaciones internas, abordando fortalezas, debilidades o buenas prácticas.
	Garantizar la prestación de los programas de DPC y la mejora de la práctica a través de la coordinación con el órgano nacional.
Promoción	Los profesores de EF, directores e inspectores están sensibilizados hacia la promoción de los valores de la EF en la población escolar y general.
Seguimiento y evaluación	Implementación de autoevaluaciones frecuentes sobre el cumplimiento de los criterios fundamentales de la EFC.
	Establecimiento de revisiones constantes, informes y seguimiento del currículo ante el órgano de coordinación nacional.
Currículo	Implementación de programas específicos que se comprometan con el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales a través de un currículo que apoye la igualdad e inclusión.
	Los objetivos están secuenciados de manera progresiva y los resultados de aprendizaje están definidos.

	Mejora y promoción de la alfabetización física a través de actividades variadas, equilibradas y adecuadas para todos los estudiantes, teniendo en cuenta el patrimonio cultural.
	Fomentar la cooperación y la competición de manera sana.
	Currículo que haga referencia a conocimientos y competencias necesarias para llevar un estilo de vida saludable y activo.
	Desarrollo de todos los dominios de aprendizaje (físicos, estilos de vida, afectivos, sociales y cognitivos), de habilidades como liderazgo y trabajo en equipo y valores como respeto, tolerancia o juego limpio.
Enlaces transversales/externos	Vinculación de la EF con oportunidades de integración y colaboración con la comunidad extraescolar o con otras asignaturas escolares.
Estudiantes	Verificación de que los estudiantes progresan óptimamente en competencia física (adaptando y optimizando sus aptitudes a diferentes tipos de situaciones motrices) y en conocimientos sobre los beneficios de llevar un estilo de vida activo y saludables y sobre otros aspectos del currículo.
	Verificación de que los estudiantes adoptan una actitud positiva hacia la participación en EF y con capacidad de hacerlo en diferentes niveles (como líderes o participantes)
Evaluación	Implementación de procesos de evaluación regulares, variados y situando al estudiantado en el centro de los mismos.
Investigación	Establecimiento de redes de investigación acerca de los valores de la EF, el fomento de buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje y su difusión a un público amplio.

Debido a la naturaleza eminentemente aplicada que tiene el problema de investigación a resolver y a la imposibilidad de poder abarcar en este trabajo desde una perspectiva práctica todas las categorías que tiene la EFC; las categorías de indicadores de EFC que prioritariamente configuran la propuesta didáctica a través del modelo pedagógico de EFRS serán aquellas que se acerquen más a la realidad de la práctica docente diaria. En este sentido, las categorías de currículo, enlaces transversales/externos, estudiantes y evaluación serán los pilares que de manera principal guiarán e integrarán la propuesta didáctica a través de la aplicación del modelo pedagógico de EFRS.

De esta forma, el aspecto curricular práctico de la EFC debe residir en metodologías inclusivas, siendo fundamental por parte de los docentes comprender y emplear estrategias para la inclusión de todo el alumnado en las clases de EF (McLennan & Thompson, 2015). Asociado a esto, la flexibilidad curricular en la evaluación, estilos de enseñanza y organización es necesaria, para conseguir un enfoque pedagógico donde el estudiante sea el centro del mismo y no el docente (McLennan & Thompson, 2015). Como también se observa en la tabla, la alfabetización física, la promoción de la cooperación y la competición de manera equilibrada, ofrecer al estudiantado posibilidades de aprendizaje en todos sus dominios, además de habilidades para llevar un estilo de vida sano y activo son elementos centrales para propuestas curriculares de EFC (McLennan & Thompson, 2015).

Por último, el alumnado juega un papel protagonista en la evaluación de los aprendizajes en la EFC, recomendándose el empleo de procesos de evaluación que sean formativos, regulares y sumativos (McLennan & Thompson, 2015), los cuales permitirán asegurar el cumplimiento de la categoría de indicadores de estudiantes.

4.1.2 Método

Como se indicó anteriormente, el primer objetivo del presente Trabajo Fin de Grado es realizar una revisión narrativa sobre la EFC, recogiendo principalmente estudios desde el ámbito de la práctica docente escolar.

La elección de adoptar la revisión narrativa como modelo de estudio para la consecución del citado objetivo se justifica debido a la influencia que puede tener sobre la EFC aspectos históricos, legislativos o culturales (Hardman et al., 2014), por lo que el carácter tan amplio que puede tener esta temática hace que la adopción de la revisión narrativa sea más adecuado que una revisión sistemática ya que estas últimas abordan aspectos más específicos (Collins & Fauser, 2005).

La revisión al respecto se abordará a través de un enfoque estructurado y transparente, el cual puede permitir aplicar características propias de las revisiones sistemáticas pero sin perder el tratamiento más amplio que caracteriza a las revisiones narrativas (Collins & Fauser, 2005; Ferrari, 2015). Para ello y siguiendo las indicaciones propuestas por Ferrari (2015) y Green et al. (2006) para la elaboración de revisiones narrativas, las características de la búsqueda fueron las siguientes:

- Las bases de datos utilizadas como motor de búsqueda han sido SportDiscus, ERIC, Taylor & Francis, Web of Science y para obtener resultados de literatura científica en español, se utilizó la base de datos de Dialnet.
- Los términos de búsqueda empleados fueron: “quality physical education” AND “physical education” AND “qpe”, acotando la presencia de estos términos al título de las publicaciones. Para la búsqueda en Dialnet, los términos consistieron en “educación física de calidad” AND “educación física”. En las bases de datos de Taylor & Francis, Web of Science y Dialnet, se omitió el término “qpe” debido a que resultaba restrictivo y se obtenían escasos resultados.
- Los resultados de búsqueda se limitaron a textos publicados entre el mes de enero de 2014 y el mes de febrero de 2022.
- Los criterios de exclusión fueron: artículos en un idioma distinto a inglés o español, revisiones sistemáticas o narrativas sobre la temática o estudios centrados en un ámbito fuera de la EF escolar institucionalizada o curricular. Para averiguar si la publicación podía ser incluida, se procedió a la lectura del resumen.
- De los artículos obtenidos en la primera búsqueda, se procedió a la búsqueda manual de referencias no repetidas en dichos artículos que pudieran tener relación con el objetivo de la revisión (Centers for Disease Control and Prevention, 2010; Chen et al., 2011, 2012; ICSSPE, 2010; Light et al., 2014; Penney et al., 2009; SHAPE America, s. f.). Además, el tutor de este Trabajo Fin de Grado, debido a su experiencia investigadora en el ámbito específico de la EFC, contribuyó al aporte de otros estudios no incluidos en la primera búsqueda (Carreiro da Costa, 2017)

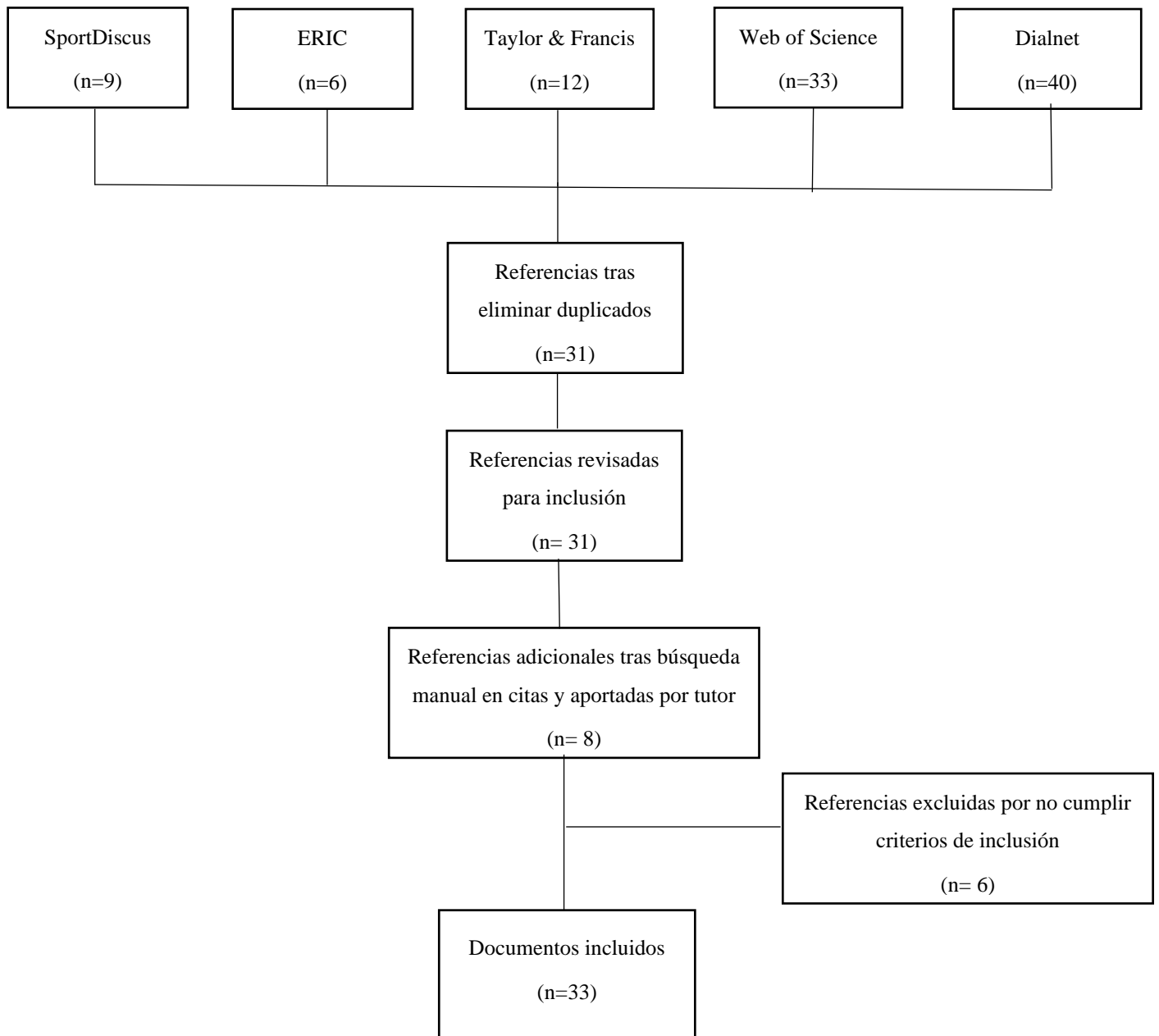
4.1.3 Resultados

En la Figura 1, se puede observar un diagrama de flujo básico adaptado de la propuesta de Ferrari (2015) sobre los resultados obtenidos durante el proceso de búsqueda:

Figura 1

Diagrama de flujo sobre el proceso de búsqueda y los resultados obtenidos de la misma.

Adaptado de Ferrari (2015).



4.1.4. Discusión

A grandes rasgos y tras acometer el proceso de búsqueda, se observa un tratamiento y una aproximación a la EFC desde diferentes ámbitos de estudio (percepción de la EFC, evaluación, estrategias motivacionales y de enseñanza-aprendizaje para una EFC o propuestas didácticas-curriculares que contemplan este término), aspecto compartido con otras revisiones realizadas al respecto (del Val-Martín et al., 2021).

En primer lugar, se destaca a raíz del estudio con docentes australianos de Williams & Pill (2019), que la definición del término de EFC no es unánime y que existe una escasa mención por parte de los docentes en el uso de documentos de carácter científico y enfoques o teorías pedagógicas para una enseñanza y aprendizaje en EFC, como puede ser la guía de EFC por parte de la UNESCO que ya se ha citado varias veces a lo largo de este trabajo (McLennan & Thompson, 2015). La falta de una concepción única sobre esta terminología específica también ha sido reseñada y discutida por otros autores (del Val-Martín et al., 2021).

Aunque se centran en un objeto de estudio diferente al del presente Trabajo Fin de Grado, los resultados obtenidos de la búsqueda destacan a los diferentes estudios de Ho et al. (2017, 2018); Ho, Dilsad Ahmed, Carvalho, et al. (2019); Ho, Dilsad Ahmed, Khoo, et al. (2019); Ho et al. (2021) y Rodríguez Rodríguez et al. (2021) llevados a cabo con profesionales europeos, asiáticos y latinoamericanos en EF, en los cuales se ponen de manifiesto qué aspectos pueden ser importantes en el desarrollo de programas de EFC en cada región en base a las respuestas y percepciones de los propios profesionales (Ho et al., 2021; Rodríguez Rodríguez et al., 2021).

Relacionado con los estudios anteriores y aunque con otras preguntas realizadas, también se pueden observar las distintas prioridades y preocupaciones de los profesionales de EF en las distintas regiones geográficas sobre la implantación de una EFC, por ejemplo, regiones como Asia, África u Oriente Medio otorgan una prioridad alta en mejorar las políticas de EF relacionadas con la inclusión, género, estructuras o instalaciones (López D'Amico et al., 2018). Por ejemplo, un reciente estudio en el contexto sudafricano pone de manifiesto las dificultades en implantar un programa de EFC debido al bajo número de profesionales cualificados, a la falta de apoyo parental o un presupuesto insuficiente, entre otros aspectos (Burnett, 2021). Por otro lado, en Europa y sin perder de vista esos aspectos fundamentales, parece que para los propios profesionales, las instalaciones o los materiales no ocupan una prioridad tan alta como

consecuencia de que esos aspectos parecen estar más alcanzados mientras que por otro lado la ordenación curricular de los diferentes contenidos y la prioridad dentro de los mismos es percibida por los propios profesionales como aspectos muy importantes en una EFC (Ho, Dilsad Ahmed, Carvalho, et al., 2019).

La particularidad que reflejan todos estos estudios es la del carácter multimodal que pueden tener las intervenciones en materia de EFC en función de las necesidades y el contexto de cada región (McLennan & Thompson, 2015).

Atendiendo a los documentos que se centran en los aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr una EFC, varias investigaciones confirman el impacto positivo que tiene una enseñanza de calidad en EF sobre los niveles de condición física saludable (Chen, Mason, et al., 2016), sobre la habilidad motriz básica de manejo y control de objetos en diferentes deportes (Chen, Zhu, et al., 2016) o en la participación diaria en actividad física dentro y fuera de la escuela, siendo los estudiantes más físicamente activos fuera de la escuela aquellos que recibían una mayor calidad en la enseñanza en comparación con los que no o era de menor calidad (Chen et al., 2014). Para la evaluación de la calidad de la enseñanza, los citados estudios emplearon la rúbrica conocida como “AQTR”, la cual es válida y fiable (Chen et al., 2011). Esta rúbrica, la cual se puede encontrar al final del artículo de Chen et al. (2011), cuenta con 17 componentes dentro de 4 grandes dimensiones (diseño de la tarea, presentación de la tarea, gestión y respuesta instruccional) (Chen et al., 2012).

En España, los diferentes documentos elaborados por Aznar Cebamanos (2018); Aznar Cebamanos, Calderón, Fernandez-Rio, et al. (2017); Aznar Cebamanos, Calderón, Fernández-Río, et al. (2017) y Gambau i Pinasa et al. (2021) generan un marco de debate y trabajo para la implementación de una EFC a través del establecimiento de propuestas curriculares con saberes esenciales evaluables para las diferentes etapas (Gambau i Pinasa et al., 2021) o la detección de los puntos débiles de la materia; entre los que se pueden destacar la ausencia de itinerarios curriculares lógicos desde educación infantil hasta bachillerato, las escasas horas de la materia, la ausencia de una competencia de lo corporal y para la salud y calidad de vida o la falta de obligatoriedad en el desarrollo de Proyectos Deportivos de Centro para la promoción de actividad física y hábitos saludables (Aznar Cebamanos, 2018).

Fuera de nuestras fronteras, el objetivo de la EFC propuesto por la UNESCO, la alfabetización física (McLennan & Thompson, 2015), también es compartido por

colectivos estadounidenses como el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention, 2010) o SHAPE America (Sociedad de Educadores Físicos y de Salud) (SHAPE America, s. f.). También es recogido por el Consejo Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física (ICSSPE, 2010). Por tanto y aunque este trabajo tenga como eje de referencia el trabajo de la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015), resulta importante remarcar que la alfabetización física puede ser el punto común de entendimiento para empezar a construir una EFC aunque sea en diferentes regiones.

Centrándonos en el documento de Gambau i Pinasa et al. (2021), en su parte para Educación Secundaria se incide en la importancia del papel docente en la facilitación de aprendizajes, en la adopción de metodologías centradas en los estudiantes, flexibles y significativas para la participación tanto en clase como fuera de ella y donde los recursos orientados a la toma de decisiones son determinantes, además de procesos de evaluación formativos, continuos y con la participación del estudiantado (Gambau i Pinasa et al., 2021).

En esta línea y abordando el nivel más “micro” de la enseñanza en EF (la propia sesión), Fernández-Río (2017a) aporta 10 estrategias prácticas para un mejor desempeño de calidad dentro de las clases de EF. Estas estrategias consisten en no utilizar la eliminación, aumentar el tiempo de compromiso motriz de cada actividad, disminuir la carga competitiva de las sesiones a través de la modificación de los puntos, duración y número de partidos, eliminar el uso calificativo y normativo de las pruebas de condición física, otorgar más responsabilidad y autonomía a los estudiantes en clase a través de estilos de enseñanza como resolución de problemas o estilos participativos, reflexionar sobre cómo se hace la formación de los grupos, evitar procesos de evaluación pública, desterrar el empleo de castigos de actividad física, buscar alternativas a ejercicios desaconsejados y a tareas o juegos excesivamente competitivos o con nombres poco educativos y por último, compartir ejemplos de buenas prácticas (Fernández-Río, 2017a). Carreiro da Costa (2017) también destaca ciertas consideraciones que determinan una buena calidad del profesor de EF como poseer conocimiento técnico y didáctico de los contenidos y habilidades de gestión e instrucción, diseñar tareas buscando la máxima implicación motriz, utilizar feedback apropiado y conciso, además de desarrollar procesos de formación y aprendizaje continuo y reflexivo para mejorar su actuación.

Sumado a lo anterior, Dyson (2014) también remarca la importancia del conocimiento del contenido en sí y del conocimiento pedagógico del mismo para que así la relación entre contenido, aprendizaje y estudiantado esté más interconectada.

Abordando estrategias motivacionales que busquen desarrollar una motivación intrínseca hacia la EF, la actividad física o la participación deportiva, Pereira et al. (2021) destacan por un lado que la EF debe proporcionar un clima que promocióne la autonomía, las relaciones interpersonales y oportunidades de éxito para aumentar la competencia de todos los alumnos. Estas 3 características también son comentadas por Deci y Ryan en 1985 (citado en Williams et al., 2022, p.36) como las tres necesidades básicas para lograr una motivación intrínseca. Es fundamental tener en cuenta el aspecto motivacional en las clases ya que es un componente dentro de la definición de alfabetización física propuesta por Whitehead (2013), siendo la alfabetización física el objetivo de la EFC según UNESCO (McLennan & Thompson, 2015).

Para lograr lo anterior, es necesaria una evaluación llevada a cabo por estudiantes y docente para valorar qué formas de motivación tienen los estudiantes (Pereira et al., 2021). Para ello, el anterior estudio aporta rúbricas de evaluación sencillas y de fácil administración para utilizarlas durante todo el curso.

Por otro lado y con el objetivo de aumentar y remarcar la importancia de una EFC en una educación integral como propone la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015), los docentes deben prestar especial atención a la forma en que definen y evalúan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sundaresan et al., 2017). En este aspecto, Sundaresan et al. (2017) comentan la importancia de establecer procesos evaluativos que no estén centrados únicamente en valoraciones subjetivas (esfuerzo, participación...) ni tampoco exclusivamente en valoraciones centradas en el dominio de habilidades físicas o de rendimiento. De esta forma, evaluaciones formativas, continuas, sumativas y variadas para todo el alumnado, la inclusión de criterios definidos y conocidos y comprendidos por los estudiantes, calificaciones de Educación Física enlazadas con el currículum y el desarrollo de informes/comunicaciones constantes con las familias son 4 pilares básicos para la evaluación según NASPE en 2009 (citado en Sundaresan et al., 2017, p.37). Algunos de estos pilares como el empleo de evaluaciones formativas, sumativas, definidas, regulares y con comunicación hacia las familias, además de situar al alumnado en el centro de los mismos también son comentados por la propuesta de EFC de la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015) y por Gambau i Pinasa et al. (2021).

De una manera más detallada, Dudley et al. (2016) proponen una rúbrica de evaluación general que incluye los 4 dominios de aprendizaje (cognitivo, psicomotor, social y afectivo) y diferentes categorías para valorar la adquisición de cada uno de ellos durante el curso o a lo largo de diferentes años. Así mismo, permite su adaptación al currículum prescrito de EF y a diferentes modelos pedagógicos, recomendándose su utilización formativa y sumativa (Dudley et al., 2016), por lo que puede ser una herramienta muy útil para diagnosticar las necesidades del estudiantado, diseñar propuestas didácticas en base a modelos pedagógicos y evaluarlas y sin perder de vista algunas de las características que debe regir la evaluación y enseñanza en una EFC; atención a los 4 dominios de aprendizaje, centrada en el estudiantado y sus necesidades, alineación con el currículum o evaluación formativa (McLennan & Thompson, 2015).

Por último, la búsqueda arroja diferentes resultados sobre propuestas didácticas que contemplan este término y algunas de sus características. En el ámbito curricular español y en un contexto de actividad física en casa debido a la pandemia por COVID-19, Burgueño et al. (2020, 2021) proponen dos unidades didácticas, cada una de ellas para Educación Secundaria y Educación Primaria, ambas con el objetivo fundamental de promocionar y seguir realizando actividad física desde casa a través de diversos retos, donde las nuevas tecnologías y la implicación familiar eran elementos centrales en la mayoría de ellos (Burgueño et al., 2020, 2021).

A través de una unidad didáctica de 5 sesiones que utiliza el modelo pedagógico de enseñanza del juego a través de la comprensión, Williams et al. (2022) encontraron cómo a través de un enfoque centrado en el alumnado y en una enseñanza de calidad se pueden generar mayores oportunidades para que los estudiantes desarrollen su autonomía, competencia y relaciones interpersonales y con ello, favorecer una mayor motivación a participar en EF. Light et al. (2014) defienden la utilización de este modelo como una forma de lograr una enseñanza-aprendizaje de calidad ya que proporciona oportunidades para desarrollar un aprendizaje intelectual del juego deportivo más avanzado y variado y para generar ambientes de aprendizaje facilitados por el profesor y centrados en el estudiante.

Mejoras en la autoestima, en la percepción de competencia, en la motivación hacia EF e incluso en la conflictividad del centro se han reportado tras la implantación de un Proyecto Deportivo de Centro donde y aparte del aumento de horas lectivas de la materia, este recogía como principios procedimentales fundamentales el fomento de evaluaciones

formativas y compartidas, el uso de diferentes modelos pedagógicos y el desarrollo de propuestas didácticas que buscaran el éxito para todo el estudiantado (Heras-Bernardino et al., 2019).

También se han reportado mejoras significativas en los niveles de actividad física moderada, vigorosa y total a través de programas de EFC que solo incluían una sesión semanal durante 12 semanas y en un contexto socio-económico bajo, donde no había materiales específicos para la asignatura (Tian et al., 2017).

4.1.5. Conclusión

Esta revisión narrativa aporta un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos basado en diferentes documentos científicos internacionales con el objetivo de que sirva como punto de partida para la creación de propuestas didácticas o curriculares en EFC debido a la inclusión de estudios que abordan los aspectos e indicadores básicos que deben regir una implantación curricular en EFC, consideraciones sobre las características que deben seguir los procesos de enseñanza-aprendizaje en un programa de EFC y la forma de evaluar los mismos, 3 ámbitos que según Penney et al. (2009) conforman las dimensiones básicas de la EFC.

Se puede destacar también las diferentes temáticas y perspectivas de estudio que pueden abordarse bajo el prisma de la EFC, lo que pone de manifiesto que en función de las necesidades cada país y escuela, las acciones a corto plazo pueden ser diferentes, aspecto que se refleja en la amplia gama de indicadores que propone la UNESCO para lograr una EFC (McLennan & Thompson, 2015).

4.2 Introducción a los modelos pedagógicos y su aplicación en Educación Física. Selección e introducción teórica del modelo pedagógico a emplear en la propuesta.

La práctica basada en modelos consiste en que el profesorado posea un plan completo y coherente para enlazar las actividades de aprendizaje con sus objetivos de aprendizaje propuestos dentro de un marco de trabajo teórico fundamentado que engloba las funciones de planificación, diseño, puesta en práctica y evaluación de dichas actividades (O'Donovan, 2011). En esta línea y para facilitar la comprensión, los modelos pedagógicos se configuran como estructuras de andamiaje para desarrollar unidades didácticas en torno a ellos y donde la atención se centra en los cuatro elementos del

proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, estudiantes, contenido y contexto (Fernández-Río et al., 2021). Conceptualmente, los modelos pedagógicos no son sinónimos de los estilos de enseñanza ya que, en los modelos pedagógicos, los estilos de enseñanza se incorporan dentro de ellos a través de un uso diverso y centrado en el estudiante (Fernández Río et al., 2016). Por tanto, los modelos pedagógicos constituyen el nivel “macro” de la didáctica de la EF ya que integra tanto a las estrategias en la práctica como a los estilos de enseñanza desde la visión global de la unidad didáctica (Fernández-Río et al., 2021). En definitiva, un modelo pedagógico busca guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en clase a través de un plan y un marco de trabajo fundamentado, como base para desarrollar unidades didácticas (Fernández-Río, 2017b; Haerens et al., 2011).

En este sentido, la aplicación de los modelos pedagógicos no se conciben como “recetas” (Fernández-Río et al., 2021; Fernández Río et al., 2016) ya que es clave adaptarlos al tipo de estudiante, contenido y al contexto educativo real del centro (Casey & MacPhail, 2018; Fernández-Río et al., 2021; Kirk, 2013), lo que por otro lado no quita que se deban obviar una serie de especificaciones “no negociables”, las cuales permiten diferenciarlos entre sí y que si no se cumplen, será menos probable que los objetivos de aprendizaje propuestos a través del modelo se cumplan (Fernández-Río et al., 2021; Kirk, 2013).

El empleo de un enfoque basado en los modelos pedagógicos en EF se basa en la necesidad de afrontar un paso más allá de la EF tradicional, caracterizada por un enfoque basado en la técnica deportiva, en la multi-actividad y en el de una única solución para todo el alumnado (Ennis, 2014; Haerens et al., 2011; Kirk, 2013). Este enfoque tradicional se evidencia particularmente en clases con un excesivo componente competitivo, con un modelo de sesión propio del deporte fuera del ámbito educativo, gran énfasis en la técnica deportiva y habilidades motrices y evaluaciones finales asociadas a criterios de rendimiento (Hortigüela et al., 2016). Aspectos de este enfoque tradicional como la presencia de criterios de rendimiento en la evaluación-calificación o un excesivo énfasis competitivo puede llegar a propiciar en el alumnado menos hábil o activo y en especial las chicas, a vivenciar pensamientos o experiencias de vergüenza, incomodidad, fracaso, infravaloración y rechazo a la asignatura (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019).

Sumado a lo expuesto previamente, este clima motivacional orientado hacia el rendimiento se relaciona negativamente con la competencia percibida y la adopción de

una motivación hacia la tarea (Girard et al., 2019) y teniendo en cuenta que las decisiones tomadas por los profesores en cuanto a la configuración de las experiencias de enseñanza-aprendizaje influyen en gran medida en la percepción de la asignatura y su significado por parte del estudiantado (Murphy et al., 2022), resulta cuanto menos conveniente que se produzca una reflexión crítica sobre la utilización y pertinencia de este enfoque tradicional.

En línea con lo anterior, la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la base para el cambio de este enfoque tradicional a un enfoque basado en modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2021; Fernández Río et al., 2016), siendo el profesor un guía y facilitador de los aprendizajes (Hernando-Garijo et al., 2021), ambos aspectos básicos que conectan con las propuestas de EFC discutidas y analizadas previamente (Gambau i Pinasa et al., 2021; McLennan & Thompson, 2015), por lo que se puede observar como el desarrollo de la docencia de EF basada en modelos pedagógicos puede ser un vehículo práctico idóneo para una EFC (Fernández-Río, 2017b).

Los diferentes tipos de modelos pedagógicos se pueden clasificar actualmente en consolidados, emergentes o en vías de consolidación (Fernández-Río et al., 2021). Dentro de los consolidados o también llamados básicos (Fernández Río et al., 2016), se encuentran el aprendizaje cooperativo, educación deportiva, modelos centrados en el juego y el modelo de enseñando responsabilidad personal y social (Fernández-Río et al., 2021). En el grupo de modelos pedagógicos emergentes se hallan el modelo de educación aventura, el modelo de estilo actitudinal, el modelo ludotécnico, el modelo de autoconstrucción, el modelo de educación física basada en la salud (el seleccionado para este Trabajo Fin de Grado), aprendizaje servicio, modelo de práctica y el modelo pedagógico deportivo activista (Fernández-Río et al., 2021).

En cuanto a los modelos pedagógicos que según Fernández-Río et al. (2021) se consideran que están en vías de consolidación son el modelo de autorregulación, gamificación y el modelo de evaluación formativa y compartida. Además, también destaca la hibridación de modelos pedagógicos, consistente en la combinación de diferentes modelos a través de sus características comunes o sus elementos más significativos (Fernández Río et al., 2016; González-Víllora et al., 2019). Además, es fundamental comprender que la aplicación de un modelo pedagógico u otro no va en

función de un determinado contenido, sino que un mismo contenido puede ser impartido por diferentes modelos pedagógicos (Hernando-Garijo et al., 2021).

Por último, cabe mencionar que diferentes investigaciones científicas recientes sobre la aplicación de diversos modelos pedagógicos destacan una mejora significativa en la valoración y utilidad de la asignatura, así como de su profesorado en un contexto de educación secundaria a través del modelo de Educación Deportiva (Morales-Ortiz et al., 2021), la mejora en las capacidades físicas y mayor motivación por participar en clase a través de gamificación (Hernández et al., 2021) o cómo el aprendizaje cooperativo puede lograr aprendizajes en los dominios cognitivo, físico, social y afectivo (Casey & Goodyear, 2015), lo que sumado a los requisitos necesarios para que un modelo pedagógico sea considerado como tal (marco conceptual, bases pedagógicas, tema principal, implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos clave, publicaciones científicas y redes/organizaciones de investigación) (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021) hace que, si las características de cada modelo se tienen en cuenta, no se realicen programas o propuestas sin un fundamento científico, característica clave para defender a la EFC (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Para abordar las características básicas del modelo pedagógico de EFRS a tener en cuenta para el diseño de la propuesta didáctica, nos basaremos en los trabajos realizados por Haerens et al. (2011) y por Julián-Clemente et al. (2021), donde ampliamente se analizan los fundamentos y la puesta en práctica de este modelo pedagógico. Así mismo, este modelo pedagógico está muy relacionado con los objetivos de la EFC que propone la UNESCO, la de combinar objetivos de salud con objetivos educativos en EF (Dudley et al., 2016).

En primer lugar, el objetivo del modelo pedagógico consiste en desarrollar programas educativos destinados a la población infantil o juvenil para favorecer la construcción y el mantenimiento de identidades activas, de tal forma que sean capaces de integrar la práctica habitual de actividad física en su estilo de vida saludable, sintiéndose atraídos y motivados hacia la misma a lo largo de toda su vida (Julián-Clemente et al., 2021). Este modelo pedagógico es el único que se orienta a que el alumnado sea capaz de tomar decisiones saludables para sí mismo y su entorno social (Julián-Clemente et al., 2021).

De esta forma, la temática central sobre la que se construye este modelo es aquella en la que el estudiantado aprende a valorar y a practicar actividades físicas adecuadas

para mejorar su salud y bienestar, no solo en el momento actual sino a lo largo de toda la vida (Haerens et al., 2011), apostando por una serie de aprendizajes básicos como el descubrimiento del valor de las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, la generación de conocimiento en torno a la actividad física y comportamientos relacionados con la salud y bienestar y el desarrollo de recursos para adquirir y dominar conductas motrices que permitan la participación positiva y duradera en actividad física (Julián-Clemente et al., 2021).

Siguiendo a Haerens et al. (2011) y enlazando con la introducción teórica que se realizó sobre los modelos pedagógicos, los elementos “no negociables” del modelo pedagógico de EFRS son los resultados clave del aprendizaje, las consideraciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en este modelo y el grado de prioridad en los diferentes dominios de aprendizaje.

Los resultados clave de aprendizaje deseados son los que ya se han expuesto por parte de Haerens et al. (2011) y Julián-Clemente et al. (2021). Estos resultados clave de aprendizaje son similares a los expuestos en otras propuestas que relacionan salud con EF, donde se destaca que la actuación en las clases de EF, debido al poco tiempo lectivo de la asignatura, debe orientarse a fomentar hábitos saludables y a ofrecer herramientas para realizar actividad física dentro de su tiempo libre y en su comunidad (Chillón Garzón, 2010b).

En cuanto al grado de prioridad en los dominios de aprendizaje, este modelo pedagógico concede un papel principal al dominio afectivo del aprendizaje (Haerens et al., 2011).

Por otra parte, las consideraciones a tener en cuenta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la aplicación de este modelo son las siguientes:

- Los objetivos personales de cada alumno y los objetivos socio-culturales de la clase y la realidad social son elementos centrales de cualquier propuesta (Haerens et al., 2011; Julián-Clemente et al., 2021). Conocer y evaluar las necesidades del estudiantado para ser físicamente activo es fundamental (Dudley et al., 2016) ya que sólo la práctica de actividad física en clase de EF es una visión incompleta y restringida de este modelo (Haerens et al., 2011).
- Es recomendable no solo intervenir en actividad física sino también en otras conductas saludables (Julián-Clemente et al., 2021) como pueden

ser higiene postural y corporal o alimentación siguiendo lo expuesto por Delgado y Tercedor en 2002 (citado en Chillón Garzón, 2010a, p.49).

- La teoría de la autodeterminación de la motivación y en especial, los conceptos de competencia, autonomía y relaciones son determinantes en evaluar y valorar el desarrollo del modelo (Haerens et al., 2011).
- Los docentes deben tener un conocimiento avanzado y técnico sobre las características del modelo pedagógico además de conceptos fisiológicos, psicológicos y/o sociales sobre actividad física segura y hábitos saludables en edad escolar (Haerens et al., 2011) ya que las características, necesidades e intereses del alumnado, el equipamiento, los itinerarios curriculares o las posibilidades de transversalidad y de reutilización son algunos condicionantes que en la aplicación práctica y real de este modelo deben ser adaptados por el docente (Haerens et al., 2011; Julián-Clemente et al., 2021).
- Para la etapa educativa a la que se circunscribe este Trabajo (ESO), Julián-Clemente et al. (2021) comentan los principales contenidos específicos a desarrollar en las unidades didácticas: pilares para la construcción de una vida activa, identificación de barreras para la práctica de actividad física y cómo superarlas, efectos fisiológicos del ejercicio en el cuerpo, retos motrices fuera y dentro de la clase con el objetivo de promover la satisfacción personal y la autonomía de manera progresiva, actividades relacionadas (banco de actividades prácticas saludables y seguras) para la autogestión de las capacidades físicas, ejercicios contraindicados y alternativas, nociones básicas sobre prevención de lesiones, primeros auxilios, alimentación saludable, descanso y planes individuales de actividad física en función de las necesidades e intereses del alumnado. Como se observa, las tareas de aprendizaje deben girar en torno a contenidos relacionados con la salud, abandonando así actividades o tareas centradas en el bloque de deportes desde una perspectiva tradicional (Haerens et al., 2011), cuyas características ya se comentaron previamente.

- En relación con el punto anterior, Haerens et al. (2011) comentan tras una revisión de programas educativos que relacionan salud con EF, que es susceptible una posible disminución de los efectos de una intervención desde EF centrada en la salud si este tipo de intervenciones se combinan con otras centradas en actividades deportivas o de multi-actividad. En este sentido, Chillón Garzón (2010a) diferencia dos tipos de tratamiento didáctico de los contenidos en propuestas de EF y salud: horizontal (contenidos de salud se integran dentro del resto de contenidos del área) o vertical (contenidos de salud son el eje de la programación didáctica y/o no se corresponde con la programación tradicional del área). Atendiendo a esta clasificación y a lo expuesto por Haerens et al. (2011), parece más recomendable un tratamiento vertical.
- Este modelo propone un aprendizaje competencial (“saber hacer”, “saber/aplicar soluciones a un problema real”) (Julián-Clemente et al., 2021), por lo que es recomendable no emplear estilos de enseñanza directivos (Haerens et al., 2011), aportación compartida por Chillón Garzón (2010a), quien defiende el empleo de estilos participativos (enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza), estilos cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas) o estilos socializadores (juego de roles y dinámica de grupos) como los más óptimos para un aprendizaje significativo del estudiantado en propuestas de EF y salud.
- Independientemente de los contenidos que se pueden tratar en una unidad didáctica a través del modelo de EFRS y de la etapa educativa, es altamente recomendable que de manera transversal se puedan conectar dichos contenidos con la participación en eventos o iniciativas deportivas tanto dentro como fuera del horario escolar, con otras estrategias en materia de salud del centro educativo y con la implicación de las familias en dichos eventos, iniciativas y estrategias (Julián-Clemente et al., 2021). Este aspecto transversal y comunitario puede favorecer que los resultados de aprendizaje y la transferencia del modelo más allá de la asignatura sea más efectiva (Haerens et al., 2011) ya que hay que tener en cuenta que el entorno formado por

amigos, familia, comunidad y centro educativo es fundamental en la consolidación de estilos de vida saludables en la adolescencia (Chillón Garzón, 2010b).

En esta línea y para finalizar este punto, el contenido sobre el que va a versar la propuesta didáctica bajo el modelo pedagógico de EFRS van a ser los primeros auxilios.

5. Resultados. Propuesta didáctica en formato de unidad didáctica integrada: EFC y modelo pedagógico de EFRS

5.1 Mapa de desempeño curricular de la propuesta didáctica

Un mapa de desempeño curricular vincula los contenidos y actividades específicas a desarrollar en la propuesta junto a los aspectos curriculares de la misma (Burgueño et al., 2020). La propuesta didáctica que se presenta a continuación está destinada a 2º de ESO y se ampara bajo el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Además del marco legislativo y con el objetivo de crear una propuesta didáctica que integre a la EFC (McLennan & Thompson, 2015) se incluyen los indicadores de las categorías de currículo, enlaces transversales/externos, estudiantes y evaluación y sus indicadores correspondientes, que como ya se mencionó al principio, son las que más relación guardan con la práctica docente.

A continuación, en la Tabla 2, se puede observar el mapa de desempeño curricular para esta propuesta didáctica.

Tabla 2

Mapa de desempeño curricular para la propuesta didáctica

Actividad específica / Contenidos / Bloque de contenido	Objetivos de etapa	Objetivos de área de EF	Competencias clave (Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía)	Criterios de evaluación (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato)	Estándares de aprendizaje evaluables (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato)
Primeros auxilios / RCP, DESA, Protocolo PAS, Maniobras ante atragantamiento / Salud y calidad de vida	a, d, e, g, k	3,8,11,12	CCL, CSC, SIEP, CD	9. Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, analizando las características de las mismas y las interacciones motrices que conllevan, y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo. 10. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de aprendizaje, para buscar, analizar y seleccionar información relevante, elaborando documentos propios, y	9.2. Describe los protocolos a seguir para activar los servicios de emergencia y de protección del entorno. 10.1. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para elaborar documentos digitales propios (texto, presentación, imagen, video, sonido, ...), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante. 10.2. Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.

		haciendo exposiciones y argumentaciones de los mismos.	
ADAPTACIÓN A LOMLOE (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria)	Objetivos de etapa: a, d, e, g, k Competencias clave: CCL, STEM, CD, CPSAA. Competencias específicas: 1 Descriptores del perfil de salida asociados a dicha competencia específica: CCL3, STEM2, STEM5, CD4, CPSAA2, CPSAA4.	Bloque de saberes básicos: B. Organización y gestión de la actividad física Saber básico contemplado en la propuesta: Actuaciones ante accidentes durante la práctica de actividades físicas. Conducta PAS (proteger, avisar, socorrer). Protocolo 112. Soporte vital básico (SVB).	Criterios de evaluación: 1.4 Actuar de acuerdo a los protocolos de intervención ante accidentes derivados de la práctica de actividad física, aplicando medidas básicas de primeros auxilios
Indicadores EFC (McLennan & Thompson, 2015)	Currículo, enlaces transversales/externos, estudiantes y evaluación (véase Tabla 1)		

5.2 Transposición didáctica

Para la realización de la transposición didáctica, se han adaptado los modelos utilizados en Burgueño et al. (2021) y Jiménez García (2019). La propuesta didáctica presentada tiene un carácter global y genérico, con el objetivo de que cada docente pueda adaptar y concretar las diferentes particularidades que pueda haber en cada grupo, materiales disponibles, etc. Estas particularidades que pueden ser adaptadas por cada docente se indican dentro de la transposición didáctica (Tabla 3, véase la siguiente página).

Tabla 3*Transposición didáctica de la propuesta*

ENSEÑA A SALVAR UNA VIDA	
Curso: 2º ESO	Nº sesiones: 5, aunque se puede modificar y adaptar al tratarse de una propuesta didáctica de referencia. Temporalización: no se puede concretar al tratarse de una propuesta didáctica de referencia.
<p>Justificación: Las habilidades que posibilitan salvar una vida resultan esenciales para cada persona (Greif et al., 2021). En este sentido, el sistema educativo puede hacer que la formación en primeros auxilios llegue a un gran número de personas jóvenes debido a su carácter obligatorio (Rodríguez-Lorenzo et al., 2020), siendo la asignatura de EF un lugar primordial para ello debido a la mayor posibilidad de accidentes que pueden presentarse y a su relación con la salud (López-García et al., 2016). Aun así, no parece que al contenido de primeros auxilios se le dediquen muchos programas o propuestas específicas que apuesten por una participación activa del alumnado en los mismos (López Izquierdo, 2019) a pesar de que la importancia de este contenido haya aumentado en la LOE y en la LOMCE (Rodríguez-Lorenzo et al., 2020). La propuesta presentada se basa en 3 ejes: colaboración con agentes fuera de la comunidad escolar, práctica activa de los primeros auxilios por parte del alumnado en clase y elaboración de videotutoriales para la promover la implicación de las familias. La elaboración de videotutoriales puede permitir la generación de recursos de enseñanza-aprendizaje y una mayor competencia oral sumada al manejo de herramientas digitales (Román Sanchis, 2020). Además, el Consejo Europeo para la Reanimación enfatiza el poder que tienen los medios tecnológicos para facilitar la retención de los conocimientos y su evaluación (Greif et al., 2021). En este sentido, lo que se busca es que el alumnado elabore un videotutorial donde enseñe a un miembro de su familia cómo realizar alguna de las maniobras vistas en la propuesta, recomendándose que aparezca otro miembro familiar que actúe como paciente. Por otro lado, la práctica activa del alumnado tras la formación teórico-práctica impartida por personal sanitario se organizará a través del estilo de grupos reducidos, el cual es óptimo para el trabajo de contenidos en salud (Chillón Garzón, 2010a). Por último, la participación de agentes fuera de la comunidad escolar (personal sanitario) y de las familias favorecerán el aspecto comunitario que como ya se comentó anteriormente en las características del modelo pedagógico de EFRS resulta fundamental tener en cuenta (Julián-Clemente et al., 2021).</p>	
<p>Objetivos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender de manera teórico-práctica los protocolos vinculados al protocolo PAS (Proteger, Avisar, Socorrer), RCP (reanimación cardiopulmonar), maniobra de Heimlich ante atragantamiento y uso de desfibrilador automático. • Lograr enseñar a través de videotutoriales dichos protocolos. 	

Transversalidad: en base al artículo 6 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, en su apartado 5, los elementos transversales sobre los que incidirá esta propuesta son: expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, educación emocional y en valores, educación para la salud.

Interdisciplinariedad: en base al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y tomando como referencia a los criterios de evaluación, otras asignaturas de la ESO donde se podría trabajar interdisciplinariamente esta propuesta serían: Biología y Geología (5.3), Digitalización (2.1, 2.3 y 2.4) y Lengua Castellana y Literatura (3.1, 5.1)

Atención a la diversidad: al tratarse de una propuesta didáctica de referencia, no se puede concretar. El docente deberá atender a esta parte en función de cada grupo-clase.

Orientaciones metodológicas: Se utilizarán diversos estilos de enseñanza a lo largo de la propuesta didáctica. Las formaciones teórico-prácticas impartidas por el personal sanitario en las dos primeras sesiones se podrán realizar a través de lecciones más magistrales, a través de la instrucción directa, donde es el profesor o personal sanitario quien toma todas las decisiones de aprendizaje, las actividades, el ritmo de las mismas y su corrección (Lleixà Arribas et al., 2019). Tras estas primeras sesiones, la enseñanza se debe orientar hacia un estilo menos directivo. Se utilizará el estilo de grupos reducidos a través del cual se podrían generar 5 roles para el alumnado (ejecutante de la maniobra de primeros auxilios, observador, paciente, colaborador y anotador). En esta fase, se busca que el alumnado experimente y pase por todos los roles.

Por último, la elaboración del videotutorial se encuadra dentro del estilo de enseñanza de resolución de problemas, donde se busca que el alumnado plantee una solución (elaboración del videotutorial) a un problema presentado por el profesor (¿cómo podrías enseñar lo que hemos visto en clase sobre primeros auxilios a una persona de tu familia que los desconozca?) (Lleixà Arribas et al., 2019). Para la elaboración del videotutorial, este se recomienda que no tenga una duración muy larga (en torno a los 5-6' minutos como máximo), además de dar la posibilidad de que cada alumno realice el videotutorial sobre el contenido visto en clase que desee o repartir estos contenidos (RCP, protocolo PAS, maniobra de Heimlich, uso de DESA), para que así haya más variedad de contenidos en los videotutoriales. Aun así, este último aspecto mencionado puede ser adaptado por cada docente, en función de cada grupo-clase.

Materiales didácticos: 5-6 maniqués, 1 desfibrilador automático.

Entendiendo la dificultad que puede conllevar la adquisición de 5-6 maniqués (a partir de la estimación de una clase de 25-30 alumnos y un 1 maniquí por cada 4-5-6 alumnos), en la revisión sistemática llevada a cabo por Lago-Ballesteros et al. (2018) se aportan diferentes alternativas como pueden ser animales de peluche, dados de foam, pelotas, globos, sacos rellenos de ropa o trapos. Aunque en esta propuesta se indique el material didáctico necesario de manera orientativa, este aspecto se trata de una particularidad que el docente puede adaptar y modificar en función de cada contexto.

Escenarios didácticos: aula, patio exterior del centro y casa.

Sesiones-Actividades de aprendizaje:

Sesión 1: Formación teórico-práctica sobre protocolo PAS y RCP impartida por un agente sanitario (enfermero/a, médico, técnico en emergencias...) a través de la colaboración con el centro educativo.

Sesión 2: Formación teórico-práctica sobre maniobra de Heimlich y uso de desfibrilador automático + recordatorio sesión anterior impartida por un agente sanitario (enfermero/a, médico, técnico en emergencias...)

Si la colaboración entre centro educativo y el personal sanitario no fuera posible, se puede optar por el que sea el propio profesorado de EF quien imparta dicha formación, siempre y cuando esté acreditado para ello

Sesión 3: Práctica autónoma del alumnado sobre RCP, uso de desfibrilador y maniobra de Heimlich, utilizando el estilo de enseñanza de grupos reducidos.

Sesión 4: Ídem a la sesión anterior como recordatorio + explicación de la tarea del videotutorial.

Sesión 5: visionado de los videotutoriales en clase.

5.3 Evaluación de lo aprendido de la propuesta de unidad didáctica

Para llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente para esta propuesta didáctica, seguiremos la propuesta de evaluación realizada por Dudley et al. (2016). Los anteriores autores proponen un modelo de evaluación que teniendo en cuenta los 4 dominios de aprendizaje, alinee los resultados de aprendizaje deseados propuestos por el currículo, la forma de evaluación y lo que el estudiante aprende, destinándose especialmente para modelos de EF y salud, aunque también puede aplicarse a otros modelos (véase Tabla 4). Para ello, se recomiendan los siguientes pasos (Dudley et al., 2016):

1. Identificar los resultados de aprendizaje que propone el currículo para la propuesta a realizar, lo que permitirá trasladar el modelo general de rúbrica a un modelo efectivo y específico para cada contexto. En el caso de esta propuesta didáctica, este apartado ya ha sido realizado debido a la elaboración del mapa de desempeño curricular, donde aparecen los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables (Tabla 2)
2. El modelo de evaluación debe servir como pilar para diseñar las actividades de aprendizaje para enseñar al estudiantado como alcanzar los criterios de evaluación y, por tanto, los resultados de aprendizaje deseados. Cada criterio del modelo puede extraerse para evaluarse de manera contextualizada.
3. Este modelo de evaluación debe aplicarse de manera formativa y sumativa para así poder valorar cómo ha sido el proceso de crecimiento del aprendizaje en el estudiantado. La evaluación formativa es un pilar fundamental en la EFC según Gambau i Pinasa et al. (2021), NASPE en 2009 (citado en Sundaresan et al., 2017, p.37) y por la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015).

Además de los tres puntos anteriores, el modelo de evaluación que presentan estos autores muestra diferentes categorías en las que se hace referencia al nivel de adquisición de los aprendizajes (Dudley et al., 2016), aspecto que favorece la evaluación formativa ya que este tipo de evaluación es aquella cuya finalidad es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras estos tienen lugar con la perspectiva de que el alumnado

aprenda más, el docente mejore su práctica y así poder mejorar durante el transcurso del curso o trimestre los procesos de enseñanza-aprendizaje (López Pastor, 2017), por lo que, conocer en qué nivel de aprendizaje se encuentra el estudiantado podrá favorecer la finalidad de la evaluación formativa previamente comentada.

Por tanto, y basándonos en las consideraciones propuestas por Dudley et al. (2016) y el modelo general de rúbrica que estos mismos autores proponen (Tabla 4), en la Tabla 5 se muestra la adaptación de dicho modelo general de rúbrica a la propuesta didáctica específica presentada en este trabajo.

Tabla 4

Modelo general de rúbrica para la evaluación. Adaptado de Dudley et al. (2016).

Progresión	“Pre-estructural”	“Uni-estructural”	“Multi-estructural”	Relacional	Umbral	de	Extendida
Dominio de aprendizaje	La adquisición de la información para el aprendizaje no está conectada, no hay organización ni sentido.	Se hacen conexiones de información simples y obvias, pero no se capta su sentido/significado.	Ya se realizan varias conexiones de información, pero no las relaciones entre ellas ni su significado global	El estudiante puede apreciar el significado de la relación de cada una de las partes con el aprendizaje global, entiende dicha conexión y puede describirla.	progresión.		El estudiante está haciendo conexiones no solo con la asignatura, sino más allá de ella, con capacidad de transferir las ideas y de aplicarlas y relacionarlas con otras y en otros contextos
Cognitivo	Los estudiantes no siguen las reglas e instrucciones más simples para una tarea asignada	Los estudiantes completan una tarea asignada dentro de las reglas e instrucciones de la misma.	Los estudiantes entienden múltiples reglas e instrucciones (generales y específicas) dentro de una tarea Y	Los estudiantes demuestran aplicar diferentes decisiones para resolver problemas y tácticas durante las tareas y para adaptar su rendimiento a instrucciones cambiantes. Y	Al alcanzar este punto en alguno de los dominios, el contexto y la complejidad de la experiencia		Los estudiantes pueden evaluar el efecto de diferentes reglas, tácticas y estrategias O

			Los estudiantes demuestran habilidad para resolver problemas tácticos esenciales dentro de la tarea o en el contexto de una actividad física	Estudiantes son capaces de desarrollar estrategias para mejorar su eficacia dentro de la tarea	educativa debería cambiar	Los estudiantes pueden crear nuevas reglas, tácticas y estrategias para mejorar la calidad de la tarea O Los estudiantes demuestran cómo las reglas, las tácticas y estrategias pueden ser aplicadas más allá de la propia participación en la tarea.
Afectivo	Los estudiantes requieren de supervisiones, indicaciones y vigilancia de manera constante O Los estudiantes necesitan recompensas externas o incentivos para participar en la tarea	Los estudiantes completan la tarea requerida si se les indica, se les recuerda o la tarea es realizada según un modelo	Los estudiantes aceptan la tarea sin reparos y de inmediato Y Los estudiantes participan en la tarea con una motivación intrínseca	Los estudiantes pueden trabajar sin supervisión Y Los estudiantes completan la tarea, participan en AF... porque entienden la relación entre la tarea propuesta y aspectos personales como el bienestar, emociones...		Los estudiantes pueden evaluar la efectividad de sus acciones para mejorar su salud y sus habilidades O

					Los estudiantes demuestran que las decisiones para su salud pueden ser adoptadas más allá de la propia asignatura
Social	El estudiante no interactúa con otros durante las tareas	El comportamiento de los estudiantes no interfiere con los demás sin que necesiten vigilancia o indicaciones constantes	Los estudiantes muestran respeto por otros compañeros y están dispuestos a realizar las tareas con ellos	Los estudiantes son capaces de cooperar, de dar apoyo y de tener empatía y resiliencia, es decir, pueden ampliar su sentido de responsabilidad hacia los demás	Los estudiantes demuestran un liderazgo empático y efectivo hacia sus compañeros
		Y	Y	O	O
	Los estudiantes interactúan con otros durante una tarea cuando esa interacción se inicia por otra persona	Los estudiantes interactúan con otros durante una tarea cuando esa interacción se inicia por otra persona	Los estudiantes participan de manera significativa en rituales asociados a la experiencia de la tarea	Los estudiantes son capaces de desarrollar las tareas asignadas con igualdad, de manera justa y utilizando roles para su participación	Los estudiantes ven cómo sus experiencias sociales durante la tarea pueden ser adoptadas como experiencias más allá de la propia tarea, para su utilización para la vida
					O

						Los estudiantes empoderan a otros compañeros durante la tarea (dan ánimos, ceden roles y liderazgo, cuidan los unos de los otros...)
						O Los estudiantes construyen relaciones comunes y positivas otros compañeros
Psicomotor	El estudiante no puede completar la tarea o movimiento sin ayuda o imitación	Los estudiantes pueden completar la tarea o movimiento con algo de ayuda	Los estudiantes pueden completar una tarea sin ayuda o de manera independiente siguiendo las instrucciones dadas	Los estudiantes pueden combinar acciones o movimientos para realizar secuencias con muy pocos errores.		Los estudiantes pueden evaluar o valorar su propia competencia motriz cuando esta cambia O Los estudiantes son capaces de adaptar sus habilidades para que sean más efectivas en función del contexto

O

Los estudiantes aplican habilidades en contextos diferentes a los iniciales o para los que estaban intencionados.

Tabla 5

Rúbrica de evaluación específica para la propuesta didáctica

Criterios de evaluación a alcanzar:

En base al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

- 1.4 Actuar de acuerdo a los protocolos de intervención ante accidentes derivados de la práctica de actividad física, aplicando medidas básicas de primeros auxilios

En base al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:

- 9.2. Describe los protocolos a seguir para activar los servicios de emergencia y de protección del entorno.
- 10.1. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para elaborar documentos digitales propios (texto, presentación, imagen, video, sonido, ...), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante
- 10.2. Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.

Progresión	No logra alcanzar los criterios	Necesita más trabajo y atención	Su trabajo ya se encamina a alcanzar los criterios	Alcanza los criterios
Dominio de aprendizaje				
Cognitivo	No sigue las instrucciones básicas para realizar las maniobras vistas en clase ni en la práctica por grupos reducidos o durante el videotutorial.	Entiende y sigue las instrucciones básicas para una sola maniobra de las vistas en clase durante la práctica por grupos reducidos O Necesita explicaciones o recordatorios constantes por parte del	Sigue y entiende las instrucciones básicas para todas las maniobras vistas en clase, pero no consigue transmitirlo adecuadamente en el videotutorial (la información está dispersa o no la presenta siguiendo un orden)	Sigue y entiende las instrucciones básicas para todas las maniobras vistas en clase Y Consigue transmitirlo de manera adecuada y concisa durante el videotutorial

		profesor o de los compañeros durante la práctica en grupos reducidos.		
Afectivo	<p>Requiere de vigilancia constante durante la práctica por grupos reducidos. Comportamiento disruptivo.</p> <p>O</p> <p>Necesitan de recompensas externas o incentivos para participar en la práctica por grupos reducidos o para hacer el videotutorial</p>	<p>Necesita explicaciones o recordatorios constantes por parte del profesor o de los compañeros durante la práctica en grupos reducidos.</p>	<p>Acepta la tarea sin reparo y no es dependiente de sus compañeros o del profesor al ejecutar las maniobras</p> <p>Y</p> <p>Muestra una motivación intrínseca por hacer bien las maniobras y el videotutorial.</p>	<p>Puede trabajar sin supervisión durante la práctica por grupos reducidos</p> <p>Y</p> <p>Realizan las tareas propuestas porque entienden, valoran y aprecian el conocimiento sobre primeros auxilios durante la práctica deportiva o fuera de ella y su importancia.</p>
Social	<p>Durante la práctica por grupos reducidos, el estudiante no interactúa con los otros compañeros</p> <p>O</p> <p>Surgen conflictos durante la práctica por grupos reducidos donde el profesor tiene que intervenir</p>	<p>El comportamiento durante la práctica por grupos reducidos no interfiere con los demás</p> <p>O</p> <p>Los estudiantes interactúan con otros durante una tarea cuando esa interacción se inicia por otra persona.</p> <p>O</p> <p>Las interacciones durante la práctica por grupos reducidos son escasas.</p>	<p>Muestra respeto por otros compañeros y está dispuesto a realizar las tareas con ellos</p> <p>Y</p> <p>Los estudiantes cumplen los roles asociados en la práctica por grupos reducidos, sin que surjan conflictos donde el profesor tiene que intervenir.</p>	<p>Es capaz de dar apoyo y ayuda cuando un compañero no entiende o no sigue las instrucciones para realizar las maniobras, además de ser empático.</p> <p>O</p> <p>El grupo puede resolver conflictos de manera pacífica sin que intervenga el profesor.</p>

Psicomotor	No ejecuta correctamente las maniobras vistas en clase.	Puede ejecutar las maniobras correctamente si es con imitación constante. O Ejecuta las maniobras con un orden incorrecto o desorganizado O Ejecuta alguna maniobra correctamente y de manera organizada pero no todas.	Puede ejecutar todas las maniobras de manera correcta, pero cuando tiene que indicarlo en el videotutorial para que lo realice otra persona, las ejecuta con un orden desorganizado o con algunos aspectos erróneos.	Ejecuta todas las maniobras de manera correcta y también en el videotutorial.
------------	---	---	--	---

6. Discusión

La revisión narrativa que se ha llevado a cabo en este trabajo tiene como objetivo principal recoger y sintetizar estudios que, desde un punto de vista orientado hacia la práctica docente, permita que todas aquellas personas con interés hacia la EF puedan abordar la EFC desde la triple vertiente que la configura según Penney et al. (2009): currículum, pedagogía y evaluación. A su vez y enlazando con la revisión, se propone cómo organizar la docencia en base a modelos pedagógicos puede ser una alternativa práctica estructurada y de calidad durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernando-Garijo et al., 2021) y que además se alinea con varias de las consideraciones que la UNESCO plantea para una EFC, como pueden ser que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitir cierto grado de flexibilidad para que la enseñanza tenga impacto en cada contexto y estudiante o la diversidad en el uso de los estilos de enseñanza (McLennan & Thompson, 2015).

De hecho, la utilización de los modelos pedagógicos es un aspecto que viene recogido en el reciente Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, haciendo mención explícita a que todas las situaciones o procesos de aprendizaje que se planteen tengan como referencia a los 4 elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje donde los modelos pedagógicos deben centrar su atención: docente, estudiante, contenido y contexto (Fernández-Río et al., 2021). Por lo tanto, se trata de una opción que desde el propio currículo legislativo de EF ya aparece como oportuna y que Fernández-Río (2017b) también contempla ya que la propia UNESCO, tal y como indica el anterior autor, no establece una forma concreta para generar una EFC.

Para poder interrelacionar todo lo anterior, este trabajo presenta una propuesta didáctica de carácter genérico a través del modelo pedagógico de EFRS ya que este modelo parece que se circunscribe más al intento que realiza la UNESCO de unir salud con EF (Dudley et al., 2016) y que específicamente se centra en los primeros auxilios. Aun así, se debe mencionar que el tratamiento sobre salud que se realiza en EF no es el único que esta asignatura desarrolla y que, por tanto, no quiere decir que para desarrollar una EFC se tenga que hacer única y exclusivamente a través de este modelo.

En cuanto a la propuesta didáctica y al contenido específico que esta desarrolla, la colaboración entre los servicios sanitarios y es el profesorado es un aspecto que también

se recoge en la propuesta de RCP *na aula* (López Unanua et al., 2012). Teniendo en cuenta que el modelo pedagógico de EFRS tiene como una de sus características integrar el trabajo en EF con otras estrategias del centro educativo en materia de salud y/o con otros agentes fuera de la comunidad escolar (Julián-Clemente et al., 2021), este aspecto parece indispensable que se desarrolle a través de que sea el propio servicio sanitario quien imparta las primeras formaciones, a través del préstamo de materiales o a través de formación a los profesores, como es el caso del programa de RCP *na aula* (López Unanua et al., 2012).

Así mismo, la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en contenidos de primeros auxilios en EF se realizó en la propuesta de López Izquierdo (2019), la cual se basaba en el empleo de códigos QR y orientación para la enseñanza de dichos contenidos. En la propuesta didáctica presentada en este trabajo, el uso de las TIC se verá más reflejado durante la elaboración del videotutorial ya que el alumnado deberá utilizar algún sistema de grabación digital (móvil o cámara), editar y/o realizar el montaje final a través de algún programa de edición de vídeo y convertirlo en un formato adecuado para su presentación. Por tanto y aunque la utilización de las TIC se realice de diferentes maneras, parece que es un aspecto recomendable para la creación de experiencias educativas sobre primeros auxilios ya que pueden favorecer la retención de los conocimientos y la evaluación práctica de los mismos, incluso de manera independiente al profesor (Greif et al., 2021).

Sumado a las consideraciones anteriores, sería también interesante analizar si el número de sesiones planteado es el adecuado ya que otras propuestas que abordan los primeros auxilios contemplan un mayor tiempo de trabajo (López Izquierdo, 2019; López Unanua et al., 2012). En cambio, la propuesta de López-García et al. (2016) contempla una duración de 5 sesiones a través de una metodología de trabajo cooperativo. Este aspecto debe tenerse en cuenta debido a la variabilidad que existe en la retención de los conocimientos en las maniobras de primeros auxilios en estudiantes de secundaria (Brown et al., 2018) y a las posibilidades de reciclaje que deben tener este tipo de contenidos para que no se olviden. En este sentido, se recomienda cursos de reciclaje o de “recordatorio” que puedan realizarse en un marco temporal que comprenda de 2 a 12 meses tras la finalización del curso base o inicial (Greif et al., 2021).

Por otro lado, la presencia de los 4 dominios de aprendizaje en la evaluación de la propuesta puede llegar a favorecer un enfoque mixto, donde se combina la parte más

cuantitativa (realizar bien o mal las maniobras) y la parte cualitativa (atendiendo a la parte social y afectiva). Este tipo de enfoque es indicado como el más adecuado para propuestas que combinan EF y salud debido a su carácter más integral (Chillón Garzón, 2010b).

Por último, se debe remarcar la interrelación producida entre los indicadores y principios que según la UNESCO debe gobernar una EFC y la creación de la propuesta didáctica en base a un modelo pedagógico ya que sólo una legislación en materia de EFC puede no ser suficiente para que esta se traslade a la realidad (Gil Espinosa & Aznar Cebamanos, 2016), sino que también se deben aportar recursos metodológicos que hagan que este paso pueda ser dado y manejado por los docentes (McLennan & Thompson, 2015), que al fin y al cabo son los responsables día a día, en el aula, del desarrollo de la asignatura de EF.

7. Conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro

La revisión narrativa de la literatura científica llevada a cabo en este trabajo muestra las diferentes dimensiones que puede abarcar el estudio e intervención en materia de EFC, haciendo hincapié en la forma en la que esta puede lograrse a través de lo que a la práctica docente se refiere. Esta revisión recopila información con la finalidad de que pueda servir de ayuda para la creación de propuestas didácticas a estudiantes, investigadores o profesores de EF y generar un marco común de conocimiento, entendimiento y actuación en torno a la EFC.

En relación con lo anterior, el ejemplo de propuesta didáctica amparada bajo el modelo pedagógico de EFRS, muestra cómo organizar la docencia en base a modelos pedagógicos puede constituir una alternativa práctica que se relaciona con varios de los principios e indicadores que propone la UNESCO para lograr una EFC.

Las limitaciones de este estudio son varias. En primer lugar, el hecho de no poder trasladar a un contexto real la propuesta didáctica dificulta poder conocer el alcance práctico de la misma además de no saber qué modificaciones con respecto a la propuesta inicial o incluso al propio modelo pedagógico deben realizarse para garantizar una prestación efectiva de la propuesta y de dicho modelo. Otra limitación presente es el enfoque no sistemático de la revisión realizada, el cual no posibilita la valoración individual de la calidad de los estudios incluidos (Collins & Fauser, 2005). Aun así, en este estudio se ha intentado desarrollar una revisión narrativa con un enfoque metodológico estructurado y que pueda ser conocido por todos los lectores debido al

conocimiento que estos pueden tener sobre las bases de datos utilizadas, los términos y fechas de búsquedas o los criterios básicos de inclusión y exclusión, aspectos que no suelen ser contemplados en las revisiones narrativas (Cook et al., 1997).

Las posibles líneas de investigación futuras que surgen tras este estudio consisten en la aplicación real de la propuesta didáctica creada, así como la realización de otras propuestas didáctica que aborden contenidos diferentes bajo el mismo modelo pedagógico o con otros. También, surge como posible perspectiva de futuro observar y analizar cómo es el desempeño de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en EF en base a las consideraciones que desde la revisión narrativa se han realizado y si los propios docentes valoran o utilizan el enfoque basado en modelos pedagógicos para sus clases.

8. Referencias

- 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., Fernandez-Rio, J., García Busto, Ó., Herce Azanza, M., Hortigüela Alcalá, D., Iglesias Rodríguez, J., Gil Espinosa, F. J., Lopez Prad, J., Pérez-Pueyo, Á., Rodríguez Abreu, M., & Vidal Valero, S. (2017). 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>
- Aznar Cebamanos, M., Calderón, A., Fernández-Río, J., García Busto, Ó., Herce Azanza, M., Hortigüela Alcalá, D., Iglesias Rodríguez, J., Gil Espinosa, F. J., Lopez Prad, J., Pérez-Pueyo, Á., Rodríguez Abreu, M., & Vidal Valero, S. (2017). 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>
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde>

- Brown, L. E., Carroll, T., Lynes, C., Tripathi, A., Halperin, H., & Dillon, W. C. (2018). CPR skill retention in 795 high school students following a 45-minute course with psychomotor practice. *American Journal of Emergency Medicine*, *36*(6), 1110-1112. <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2017.10.026>
- 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/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>
- 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>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *Strategies to Improve the Quality of Physical Education*. https://www.cdc.gov/healthyschools/pecat/quality_pe.pdf
- 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-Benett, 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>
- Chillón Garzón, P. (2010a). Propuesta de intervención de Educación Física orientada hacia la Salud. En *Unidades Didácticas de Educación Física orientadas a la salud en Secundaria* (pp. 47-70). Wanceulen Editorial Deportiva.
- Chillón Garzón, P. (2010b). Salud y Educación Física. En *Unidades Didácticas de Educación Física orientadas a la salud en Secundaria* (pp. 17-46). Wanceulen Editorial Deportiva.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Collins, J. A., & Fauser, B. C. J. M. (2005). Balancing the strengths of systematic and narrative reviews. *Human Reproduction Update*, 11(2), 103-104. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmh058>
- Cook, D. J., Mulrow, C. D., & Haynes, R. B. (1997). Systematic Reviews: Synthesis of Best Evidence for Clinical Decisions. *Annals of Internal Medicine*, 126(5), 376-380. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>
- 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>
- Dudley, D., & Burden, R. (2020). What effect on learning does increasing the proportion of curriculum time allocated to physical education have? A systematic review and meta-analysis. *European Physical Education Review*, 26(1), 85-100. <https://doi.org/10.1177/1356336X19830113>
- 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>
- 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>
- Ennis, C. D. (2014). What Goes Around Comes Around ... Or Does It? Disrupting the Cycle of Traditional, Sport-Based Physical Education. *Kinesiology Review*, 3(1), 63-70. <https://doi.org/10.1123/kr.2014-0039>
- 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.
- Fernández Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425>
- 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.
- Girard, S., St-Amand, J., & Chouinard, R. (2019). Motivational climate in physical education, achievement motivation, and physical activity: A latent interaction model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 305-315. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2018-0163>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- 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>
- Greif, R., Lockey, A., Breckwoldt, J., Carmona, F., Conaghan, P., Kuzovlev, A., Pflanzl-Knizacek, L., Sari, F., Shammet, S., Scapigliati, A., Turner, N., Yeung, J., & Monsieurs, K. G. (2021). European Resuscitation Council Guidelines 2021: Education for resuscitation. *Resuscitation*, 161, 388-407. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2021.02.016>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & 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(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- 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.

- 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>
- Hernández, A. J., Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Alfonso-Asencio, M., & Hellín Martínez, M. (2021). Gamificación en Educación Física. Revisión sistemática. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 14(1), 1-20.
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Miguel, P. A., & González-Víllora, S. (2021). Fundamental pedagogical aspects for the implementation of models-based practice in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7152), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137152>
- 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/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/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/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/https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.006>
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Long-term effects of the pedagogical approach on the perceptions of physical education by students and teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1326-1333. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04210>
- ICSSPE. (2010). *International Position Statement on Physical Education*. [https://www.icsspe.org/sites/default/files/International Position Statement on Physical Education.pdf](https://www.icsspe.org/sites/default/files/International%20Position%20Statement%20on%20Physical%20Education.pdf)
- Jiménez García, M. L. (2019). *Programación integrada para Secundaria*. Editorial INDE.
- Julián-Clemente, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., & Aibar-Solana, A. (2021). Educación Física relacionada con la salud. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 178-226). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., & Navarro-Paton, R. (2018). La enseñanza de los primeros auxilios en educación física: revisión sistemática acerca de los materiales para su implementación. *Retos*, 34, 349-355. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65683>
- Le Masurier, G., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 44-53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597894>
- 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>

- Lleixà Arribas, T., Granda Vera, J., & Carrasco Páez, L. (2019). Modelos de enseñanza y estrategias didácticas en Educación Física. En T. Lleixà Arribas, J. Granda Vera, & L. Carrasco Páez (Eds.), *Didáctica de la educación física en educación secundaria obligatoria* (pp. 71-86). Editorial Síntesis.
- López-García, S., Martín-Villar, M. . I., Maneiro-Dios, R., Abelairas-Gómez, C.-, & Barcala-Furelos, R. (2016). Programación didáctica: Primeros auxilios, un contenido incluido en la LOMCE. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 474-495. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1774>
- López 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>
- López Izquierdo, J. (2019). Propuesta de un proyecto interdisciplinar para el fomento del aprendizaje de los primeros auxilios en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 10(60), 91-105.
- López Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación-aprendizaje. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- López Unanua, M. del C., Freire Tellado, M., Rasines Sisniega, R., & Iglesias González, A. (2012). RCP na aula: programa de enseñanza de la reanimación cardiopulmonar básica para estudiantes de secundaria. *Emergencias*, 24(1), 76. <http://emergencias.portalsemes.org/descargar/rcp-na-aula-programa-de-ensenanza-de-la-reanimacion-cardiopulmonar-basica-para-estudiantes-de-secundaria/>
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Henriques-Neto, D., Costa, J., Onofre, M., & González Valeiro, M. (2020). A Comparative Study of Participation in Physical Education Classes among 170,347 Adolescents from 54 Low-,Middle-, and High-Income Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5579. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155579>

- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC). Guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- Morales-Ortiz, E., Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Macarro-Moreno, J., & Medina-Casabón, J. (2021). Can Sport Education Improve Attitudes towards Secondary Physical Education? *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(83), 435-450. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.002>
- Murfay, K., Beighle, A., Erwin, H., & Aiello, E. (2022). Examining high school student perceptions of physical education. *European Physical Education Review*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1356336X211072860>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 18 de enero de 2021, 844-945. <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden15-1-2021CurriculoESOAAnexoIII.pdf>
- O'Donovan, T. (2011). Models-based practice: structuring teaching and coaching to meet learners' diverse needs. En K. Armour (Ed.), *Sport Pedagogy. An Introduction for Teaching and Coaching* (pp. 325-337). Pearson Education Limited.
- 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>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., & Santos Rodríguez, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos*, 39, 345-353.

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022, 41571-41789. <https://www.adideandalucia.es/normas/RD/RealDecreto217-2022CurriculoESO.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. <https://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD1105-2014CurriculoSecundaria.pdf>
- Ries, F. (2020). Promoting physical activity as a healthy habit through quality physical education: Does knowledge on habitual behaviours help? *AUC Kinanthropologica*, 56(1), 56-61. <https://doi.org/10.14712/23366052.2020.7>
- Rodríguez-Lorenzo, L., Ruibal-Lista, B., & Toro, S. (2020). Los primeros auxilios en el currículo de la educación obligatoria en España. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 6(2), 365-389. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.5831>
- 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/https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86253>
- Román Sanchis, M. P. (2020). El vídeo tutorial como género discursivo en la proyección y desarrollo de la competencia oral en Secundaria. *Didacticae*, 8, 193-208. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.193-208>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- SHAPE America. (s. f.). *National Physical Education Standards*. National Physical Education Standards. Recuperado 4 de abril de 2022, de <https://www.shapeamerica.org/standards/pe/default.aspx>
- 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>
- Uddin, R., Salmon, J., Islam, S. M. S., & Khan, A. (2020). Physical education class participation is associated with physical activity among adolescents in 65 countries. *Scientific Reports*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-79100-9>
- UNESCO. (2013). Declaración de Berlín. *Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS V)*, 1-20. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114_spa
- 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>