



REVISIÓN

REVISANDO LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA. IDEAS CLAVE PARA INCORPORARLOS AL AULA

Javier Fernandez-Rio¹, David Hortigüela Alcalá² y Ángel Perez-Pueyo³

Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España¹

Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España²

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, España³

RESUMEN

Tomando como referencia un trabajo anterior sobre modelos pedagógicos en Educación Física, el objetivo fundamental del presente artículo es incidir sobre los aspectos clave que los docentes necesitan tener en cuenta para incorporar estos planteamientos metodológicos de manera satisfactoria a sus clases. Para ello se detallan aquellos elementos que ayudan en la transición de la teoría a la práctica de cada uno de los principales modelos pedagógicos.

PALABRAS CLAVE: Modelos pedagógicos; Educación física; Aplicaciones prácticas; Contexto educativo; Rol docente.



REVISING THE PEDAGOGICAL MODELS IN PHYSICAL EDUCATION.
KEY IDEAS TO INCORPORATE THEM TO THE CLASSROOM

ABSTRACT

Taking as a reference a previous manuscript on pedagogical models in Physical Education, the fundamental objective of this article is to focus in the key elements that teachers need to consider to successfully incorporate these methodological approaches into their classes. To achieve this goal, those elements that help in the transition from theory to the practice of each of the main pedagogical models are detailed.

KEYWORDS: Pedagogical models; Physical education; Practical applications; Educational context; Teaching role.

Correspondencia: Javier Fernandez-Rio Email: javier.rio@uniovi.es

Historia: Recibido el 7 de septiembre de 2018. Aceptado el 15 de octubre de 2018

Los modelos pedagógicos “han llegado para quedarse”. Esta frase resume 40 años de un lento, pero imparable crecimiento de este planteamiento metodológico en el campo de la Educación Física (EF) en todo el mundo. Desde los primeros pasos a finales de los años 70, principios de los 80 del siglo XX del modelo Comprensivo (TGfU; Bunker & Thorpe, 1982), pasando por la denominada práctica basada en modelos (Modelos-Based Practice; Kirk, 2010) hasta llegar a los actuales modelos pedagógicos (Pedagogical Model; Haerens, Kirk, Cardon, & De Bourdeaudhuij, 2011), que señalan la interdependencia de los cuatro elementos fundamentales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiante, docente, contenido y contexto.

En un artículo anterior (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016, p. 57) se señalaba que los modelos pedagógicos “no sustituyen a los estilos de enseñanza, sino que los incorporan en sus estructuras”. En dicho artículo se abordaron los principales modelos pedagógicos, agrupándolos en Básicos o Consolidados: Aprendizaje Cooperativo, Educación Deportiva, Comprensivo y Responsabilidad Personal y Social y Emergentes: Educación Aventura, Alfabetización Motora, Estilo Actitudinal, Ludotécnico, Autoconstrucción de Materiales, Educación para la Salud e Hibridación de Modelos. Dicho artículo pretendía señalar las características fundamentales de cada uno de ellos como una guía para que los docentes pudieran llevarlos a sus aulas. No obstante, consideramos que es necesario dar un paso más, por lo que planteamos este nuevo artículo para llevar de la mano a los docentes en el difícil y largo proceso de pasar de la teoría a la práctica, señalando aquellas ideas que se pueden considerar clave para poder llevar a buen término la incorporación de los modelos pedagógicos al aula de EF. Entre las características revisadas en el artículo anterior y las ideas clave de éste, creemos que los docentes podrán incorporar los modelos pedagógicos de una manera más sencilla y efectiva en sus clases.

Consideramos importante terminar esta breve introducción recordando que la implementación de cualquiera de los modelos pedagógicos que se van a tratar en los siguientes apartados es una tarea compleja y progresiva, y puede ser recomendable no desarrollar todas las características fundamentales en las primeras experiencias de aula.

MODELOS PEDAGÓGICOS CONSOLIDADOS

Comencemos con la descripción de las ideas clave de cada uno de los modelos pedagógicos denominados consolidados y el AC será el primero porque lo consideramos fundamental para poder desarrollar todos los demás.

Aprendizaje Cooperativo

Comenzamos con este modelo porque si un docente es capaz de hacer que sus estudiantes trabajen, de verdad, de manera cooperativa, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá positivamente afectado y, por tanto, la implementación de

cualquiera de los otros modelos. Por ello recomendamos que todo curso escolar comience con una unidad didáctica de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, muchos docentes de educación física declaran usar el aprendizaje cooperativo (AC) en sus clases porque usan juegos cooperativos, y la gran mayoría lo hacen de manera puntual y durante un tiempo breve. Para autores como Lavega, Planas y Ruiz (2014) es imprescindible crear un ambiente cooperativo en el aula, enseñando a los estudiantes a cooperar, para poder implantar con éxito esta forma de trabajar. Más aún, es necesario enseñar a los estudiantes a estar juntos (aunque sea en parejas), antes de que puedan trabajar juntos (Iglesias, González & Fernández-Rio, 2017). Por lo tanto, el primer elemento que un docente debe desarrollar en su grupo-clase es la **Cohesión Grupal**. En el planteamiento del *Ciclo del Aprendizaje Cooperativo* (Fernández-Rio, 2017) se señala esta como la fase I. El objetivo es que todos los integrantes de la clase trabajen juntos y no solo con los “amigos”. Para ello, el docente usará *actividades de presentación*, en las que los estudiantes van aprendiendo cosas unos de otros como sus nombres o eventos singulares de su vida, *actividades rompehielos*, en las que se busca un contacto directo para los estudiantes rompan la distancia que la vergüenza hace que exista entre ellos, *actividades de confianza*, para que se demuestren unos a otros que se pueden fiar unos de otros, y *actividades de autoconocimiento*, en las que cada estudiante es desafiado a hacer cosas complejas en las que, en muchas ocasiones, necesita de los compañeros.

Todo lo anterior nos lleva al segundo elemento fundamental en la implementación del aprendizaje cooperativo: los **Agrupamientos**. Todas las actividades señaladas en el párrafo anterior no requieren de agrupamientos fijos o estables sino todo lo contrario, lo que indica que el primer objetivo del docente al comenzar a usar el aprendizaje cooperativo es que todos los estudiantes cambien de compañero de trabajo casi de manera constante. A lo largo de una actividad, un estudiante debe realizar las acciones motrices requeridas en la misma con varios de sus compañeros de clase. Por ejemplo, en la actividad de comba “salto en parejas” se les pide a los estudiantes que en dúos y a la vez den 5 saltos consecutivos usando una sola cuerda, pero que, una vez conseguido el objetivo, deben realizar la misma actividad con 5 compañeros diferentes de clase. Si en la siguiente actividad les pide que los 5 compañeros con los que tienen que realizar la actividad sean diferentes el docente habrá logrado que en solo dos actividades todos los estudiantes hayan trabajado con la mitad de la clase; debiendo proceder de la misma manera a lo largo de la sesión. El objetivo final es que todo el grupo-clase forme, de verdad, un grupo de trabajo cooperativo en el que todos trabajen conjuntamente. Una vez conseguido esto, si el docente avanza en el ciclo del AC y comienza a usar técnicas cooperativas simples como *parejas-comprueban-ejecutan* (Grineski, 1996) que requieren de grupos de trabajo más estables o técnicas complejas como *puzzle* (Aronson, 1978) donde se emplean grupos base, deben crearse grupos pequeños (el número ideal son 4 personas) y totalmente heterogéneos en relación al género, nivel de habilidad, etnia, religión o país de procedencia. Así mismo, existe cierta controversia en torno a cómo se deben formar estos grupos más estables. Velázquez (2013) plantea 4 posibilidades: *azar*, *conveniencia*, *elegidos por los estudiantes* y *elegidos por el docente*. Todas ellas plantean aspectos positivos y negativos y serán más o menos acertadas según el momento en el que se usen. Quizá en docentes con menor experiencia en el empleo del AC la última posibilidad sea la mejor. Lo importante es conocerlas

todas y ver cómo funcionan para plantear su continuidad o no. Finalmente recordar dos cuestiones importantes: 1ª) El planteamiento de actividades o juegos cooperativos en grupos acostumbrados a clases de EF en entornos competitivos es probable que provoque respuestas competitivas y de exclusión. 2ª) El intento de comenzar a implantar el AC a través de juegos cooperativos que buscan un logro común por toda la clase puede desembocar en un fracaso o un falso éxito. Éste último, que es el más habitual, se evidencia por la exclusión (o incluso autoexclusión) de algunos miembros del grupo clase que son considerados o se consideran incapaces de alcanzar el objetivo. Estas dos posibilidades, que inicialmente puede generar frustración en los docentes que se autoculpan del fracaso, son muy normales y sólo nos indica cuánto nos queda por trabajar con ese grupo de estudiantes.

El tercer elemento fundamental en la implementación del aprendizaje cooperativo es el **Comportamiento Docente**. De hecho, nuestra formación eminentemente competitiva nos suele delatar. En este sentido, tanto el lenguaje empleado por el docente como la organización del espacio de trabajo son aspectos del *currículum oculto* que deben ser tenidos cuidadosamente en cuenta. Términos como: “preparados, listos, ya”, “a ver quién llega antes” o “lo más rápido posible” deben ser modificados por frases como: “comenzar cuando queráis”, “adelante cuando estéis preparados”, “no hay prisa por terminar, el proceso es lo importante”, “usad el tiempo que necesitéis para hacer bien la tarea”. La limitación del tiempo en la mayoría de los casos suele estar reñida con el AC, ya que cuando el objetivo es terminar una tarea, si el docente indica a los estudiantes que deben hacerla en el menor tiempo posible, muchas veces estos no se preocuparán de hacerla bien, sino de terminar lo antes posible (incluso muchas veces sin que está bien hecha). Por ello, si vamos a emplear técnicas cooperativas como *resultado colectivo*, donde todo el grupo-clase intenta realizar una tarea el mayor número de veces en un tiempo determinado (por ejemplo: saltar a la comba durante 15 segundos), el docente debe escoger habilidades que los estudiantes hayan practicado antes en situaciones “sin restricción de tiempo” y por lo tanto tienen aprendidas, al menos en parte. Así mismo, la organización del espacio de trabajo también es muy importante para no “incitar” a la comparación y a la competición. Las filas paralelas de estudiantes les llevan a pensar que van a tener que competir entre ellas. Por ello es importante evitar este tipo de organización optando por varias estrategias alternativas: situar a los grupos de estudiantes en diferentes espacios de la clase, situar las filas de estudiantes de manera que cada una de ellas apunte hacia una dirección diferente (a modo de estrella) o plantear secuencias de actividades en diferente orden para los distintos grupos.

El cuarto elemento a considerar en la implementación del AC es el uso o no de la **Competición**. Está claro que cualquier actividad que implique que haya algún estudiante que “pierda” para que otro “gane” (aunque sea de manera temporal como en los juegos de persecución o “pillas”), no puede ser considerada cooperativa, aunque se realice en parejas o grupos que “colaboran” durante el juego. Esto ha de tenerse muy claro en las primeras fases de la implementación del AC. Por lo tanto, juegos muy populares usados para el calentamiento como los mencionados juegos de persecución o “pillas” están absolutamente contraindicados. Después de repetidas experiencias fundamentalmente competitivas es complicado “cambiar la mentalidad” de los estudiantes para que cooperen, y eso solo es posible si durante un

tiempo largo (toda una unidad didáctica de 8-10 sesiones) el docente no incluye ni un solo juego en el que haya competición. Por otro lado, para hacer una transición de un ambiente “hiper-competitivo” a un ambiente más cooperativo en aquellas unidades didácticas en las que sí se empleen juegos competitivos se recomiendan varias opciones: a) es muy importante que “perder no signifique ser eliminado de la actividad” (puede significar perder puntos, pero no el derecho a hacer actividad física); b) incluir actividades en las que los estudiantes cooperen para mejorar en la práctica de alguna habilidad (por ejemplo: en parejas dar el mayor número de golpes consecutivos de drive usando la técnica cooperativa *marcador colectivo*); c) procurar que todos los estudiantes tengan oportunidades de obtener victorias estableciendo un ranking de competiciones por niveles de habilidad de los estudiantes para que los menos hábiles no se enfrenten a los más hábiles; d) organizar las competiciones de manera que los partidos se jueguen a pocos puntos (“duele menos” perder por 3 a 0 que por 15 a 0). Todas estas opciones permitirán al docente disminuir la carga “competitiva” de sus clases, preparando mejor a sus estudiantes para poder cooperar en otras unidades didácticas... Pero es necesario recordar que este planteamiento, si las siguientes unidades se dirigen de nuevo hacia lo tradicional o hacia enfoques eminentemente competitivos y excluyentes, carecerá de sentido. No es cierto que todo se pueda mezclar y que lo ecléctico consista en combinar enfoques opuestos.

Educación Deportiva

El objetivo fundamental de este modelo es “educar a los estudiantes para ser jugadores en su sentido más amplio y ayudarles a desarrollarse como deportistas competentes, formados y entusiastas” (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2004, p. 7). Para ello, estos autores establecen **6 elementos estructurales** que deben ser desarrollados: (1) **Temporada**: la unidad didáctica que se desarrolle bajo este modelo se debe organizar como una temporada deportiva; por lo tanto, debe tener una duración considerable porque hay muchas cosas que integrar (el modelo original plantea por encima de 12-14 sesiones, aunque en el contexto educativo español esto es muy difícil; por ello se recomiendan un mínimo de 8 sesiones); como toda temporada deportiva debe estructurarse en 3 fases: pre-temporada (que incluye partidos amistosos), temporada (liga oficial) y post-temporada (torneos finales amistosos o torneos post-temporada, por ejemplo entre diferentes clases del mismo centro educativo). (2) **Afiliación**: éste es uno de los elementos más importantes del modelo y que promueven o dificultan su implementación; al comienzo de la unidad didáctica se forman equipos que permanecen estables a lo largo de toda ella; en línea con ideas que se han presentado en el AC se recomienda que los grupos sean totalmente heterogéneos en términos de género, nivel de habilidad, etnia...; es extremadamente importante promover la afiliación (la unión) entre los miembros del equipo a través de varios elementos que cada equipo debe tener: un nombre concreto (los panteras, los magos...; otra opción es que representen a un país: Costa Rica, Jamaica...), una vestimenta específica (camiseta, cinta, gorro...), un grito de guerra para realizar antes de los partidos, un himno o música que les identifique... cualquier elemento que sirva al equipo para distinguirse de los demás y que a la vez fortalezca sus lazos (afiliación). Debemos recordar que todos los mo-

delos pedagógicos promueven una enseñanza centrada en el estudiante, por lo que debes ser ellos los que decidan todos los elementos de afiliación señalados anteriormente (vestimenta, grito de guerra...); de esta forma sentirán como más “propia” toda la experiencia y como consecuencia, la clase de EF. Es también importante comprender y recordar que el hecho de trabajar en equipo con la intención final de competir implica que la cooperación desaparece, adentrándonos en el concepto de colaboración entre los miembros de cada equipo. Sin embargo, que colaboren en vez de cooperar no resta valor al aprendizaje; muy al contrario. (3) **Competición formal**: como ya se ha indicado, la temporada incluye una competición formal u “oficial” entre los equipos de cada clase; debe tener un calendario oficial (establecido al comienzo de la unidad) con partidos señalados para las diferentes sesiones a lo largo de toda la unidad didáctica; en línea con ideas planteadas en el AC, se recomienda que los partidos sean de corta duración (5 minutos) o a un tanteo bajo, buscando quitar “carga competitiva” a esta liga; se han desarrollado experiencias en las que se llevaron a cabo dos competiciones en una misma unidad (por ejemplo en Kickboxing se desarrolló una competición de “técnica individual” en primer lugar y una vez finalizada esta se desarrolló una competición “de equipo”; Menéndez & Fernández-Río, 2016). (4) **Registro**: en todo formato de competición es necesario registrar los puntos obtenidos por cada equipo; en este modelo, además de acumular puntos por cada uno de los partidos (ganados, perdidos y empatados como ya se ha señalado anteriormente) es imprescindible establecer otros apartados que potencien los elementos estructurales del modelo, como obtener puntos por traer la vestimenta específica a clase, por comportamientos deportivos o fair play, por realizar bien las tareas, por animar a los compañeros, por traer hechas tareas que se mandan para casa... (lo que se le ocurra al docente). El objetivo es que no solo los equipos que ganen partidos puedan estar en la “lucha por el campeonato” hasta el final, manteniendo el interés y la motivación de los estudiantes durante toda la unidad didáctica. (5) **Evento final**: muchos campeonatos finalizan en una “final a cuatro” o en un “torneo de post-temporada”, donde los equipos se juntan para volver a competir; imitando este planteamiento, el modelo señala que se debe organizar una jornada final competitiva en la que se juntan varias clases de un mismo centro educativo o incluso varios centros educativos (Del Valle, Bolívar, Flórez, Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2012). En este evento se puede realizar una entrega de premios e incluso una celebración con música para festejar el fin de la unidad didáctica. (6) **Festividad**: tal y como se ha tratado de señalar en la descripción de los anteriores elementos estructurales del modelo, en todo momento se pretende generar un ambiente lúdico, divertido donde todos los estudiantes disfruten y se lo pasen bien; todos los elementos deben contribuir a que todos los estudiantes tengan una experiencia positiva, independientemente del resultado de la competición. En resumen, se pretende proporcionar un enfoque educativo del deporte teniendo en cuenta que estamos en un entorno escolar, donde la heterogeneidad del alumnado es una de las características fundamentales del contexto; esto lo diferencia completamente de las actividades extraescolares.

Por otro lado, existen otros **aspectos críticos** para la correcta implementación del modelo como son: (a) **Autorregulación**: todos los modelos pedagógicos plantean un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y se pretende que éste adquiera un papel protagonista; para ello, el docente debe plantear situaciones de

trabajo en las que los propios estudiantes sean los encargados de todo el proceso: desde el material y la organización, hasta las tareas o la evaluación. (b) **Roles**: en línea con el aspecto anterior, el docente debe establecer diferentes roles que los estudiantes deben desempeñar: *encargado de material* (se responsabiliza de que todos los recursos necesarios estén disponibles para su grupo), *preparador físico* (se encarga de los calentamientos), *entrenador* (se encarga de enseñar las habilidades y de corregir durante la práctica usando las claves), *observador/evaluador* (es el encargado de observar la ejecución de los compañeros y dar feedback usando las claves que le habrá facilitado el docente; también puede ser el encargado de evaluar a través de procesos de co-evaluación), *capitán* (se encarga de coordinar al equipo durante los partidos; es el único que puede hablar con los árbitros), *árbitro* (el docente no debe arbitrar ningún partido; deben ser los propios estudiantes los que lo hagan en todo momento), *anotador* (se encarga de registrar todo lo que debe ser registrado: puntos, asistencia, resultados...), *fotógrafo* (se encarga de hacer fotos/videos para usarlos en clase o enviarlos al docente para el blog de la asignatura), *periodista* (se encargada de entrevistar a compañeros y hacer artículos sobre el funcionamiento de la clase); además de estos roles, el docente puede crear otros que se le ocurran; en todos los casos, los roles deben ser rotatorios, de manera que todos los estudiantes de un grupo deben ejercer todos los roles durante el transcurso de la unidad didáctica (por eso se recomienda que cambien después de 1-2 sesiones). (c) **Material autoconstruido**: la investigación ha mostrado que el uso de material construido por el propio estudiante ayuda a implicarle en el modelo de Educación Deportiva (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015); la construcción y uso de materiales como el ringo para jugar al deporte del mismo nombre o al ultimate-ringo, bates de béisbol de diferentes tamaños para jugar a dicho deporte o a otros similares como Rounders o Pesäpallo o béisbol finlandés ayuda a que los estudiante conozcan nuevos deportes. (d) **Play Practice**: desde su génesis (Siedentop et al., 2004), el modelo de Educación Deportiva plantea que se use la variante del Modelo Comprensivo de iniciación deportiva denominada Play Practice (Lauder & Piltz, 2013). Se busca que el estudiante aprenda a entender el juego y a tomar decisiones adecuadas; para ello se usan los juegos modificados de representación y exageración (del modelo comprensivo) para desarrollar las tareas de aprendizaje, pero también en las competiciones. (e) **Deportividad**: el desarrollo de esta habilidad social es uno de los objetivos fundamentales del modelo y para ello se deben emplear diferentes estrategias: los equipos deben saludarse dándose la mano antes de cada partido y volverlo a hacer al final del partido; como ya se ha señalado, durante los partidos solo el capitán puede dirigirse al árbitro (el resto de jugadores no pueden hacerlo); también se ha mencionado que el docente puede otorgar puntos por deportividad a uno o varios equipos en cada sesión/jornada; todas estas medidas van encaminadas, nuevamente, a quitar “carga competitiva” a todo el proceso y a desarrollar deportistas en su sentido más amplio (Siedentop et al., 2004).

Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU)

Autores como Hopper (2003) plantean que, en la iniciación deportiva, los docentes deben intentar enseñar a sus estudiantes lo que denominan como las **4 Rs**: **Read**: leer los movimientos del oponente, **Respond**: responder a la ejecución del

oponente moviéndose de manera adecuada, **React**: reaccionar técnica y tácticamente de manera adecuada y **Recover**: recuperar la posición base para la siguiente acción. Todas las actividades y tareas que el docente prepare para sus estudiantes deben tener como objetivo desarrollar estas 4 R, porque serán las que les ayuden a ser verdaderamente competentes en cualquier deporte. Este hecho, unido a la implicación del alumnado en la comprensión y modificación de los aspectos tácticos del deporte, ha mostrado efectos positivos en la motivación hacia el aprendizaje (Hortigüela & Hernando, 2017).

Lo más complicado para un docente, cuando intenta llevar el Modelo Comprensivo de iniciación deportiva a sus clases, es decidir qué elementos o habilidades tácticas debe enseñar a sus estudiantes, porque los elementos técnicos suelen ser bastante conocidos. Tomando como referencia la clasificación de juegos y deportes de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Casey (2012), se va a hacer una revisión de las principales **habilidades técnicas, principios tácticos defensivos y principios tácticos ofensivos** que corresponden a cada categoría de juego/deporte. De esta manera se pretende que el lector tenga una idea clara de qué elementos importantes debe trabajar a lo largo de las diferentes clases de una o de varias unidades didácticas.

(1) **Juegos y Deportes de Blanco o Diana** (billar, bolos, croquet, curling, dardos, golf, petanca...; algunos de estos deportes son de “participación alternada”: los móviles de un equipo se retiran cuando juega el otro, mientras que otros deportes son de “participación simultánea”: los móviles de uno y otro participante permanecen en el campo de juego durante la competición): a) *Habilidades técnicas*: Lanzamiento: rodando, por encima/por debajo del hombro, de precisión, de fuerza, con efecto..., Golpeo con implemento (palo, maza...); b) *Principios tácticos defensivos*: situar el móvil propio para influir en el juego del contrario (solo en aquellos con participación simultánea), alejar y/o desplazar el móvil del contrario (solo en aquellos con participación simultánea); c) *Principios tácticos ofensivos*: adecuar la fuerza y la trayectoria del móvil, elegir el número de puntos a sumar en cada intervención, elegir el golpeo o lanzamiento más adecuado, ajustar el móvil al blanco, golpear para acercar el móvil de un compañero (solo en aquellos con participación simultánea).

(2) **Juegos y Deportes de Diana Móvil** (balón prisionero, datchball paintball, rock it ball,...) (Méndez-Giménez, 2014): a) *Habilidades técnicas*: Desplazamiento: andar, correr, saltar...; Lanzamiento: rodando, por el aire, botando...; Golpeo: con la mano, con el pie, con un implemento (pistola, palo...); b) *Principios tácticos defensivos*: adoptar una posición de alerta, alejarse rápidamente de los cazadores, elegir buenas trayectorias de huida, realizar cambios de dirección y velocidad, atrapar o esquivar la pelota, recuperar la posesión del móvil; c) *Principios tácticos ofensivos*: lanzar la pelota con precisión (según el adversario, el momento y el tipo de lanzamiento adecuado), fintar lanzamientos para engañar al adversario, lanzar o pasar a un compañero mejor situado, cerrar espacios apoyando al jugador con balón, facilitar la progresión del móvil (ocupando espacios, realizando pases rápidos...).

(3) **Juegos y Deportes de Golpeo y Fildeo** (béisbol, cricket, pesäpalo, rounders, softbol...) (Méndez-Giménez, 2014): a) *Habilidades técnicas*: Carrera: entre bases para defender; Lanzamiento: por encima y por debajo del hombro; Recep-

ción: alta, media, baja, con bote...; Bateo: por debajo o por encima de la cintura; b) *Principios tácticos defensivos*: distribuirse por el terreno de juego para defenderlo bien (interceptar el móvil y/o evitar el avance de los contrarios), desplazarse rápido para recepcionar el móvil, eliminar jugadores cogiendo el lanzamiento en el aire, cerrando bases o tocando al corredor fuera de la base con el móvil, lanzar bolas difíciles al bateador (con efecto, colocación y fuerza); c) *Principios tácticos ofensivos*: enviar el móvil con fuerza (incluso fuera de los límites del campo), enviar el móvil con precisión (hacia espacios libres), defender objetos mientras se batea (piquetas de cricket) o zonas (strike en beisbol), correr rápido para alcanzar una zona (base) o realizar un recorrido, conseguir el mayor número de bases (según el lanzamiento y los contrarios).

(4) **Juegos y Deportes de Cancha Dividida** (bádminton, padball, paladós, ringo, tenis, voleibol...) (Fernández-Rio, 2011): a) *Habilidades técnicas*: Golpeo con/sin implemento (raqueta, pala...): saque, drive, revés...; Lanzamiento: toque de dedos, toque de antebrazos; Recepción (diversas formas); b) *Principios tácticos defensivos*: situarse en la posición base tras cada intervención (zona central del campo), mantener la posición de “guardia” con el implemento (levantado para intervenir), desplazarse rápido para llegar al móvil, coordinarse con el compañero para apoyarse y cubrir puntos débiles, usar la fuerza del golpe del contrario; c) *Principios tácticos ofensivos*: mantener la posición base (zona central del campo), mantener la posición de “guardia” con el implemento (levantado para intervenir), enviar el móvil a espacios lejos del contrario (adelante, atrás, a un lado...) para moverlo de su posición base, golpear el móvil en el momento adecuado y de la forma adecuada (drive, revés...) para lograr control (más/menos tiempo de respuesta) y efectos, esconder el golpe o fintar para engañar al contrario, usar los puntos fuertes propios, buscar los puntos débiles del contrario, cargar el juego sobre el adversario más débil (modalidad parejas).

(5) **Juegos y Deportes de Muro o Pared** (frontenis, pelota mano, raquetball, squash...) (Fernández-Rio, 2014): a) *Habilidades técnicas*: Golpeo sin/con implemento (raqueta, pala...): saque, drive, revés, volea, remate, recepción (cesta punta); b) *Principios tácticos defensivos*: recuperar la posición base tras cada intervención (zona central del campo), mantener la posición de “guardia” con el implemento (levantado para intervenir), desplazarse rápido para llegar al móvil, no entorpecer el juego del contrario o del compañero, coordinarse con el compañero para apoyarse y cubrir los puntos débiles; c) *Principios tácticos ofensivos*: recuperar la posición base (zona central del campo), mantener la posición de “guardia” con el implemento (levantado para intervenir), enviar el móvil a espacios lejos del contrario (adelante, atrás, a un lado...) para moverlo de su posición base, golpear el móvil en el momento adecuado (antes/después del bote) y de la forma adecuada (drive, revés...) para lograr control (más/menos tiempo de respuesta) y efectos, esconder el golpe o fintar para engañar al contrario, usar los puntos fuertes propios, buscar los puntos débiles del contrario, cargar el juego sobre el adversario más débil (modalidad parejas).

(6) **Juegos y Deportes de Invasión** (baloncesto, fútbol, hockey, lacrosse, rugby, ultimate...) a) *Habilidades técnicas*: Desplazamiento: andar, correr, saltar...; Lanzamiento (diferentes técnicas según deporte); Golpeo (diferentes técnicas según deporte); Recepción (diferentes técnicas según deporte); Control (diferentes

técnicas según deporte); Transporte (diferentes técnicas según deporte); b) *Principios tácticos defensivos*: distribuirse por el terreno de juego para defenderlo bien (interceptar el móvil y/o evitar el avance de los contrarios con/sin balón) en función de compañeros y adversarios, evitar la anotación, recuperar la posesión del móvil; c) *Principios tácticos ofensivos*: avanzar distribuyéndose por el terreno de juego (abrir el campo), apoyar a los compañeros en el avance del balón, desmarcarse de los defensores, elegir la habilidad técnica en función de compañeros y adversarios, conservar la posesión del móvil, anotar.

Responsabilidad Personal y Social

La base de este modelo pedagógico la constituyen los **6 niveles de responsabilidad** que su creador, Hellison (1978) planteó. Ahora bien, para que estos sean comprendidos e integrados por los estudiantes debemos explicárselos con ejemplos concretos: **Nivel 0-Conductas y actitudes irresponsables**: poner excusas y culpar a otros por el comportamiento de uno; negar la responsabilidad en lo que uno hace o no hace; **Nivel 1-Respeto por los derechos y sentimientos de los demás**: autocontrolarse, pero sin participar mucho, sin que el docente tenga que intervenir; no interferir en el derecho de los demás a aprender, a participar en clase; **Nivel 2-Participación y esfuerzo**: motivación interna para participar y esforzarse intentando cosas nuevas; persistir, seguir intentándolo cuando las cosas se complican y no salen bien (no dejar de practicar); **Nivel 3-Autonomía y liderazgo**: trabajar de manera independiente, sin la supervisión directa del docente; hacer planes personales de trabajo basados en las necesidades y no en los intereses; fortaleza mental para resistir la presión del grupo que “me dice que no me esfuerce”; **Nivel 4-Ayuda a los demás**: ayudar a quienes lo necesiten; sensibilidad por las necesidades de los demás y capacidad de respuesta; actuar sin esperar ningún tipo de recompensa externa; **Nivel 5-Transferencia** (fuera del aula): poner en práctica lo aprendido en clase en otros ámbitos de la vida; ser un modelo de comportamiento para los demás fuera del aula. Se recomienda que estos niveles y estos ejemplos o similares que el docente extraiga de sus propias clases sean expuestos de manera permanente en las paredes del aula, para que puedan ser referencia constante para docente y discentes y acudir a ellos fácilmente en caso necesario.

Autores como Metzler (2005) plantean diversas **estrategias para promover la responsabilidad** en los diferentes niveles: **Nivel 1-Respeto por los derechos y sentimientos de los demás**: dejar que los propios estudiantes decidan las reglas de comportamiento de clase (lo ideal es realizarlo el primer día de clase dividiéndolos en grupos de 4-5 personas para que se pongan de acuerdo en las reglas de clase; posteriormente se ponen en común y se acuerdan entre todos. Las reglas y las consecuencias de no cumplirlas deben quedar reflejadas por escrito en un documento que debe ser firmado por todos los miembros de la clase. Finalmente señalar que se recomienda que las reglas se escriban en positivo, no en negativo). Es recomendable que durante las actividades se planteen elecciones democráticas de los grupos o equipos de trabajo; **Nivel 2-Participación y esfuerzo**: modificar las tareas para darles más protagonismo a los alumnos de manera que sean ellos los que tengan la responsabilidad de organizar y dirigir la acción (el uso de roles como entrenador, encargado de material, observador, anotador, evaluador... que se usan en otros mo-

delos es de gran ayuda para transferir la responsabilidad al estudiante); re-definir el éxito en las tareas de manera que haya unos “mínimos alcanzables por todo el mundo”, a partir de los que los estudiantes se pueden esforzar para alcanzar su máximo nivel de rendimiento; **Nivel 3-Autonomía y liderazgo**: establecer planes personales de trabajo que reflejen el interés del estudiante y sus capacidades (por ejemplo: cada estudiante se plantea el número de lanzamientos que pueden hacer con cada una de las manos contra una pared); plantear que el alumnado desarrolle/invente actividades/juegos/ejercicios de manera que aplique sus propios intereses/necesidades en las actividades (por ejemplo: pedir que añadan/quiten reglas de un juego para adaptarlo a sus intereses); **Nivel 4-Ayuda a los demás**: plantear objetivos de grupo en vez de individuales para reforzar la ayuda dentro del grupo (por ejemplo: cuantos saltos diferentes de comba pueden hacerse de manera correcta entre todos los miembros del grupo); usar estrategias de enseñanza que promuevan la ayuda entre compañeros como la enseñanza recíproca o el trabajo en grupos reducidos; asegurarse de que el rol de “capitán o líder” del grupo tenga carácter rotatorio, de manera que todos los estudiantes se vean obligados a ayudar a los demás en algún momento; **Nivel 5-Transferencia** (fuera del aula): desarrollar planteamientos de aprendizaje-servicio en los que los estudiantes preparan actividades/acciones para realizar fuera del aula con otros estudiantes del mismo centro escolar o de otros centros escolares o con otros colectivos (ancianos, inmigrantes, personas con discapacidad, desfavorecidos...).

Por su parte, Hellison (1995) planteaba una serie de **estrategias para enseñar responsabilidad durante la práctica de actividad física** que pueden ser aplicadas en la clase de EF: (1) **Sensibilización**: los niveles deben ser mostrados en una de las paredes del gimnasio (ya se ha comentado antes), el docente debe relacionar al principio (presentación) y al final de cada sesión (reflexión final) los niveles de responsabilidad con situaciones de la propia y de otras sesiones; (2) **Plantear los niveles en la práctica**: el docente debe animar a los estudiantes a experimentar un nivel concreto; especialmente al comienzo de la clase, pero también durante el transcurso de la misma (usando preguntas como: ¿puedes decirlo de una manera más amable?-nivel I, ¿puedes trabajar durante 6 minutos seguidos sin tener problemas?-nivel III); (3) **Principio del acordeón**: el docente puede y debe aumentar o reducir el tiempo de práctica de una actividad en función de los niveles de responsabilidad mostrados por los estudiantes; (4) **Tiempo muerto**: se trata de una separación “temporal” del grupo y de la práctica; el docente debe “avisar” al estudiante en cuestión que no se está comportando de manera responsable y que de persistir en su actitud deberá abandonar la actividad; si esto sucede se le debe dar oportunidad de reconocer su error y comprometerse a no volver a hacerlo para volver a la actividad; y (5) **Roles de ayuda**: tal y cómo ya se ha visto en otros modelos pedagógicos, realizar roles de entrenador, profesor, ayudante, árbitro o evaluador que requieren una cierta responsabilidad ayudan a desarrollar esta en los estudiantes, por lo que deben ser promovidos por el docente.

Finalmente, se presentan una serie de **preguntas** que el docente puede usar para que los propios estudiantes se auto-evalúen y reflexionen si están trabajando o no al nivel de responsabilidad adecuado (Liu, Goc Karp & Davis, 2010): **Nivel 1-Respeto por los derechos y sentimientos de los demás**: ¿qué debes hacer cuándo el profesor/compañero te habla? ¿levantas la mano para intervenir en las reuniones

de grupo?; **Nivel 2-Participación y esfuerzo:** ¿qué hace que un grupo trabaje bien? ¿os ayudasteis unos a otros durante la realización de las tareas?; **Nivel 3-Autonomía y liderazgo:** ¿has seguido trabajando mientras el profesor no te miraba? ¿te has planteado alguna meta en la sesión?; **Nivel 4-Ayuda a los demás:** ¿has respetado los turnos de los demás? ¿has ayudado a algún compañero durante la clase?; **Nivel 5-Transferencia** (fuera del aula): ¿vas a aplicar algo de lo realizado hoy en clase fuera de ella? ¿has cambiado algún comportamiento fuera de clase?

MODELOS EMERGENTES

Al igual que se ha hecho en los modelos consolidados o básicos, comenzamos el apartado de los modelos emergentes con el Estilo Actitudinal, porque el al igual que el AC también tiene carácter global. Posteriormente se desarrollan los más específicos (Autoconstrucción de Materiales, Alfabetización Motora, Ludotécnico, Educación para la Salud, Educación Aventura), terminando con la Hibridación de Modelos como clave del éxito en determinados contextos.

Estilo actitudinal

A los tres componentes básicos del modelo (*Actividades Corporales Intencionadas*, *Organización Secuencial hacia las Actitudes* y *Montajes Finales*) y tras más de 20 años de afianzamiento del mismo, se les incorporan dos más que lo complementan y actualizan (Pérez-Pueyo, 2016): el *Desarrollo Integrado de Competencias* en base a una secuenciación de las mismas INCOBA y la *Evaluación Formativa* que impregna todo el proceso, tanto de lo referido a la EF como a lo general de las competencias. Veamos algunos de los **elementos clave** a tener en cuenta en la implementación de este modelo.

a) Diseño de las actividades. Las *Actividades Corporales Intencionadas* que, sobre la base de lo motriz, trabajan de forma simultánea y equilibrada el resto de las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social), pretenden que todo el alumnado tenga experiencias positivas, sin excepción y desde la inclusión (Pérez-Pueyo, 2013a), generando un verdadero grupo que coopere o colabore. Ambos conceptos, aunque complementarios, no son equivalentes y requieren de su trabajo coordinado si se pretende realizar una transición hacia enfoques más participativos y de inclusión. Junto con el AC (con el que comparte tantos elementos que en EF podría parecer una continuidad del mismo) es uno de los dos modelos globales que se aplican a todos los contenidos (Pérez-Pueyo, 2012a).

b) Cohesión Grupal. Una de las claves de este modelo es la generación de la cohesión grupal, como ocurría en el AC o en la Educación Deportiva; sin embargo, hay diferencias significativas. Aunque en la *Organización Secuencial hacia las Actitudes* comenzamos en parejas, tríos o cuartetos inicialmente, sus miembros deben juntarse a otros en progresión geométrica, continuando con la actividad hasta que se junta a toda la clase, generalmente (Pérez-Pueyo, 2007). De este modo, se genera una verdadera experiencia de grupo clase sin exclusión posible (por ejemplo, ver unidad de acrobacias en Pérez-Pueyo, et al., 2012). Esto permite centrarnos en

los aspectos de relaciones interpersonales e inserción social, donde la exclusión por falta de habilidad, logro o creencia de incompetencia que suele generar autoexclusión o bajas en combate (Pérez-Pueyo, 2010a) se descarta de la ecuación educativa, generando experiencias de éxito grupales.

Los grupos se comienzan organizando por afinidad y no equilibrándolos el profesor por género, nivel de habilidad o etnia. De hecho, el docente nunca hace los grupos, trabaja con las consecuencias que generan los agrupamientos que hace el alumnado para mostrarles las secuelas que tienen estos en el desarrollo de la práctica (por ejemplo, ver Pérez-Pueyo, 2013a para reflexionar y entender las consecuencias de sus decisiones en los juegos, en positivo y en negativo).

En los inicios del proceso de implantación, cuando se parte de actividades competitivas o relacionadas con modalidades deportivas colectivas, se les deja a ellos organizar los grupos intentando que se equilibren, pero sin perder la afinidad inicial como elemento clave. Las propias dinámicas de organización generarán los cambios y combinaciones de miembros menos afines y serán ellos mismos los que acabarán equilibrando cuando comprendan que, aunque la actividad tenga una finalidad competitiva, el valor en las clases de EF se encuentra en que consigan que todos y cada uno de los compañeros disfruten de la experiencia (Pérez-Pueyo, et al, 2016).

c) Selección y organización de los contenidos. Cuando se integran las Actividades Corporales Intencionadas y la Organización Secuencial hacia las Actitudes, los logros deben comenzar a aparecer, aunque la transición es complicada. Por ello, se recomienda comenzar con unidades en las que se parta de contenidos clásicos/habituales para los alumnos. En nuestro caso, siempre comenzamos modificando juegos de patio en los que suelen ganar los mismos y todos conocen el desenlace antes de comenzar el juego, buscando que comprueben que las cosas no siempre tienen por qué ser así. Por ejemplo, en el juego de “polis y cacos”, cuando se les deja hacer los grupos a los alumnos, los considerados *guays* se organizan para ganar y es en ese momento cuando, al añadir una sencilla regla, pero muy importante por la necesidad de comprender cómo afecta al juego, el “otro grupo” (que juegan con el profesor porque los *guays* menosprecian a sus compañeros y no les importa que juegue con los que van a perder), utilizan el trabajo en equipo para conseguir superar a los *guays* porque éstos, en realidad, sólo juegan juntos de manera individualmente (ver juego detallado en Pérez-Pueyo, et al, 2013a). Y también utilizamos la condición física para comprobar que es posible tener experiencias positivas hasta con la carrera continua, sin entrenar ni competir con los demás con la intención de ser el mejor, y comprobar que una parte de la mejora depende de la aplicación del conocimiento adquirido (ver el trabajo de carrera en Pérez-Pueyo, 2010).

Es habitual que continuemos con unidades cuyos contenidos tengan un cierto grado de dificultad técnica, pero sirva para comprender que el proceso de enseñanza es posible desarrollarlo con todos. En estos casos, mostramos que la enseñanza con progresiones (organización de elementos técnicos de menor a mayor dificultad) no siempre es válida para que todos logren, pues en los primeros pasos ya hay alumnos que suelen descolgarse. Intentamos mostrar que con un proceso basado en la secuencia de actividades y el desarrollo de las diferentes capacidades: cognitiva, relaciones interpersonales, inserción social, y, sobre todo, la afectivo-motivacional es posible conseguir experiencias positivas para todos, donde la incorporación de los procesos de evaluación formativa son claves.

Las unidades evolucionan, por ejemplo, de malabares a combas (dobles y combinaciones); de combas a acrobacias, baile, deportes de adversario como el judo (Hortigüela & Hernando, 2014), deportes colectivos como el fútbol (Pérez-Pueyo, et al, 2011), baloncesto (Pérez-Pueyo, Heras & Herrán, 2008) o fútbol gaélico (Herrán, Pérez-Pueyo, Heras & Casado, 2012), dramatización (Heras, 2010), teatro de sombras (Pérez-Pueyo, et al., 2010), zancos (Pérez-Pueyo, 2010b), actividades en el medio natural como la cabuiería y el franqueamiento de obstáculos (Pérez-Pueyo, 2008).

d) *Intención de aprendizaje grupal.* Los *Montajes Finales* se convierten en claves en el proceso de cohesión e inclusión, aunque es poco probable que tengan resultados óptimos desde la primera vez que se proponen. Los alumnos deben ir aprendiendo a presentar trabajos colectivos en el que el número de participantes pase de ser pocos y sólo con afines, a otros compañeros con los que inicialmente no se agruparían y conseguir finalmente que, como grupo clase, realicen grandes proyectos. Por ejemplo, en malabares lo grupos son de 5 a 7 miembros, lo que facilita que la afinidad, en general, se mantenga. En combas (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Herrán, 2015), con el trabajo de comba doble, larga e individual combinada, los grupos pasan a ser de 6 a 9 participantes. En baile (Pérez-Pueyo, 2010; Hernando, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2014), la clase se debe organizar en 3 grupos razonablemente equilibrados, pues deben bailar una única canción y el trabajo del grupo más flojo influye en el valor del trabajo final. Este enfoque de la organización por parte de los alumnos de los grupos, se traslada posteriormente también al aprendizaje de los deportes colectivos con magníficos resultados (Pérez-Pueyo, et al, 2011). En acrobacias (Pérez-Pueyo, 2013a) es el grupo clase el que debe organizar el montaje final, aunque el proceso de aprendizaje se ha basado en la comprobación de que todos y cada uno de los alumnos son capaces de realizar las habilidades planteadas (tanto de portor como de ágil con independencia de los pesos, tamaños...). Durante todo este proceso se recomienda ir intercalando unidades o sesiones de actividades y retos cooperativos de carácter emocional (Pérez-Pueyo, 2013b) para ir comprobando que la implantación del modelo va generando un cambio en las relaciones interpersonales de los alumnos, fomentando así su responsabilidad (Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2017). Y cuando los alumnos ya son capaces de conseguir logros de grupo clase comenzamos a dar el salto hacia los proyectos fuera de la clase de EF; primero a nivel de centro, dirigidos a que hagan disfrutar otros compañeros o sus familias (gimkanas ecológicas, proyectos de grandes juegos, casas del terror, espectáculos de mimo...) (Pérez-Pueyo, 2010b) y posteriormente en la calle o en proyectos de aprendizaje servicio. De hecho, éste es el origen de uno de los movimientos más conocidos en la actualidad de EF, “el Día de la Educación Física en la Calle” (Flórez, García-Busto & Aznar, 2016). Los montajes finales en calle han pasado de espectáculos de circo en las plazas de ciudades o pasacalles y cabalgatas de carnavales en zancos, con malabares y combas dobles, a flashmob (Pérez-Pueyo, et al, 2016) o actuaciones en asilos de ancianos o escuelas infantiles (Pérez-Pueyo, et al, 2010).

e) *La evaluación desde un enfoque positivo.* Finalmente, hacer comprender al alumnado de la importancia de conocer antes de comenzar qué se nos va a pedir; durante el proceso, cómo y cuánto aprendizaje se va adquiriendo; y al finalizar, qué he o hemos conseguido, se convierte en imprescindible. Para ello, nutrir el proceso

de enseñanza y aprendizaje de actividades de Evaluación Formativa (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, 2016) a través de instrumentos de evaluación claros y objetivos (rúbricas de puntuación, escalas de valoración o graduadas) a través de procesos triádicos con autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se antoja imprescindible (pueden verse innumerables ejemplos en la zona de descargas de competencias de: www.grupoactitudes.es).

Es también muy relevante mostrar la diferencia práctica entre evaluación y calificación. Pongamos un ejemplo. En las combas, en las 4 primeras sesiones todo el alumnado (sin excepción) salta a comba doble (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Herrán, 2015). Este hecho, que en otros enfoques tradicionales sería un objetivo en sí mismo, en este modelo es un contenido, por lo que no se hace ningún tipo de actividad de calificación individual que cuantifique quién lo hace mejor o más cantidad de repeticiones para ponerles una nota. Lo que se pretende es que lo que han aprendido lo utilicen en una actividad final de grupo, donde la capacidad motriz pasa a un segundo plano y desarrollamos con esta el aprendizaje de las demás (relaciones interpersonales, inserción social...), pero a través de un logro motriz conjunto, donde los procesos de evaluación formativa vuelven a tomar relevancia (ver ejemplo de instrumento utilizado durante el proceso de montaje final, Pérez-Pueyo, et al, 2015). De este modo, se puede dar el salto de un modo más lógico y coherente a la calificación cuándo ellos dicen cómo y qué elementos acrobáticos integrar en el montaje.

f) Propuesta de contribución a las competencias clave. A través del Proyecto Incoba se establece una propuesta de secuenciación con el fin de que otros docentes pueden incorporarla en sus áreas mediante trabajos de centro (Pérez-Pueyo, 2012a,b,c, Pérez-Pueyo, et al., 2013a,b). Además, se concreta una propuesta de secuenciación de la competencia corporal (que no motriz), para que todas las áreas la incorporen en sus aulas (Pérez-Pueyo, García, Hortigüela, Aznar & Vidal, 2016). Por ejemplo, en la tabla 1 se puede observar un ejemplo de secuenciación de la subdimensión *Educación Postural* de la dimensión *Educación postural, ergonomía y orientación espacial* de la Competencia corporal, para la salud y la calidad de vida. En él se observa cómo los docentes de otras áreas, conociendo el nivel de logro que se espera y cómo trabajarlo correctamente, pueden contribuir a cada uno de los niveles establecidos proporcionando feedback adecuado al alumnado.

Tabla 1.- Ejemplo de secuenciación de la subdimensión *Educación Postural* de la dimensión *Educación postural, ergonomía y orientación espacial* de la Competencia corporal, para la salud y la calidad de vida (Pérez-Pueyo, García, Hortigüela, Aznar, & Vidal, 2016).

Dimensión	Educación postural, ergonomía y orientación espacial
Subdimensión	Educación postural
6-8 años	Conoce las posiciones correctas de sentarse para leer y para escribir, así como el agarre correcto del lápiz.
8-10 años	Diferencia las posiciones correctas de sentarse para leer y para escribir. Coloca la mochila en la posición correcta en la espalda. Se preocupa por adaptar silla y pupitre a su tamaño.
10-12 años	Organiza su mochila, la coloca adecuadamente en la espalda y racionaliza el transporte de material y su peso. Reconoce su cambio corporal e identifica posturas cifóticas para caminar erguido.
12-14 años	Es capaz de realizar movimientos cotidianos correctamente (sentarse, dormir, recoger algo del suelo, mover objetos pesados). Reconoce posturas incorrectas propias. Es consciente de su cambio corporal e identifica posturas cifóticas y camina erguido. Identifica y conoce las características de la columna vertebral.
14-16 años	Reconoce en los demás posturas incorrectas y les ayuda... Entiende los fundamentos físicos y biomecánicos básicos de la educación postural.

Autoconstrucción de materiales

A lo largo de los últimos 45 años, a aquel material construido por el docente o por el estudiante (con la ayuda de compañeros y/o familiares) se le ha denominado de muchas maneras: de bajo-coste, casero, no tradicional, reciclado, improvisado, encontrado, innovador..., pero todas estas denominaciones se refieren al material que es fácil de adaptar para su uso en la clase de EF (Moss, 2004). Entre las principales aportaciones del material autoconstruido figuran (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013): a) **Adaptabilidad**: es capaz de ajustarse a las necesidades de los estudiantes (tamaño, textura, color, sonido, peso...); b) **Creación de conciencia ecológica**: los estudiantes aprenden a darse cuenta de lo importante de reciclar materiales ya usados para darles nuevos usos; c) **Potenciador de recursos**: permite disponer de mucho más material en el aula de EF; d) **Creación de comunidad educativa**: implica a docentes, estudiantes y familias, por lo que ayuda a crear una verdadera comunidad educativa; e) **Desarrollo del respeto por el material**: ayuda a crear una conciencia de respeto por el material, por su cuidado; y f) **Creatividad**: potencia enormemente esta competencia en las personas, ya que las posibilidades de construcción y de trabajo son enormes.

Existen numerosos documentos escritos y digitales que explican la construcción de multitud de materiales, por lo que no nos centraremos en explicar la construcción de ninguno de ellos. Sin embargo, sí vamos a recordar una serie de **elementos importantes** a considerar cuando un docente se acerca a la autoconstrucción de materiales para su aula de EF: (1) **Control de seguridad**: este material no ha pasado ninguna revisión (como sí lo han hecho los productos elaborados en una fábrica), por lo tanto debe ser el propio docente el que realice ese control de seguridad; para

ello debe valorar elementos potencialmente peligrosos para el propio estudiante y/o sus compañeros: bordes cortantes, esquinas punzantes, añadidos demasiado rígidos (refuerzos de madera y/o metal) y partes que se puedan desprender. (2) **Tiempo de construcción**: el tiempo de trabajo en la clase de educación física debe ser mayoritariamente motriz, por lo que la construcción de estos materiales puede realizarse en otras asignaturas para potenciar el trabajo interdisciplinar (educación plástica, tecnología...) o en casa para potenciar lazos familiares o de amistad. (3) **Espacio de almacenaje**: cuando se construye una pieza de material para cada estudiante se acumula una cantidad importante del mismo, con el consiguiente problema de dónde guardarlo (los centros educativos suelen tener poco espacio para almacenar material); una posibilidad es pedir que cada estudiante guarde en su casa el material que ha construido y lo traiga a clase las sesiones que se necesite (de esta manera potenciaremos su uso fuera del centro educativo). (4) **Mayor carga de trabajo**: la construcción de material por parte del docente conlleva una carga adicional de trabajo; no obstante, no se recomienda que el docente construya todos los materiales de todos sus estudiantes (el objetivo de este planteamiento es que el propio estudiante lo haga), sino que construya algunos para “mostrar” a los estudiantes o para “prestar” cuando sea necesario; una vez que el docente tiene una “batería de materiales en reserva”, la carga de trabajo se reduce.

Alfabetización Motora

Quizás nos encontremos con el modelo pedagógico más ecléctico y transversal respecto a la dimensión multifactorial que integra la práctica de actividad física y deportiva. Si bien integra variables psicosociales de otros modelos, el fin principal del mismo se centra en la adherencia a la práctica de actividad física que todo estudiante debiera de adquirir de forma autónoma. Para ello, las experiencias que los estudiantes tengan en EF se tornan clave. A continuación se presentan una serie de **aspectos clave** a tener en cuenta: **a) Enganchar con los intereses de los estudiantes**, abordando ejes temáticos acordes a su motivación (parkour, paintball con balones, retos emocionales, uso de las apps...); **b) Toma de decisiones conjunta sobre las actividades a realizar**, fomentando la responsabilidad del grupo sobre lo que se quiere hacer y las evidencias de práctica deportiva que se generarán; **c) Promover la difusión de las prácticas realizadas por los estudiantes**, les servirá de motivación y de reconocimiento; para ello se pueden utilizar las redes sociales, aplicaciones de uso compartido, el blog de la asignatura...; **d) Favorecer la autonomía en la realización de la práctica deportiva**, ya que de este modo se dará pie a los alumnos a que la realicen en diversos contextos; es clave no limitar el tipo de práctica que pueden hacer, ya que seguramente nos sorprendamos de las evidencias que plantean; **e) Fomentar la reflexión en el aula sobre el aprendizaje adquirido**, mostrando cómo lo trabajado en clase puede ser perfectamente transferible a otros contextos de práctica; **f) Generación de un clima de grupo positivo**, alcanzando así una percepción de logro óptima sobre los objetivos planteados; si las experiencias son óptimas, aumentaremos las posibilidades de que incorporen la práctica de actividad física como herramienta de ocio en su tiempo libre; **g) Durabilidad y constatación de las evidencias**, ya que será necesario que el docente acredite que esta práctica deportiva es duradera en el tiempo y no solamente puntual a la hora

de impartir algún contenido en concreto. Para ello se pueden utilizar instrumentos de evaluación como el diario de seguimiento docente, pudiendo ser utilizado este entre diferentes grupos de clase.

Modelo Ludotécnico

La idea básica de este modelo es que a través de **juegos o tareas modificadas** que incluyen las reglas técnicas de las distintas disciplinas del atletismo se aprenden éstas en un contexto de diversión y disfrute (Valero, 2010). El objetivo es buscar la aplicación práctica a través de una orientación lúdica, sin olvidar elementos concretos que tienen que ser revisados para enseñar la técnica de las distintas disciplinas (Valero, 2006).

Entre las **ideas fundamentales** a tener en cuenta a la hora de aplicar el modelo ludotécnico figuran: (1) **Ambiente lúdico**: todo el planteamiento debe ser lúdico, divertido, basado en el juego, alejado de la tradicional enseñanza basada en aburridas repeticiones. (2) **Oportunidades de práctica**: el planteamiento debe ofrecer múltiples oportunidades de práctica a todos los estudiantes, nuevamente alejado de las tradicionales filas y colas para realizar unos pocos intentos. (3) **Propuestas ludotécnicas**: constituyen los pilares del modelo; aunque se basan en el juego y deben ser divertidas, también deben tener un elevado nivel de compromiso motor e incluir las reglas técnicas de la modalidad atlética que se pretende enseñar. (4) **Focalización**: las diferentes tareas que se propongan deben enlazar los diferentes elementos técnicos a aprender para focalizar la atención del estudiante sobre el gesto técnico concreto que se pretende aprender. (5) **Reflexión y puesta en común**: al final de cada sesión es imprescindible repasar las fases del gesto técnico trabajado, valorar las actividades realizadas y responder a las preguntas-desafíos planteadas inicialmente.

Educación para la salud

Este modelo tiene muchos elementos comunes con el de alfabetización motora, compartiendo el eje fundamental de generar hábitos de práctica de actividad física como algo fundamental en la vida. Este modelo otorga un plus de importancia a la motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física y la autogestión de la misma. Podría decirse que va un paso más allá de la sola realización, ya que entiende la salud en su dimensión más global, dando especial relevancia al ámbito social y afectivo. Las propuestas que el docente plantee en clase han de girar en torno a las necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación, sin dejar de lado la novedad, factor estrechamente asociado. Se busca el efecto trampolín de la EF hacia la mayor práctica de actividad física en su día a día, siendo el binomio aula-fuera de aula realmente importante. Para llevar a cabo este modelo se presentan algunos aspectos clave: **a) Realizar proyectos de centro en los que la actividad física esté implícita**, por ejemplo los recreos activos, desplazamientos al colegio/instituto en bicicleta, día de la actividad física; **b) Trabajar interdisciplinariamente con otras áreas**, de tal modo que la salud, en toda su dimensión, no tenga que ser algo exclusivo de la EF; **c) Trabajar contenidos alternativos**, que vayan más allá de los meramente deportivos o de condición física, como por ejemplo vinculados

a la alimentación, relajación, respiración, autoconocimiento corporal...; **d) *Impliación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa***, ya que esto permitirá difundir lo que estamos haciendo en clase de EF. A modo de ejemplo destacar el proyecto “Muévete conmigo” (<http://muevetecomnigo.unileon.es/>) promovido por la Universidad de León, y consistente en atraer a personas sedentarias del entorno próximo hacia la realización de práctica de actividad física; **e) *Permitir ver la evolución***, comprobando si mejoran, cómo lo hacen y respecto a qué a lo largo del tiempo. A modo de ejemplo, y a través del uso de apps como Runtastic, Strava Wefitter... se pueden realizar UDD de planificación del entrenamiento, donde cada alumno, en función de sus capacidades, posibilidades y limitaciones pueda analizar sus avances y superar así diversidad de retos. Además, estos no tienen por qué tener siempre un carácter individual, ya que pueden diseñarse por grupos, en muchos casos más motivantes.

Educación Aventura

Entre las **ideas fundamentales** a considerar para la puesta en práctica de este modelo figuran: (1) **Grupos heterogéneos**: tal y como se ha señalado en otros modelos pedagógicos, los estudiantes deben trabajar en grupos totalmente heterogéneos en términos de género, habilidad motriz, capacidad física, etnia, interés, miedo, experiencia previa... También se ha señalado anteriormente que los grupos de trabajo no deben ser grandes (4-6 personas es lo ideal), porque es mucho más difícil trabajar de manera cooperativa en grupos muy grandes. (2) **Riesgo**: en las actividades debe existir un riesgo “objetivo”, controlado por el docente, y un riesgo “subjetivo”, que es el que percibe cada persona cuando afronta una situación. Para ello jugaremos con la altura (mayor o menor a través del uso de cuerdas, espalderas, bancos suecos...), la velocidad de ejecución (mayor o menor en función del uso de rampas, gomas...), la privación sensorial (“cegando” a los estudiantes con antifaces, “tapándoles” los oídos), la limitación física (inutilizando total o parcialmente el uso de manos, brazos, pies) o el material que se debe usar. (3) **Múltiples soluciones**: cada una de las actividades que el docente proponga debe tener múltiples soluciones válidas, porque lo importante es el proceso y no el producto; debe incentivarse a los estudiantes a buscar soluciones diferentes e innovadoras, porque ese es el objetivo del modelo de Educación Aventura, desarrollar estudiantes creativos que encuentran soluciones variadas en las situaciones más complejas. (4) **Trabajo multilateral**: en las diferentes actividades los estudiantes son “forzados” a usar todo tipo de habilidades/capacidades: fuerza, desplazamiento, equilibrio, deslizamiento, flexibilidad, trepa, transporte, velocidad..... mezclados de manera constante; por eso las actividades deben ser cuidadosamente elaboradas. (5) **Ambiente de acción y aventura**: el docente, a través de las actividades que proponga, debe crear un ambiente en el que haya una cierta dosis de aventura y acción que impulse el interés del alumnado por hacer o intentar el desafío que le plantea de la actividad; buscamos así que venza su miedo subjetivo y se atreva a hacer cosas.

Los materiales empleados en las tareas constituyen un elemento esencial de este modelo y para ello el docente puede/debe usar (Fernández-Río, 2010): a) **El espacio físico donde transcurre la labor educativa diaria**: gimnasio, pistas polideportivas o cualquier otro espacio modificado (salón de actos, jardín exterior, au-

las, etc..), b) Materiales de los que **habitualmente** dispone el docente: colchonetas, quitamiedos, bancos suecos, picas, pelotas, aros, balones medicinales, etc... c) Materiales que han sido **denostados** en las últimas décadas por el uso que se hacía de ellos tradicionalmente: cuerdas y escalas colgadas del techo, espalderas, potro de saltos, minitrám, etc.. d) Materiales “alternativos” **traídos del exterior del aula**: ruedas de coche, zancos, gomas elásticas, plataformas deslizantes, monopatines, etc....., y e) Materiales y espacios del “**mundo de la trepa y la escalada**” como cuerdas, arneses, mosquetones, tirolinas, rocódromos, puentes....

Hibridación de modelos

La hibridación (combinación, unión o mezcla) de modelos pedagógicos ha sufrido un incremento paulatino en los últimos años (González-Villora, Evangelio, Sierra-Díaz, & Fernandez-Rio, 2018), lo que da muestras de su importancia. Es complejo resumir las diferentes posibilidades de hibridación entre modelos, por lo que aquí nos limitaremos a señalar algunas **consideraciones** a tener en cuenta: **a) analizar las elementos a hibridar de cada modelos** ya que de este modo podrá buscarse su mejor combinación para aplicarlos en las UDD correspondientes. Es mejor combinar menos características de los modelos, pero que sean muy controladas por el docente; **b) aplicarlos en diversidad de contenidos**, todos los modelos, en mayor o menor medida, pueden tener un carácter transversal, y es aquí donde nace su verdadero potencial cuando se combinan; **c) ser conscientes del tiempo de aplicación**, la hibridación de modelos requiere de tiempo y experiencia, por lo que es fundamental ser constantes, críticos y reflexivos cuando no todo sale a la primera; **d) importancia del contexto**, es importante atender a factores como el tipo de alumnado, tipo de EF que han recibido, instalaciones, nivel cultural y social de las familias, tipos de espacios con el que se cuenta...

CONCLUSIONES

Si bien en el primer artículo publicado sobre los modelos pedagógicos en esta revista en el año 2016 se definían sus características fundamentales, en el presente se ha intentado mostrar aspectos claves para poderlos incorporar en el aula. El objetivo principal del mismo ha sido ayudar, guiar y orientar a docentes de EF interesados en dar un plus a sus clases respecto a lo que metodología, evaluación y generación de aprendizaje personal y en sus estudiantes se refiere. Son muchas las posibilidades que derivan de los mismos, pero antes de llevarlos a cabo es preciso conocerlos y reflexionar de un modo práctico sobre el contexto en el que serán aplicados. Ante esto, consideramos necesario hacer una crítica constructiva acerca de la pirotecnia metodológica que existe actualmente en educación, y especialmente en EF. Muchos de estos planteamientos metodológicos se venden como la panacea y se extienden sin ningún tipo de criterio en foros y redes sociales, cayendo de este modo en el “efecto veleta”. Realmente, esto entraña cierto peligro, ya que reproducir prácticas pedagógicas que no han sido evidenciadas bajo un respaldo científico no acreditan ni garantizan ningún aprendizaje. Sin embargo, esto no ocurre con los modelos pedagógicos, ya que tienen una larga de tradición científica internacional

han sido testados en diversidad de contextos a través del análisis de diversidad de variables. Por lo tanto, implantarlos es una de las mejores maneras para dar rigor a la EF, que el alumno aprenda con la misma y que se transfieran los aprendizajes fuera del aula.

REFERENCIAS

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Del Valle, P., Bolívar, J., Flórez, F., Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2012). *La cooperación entre docentes como base para lograr la cooperación entre estudiantes. Una experiencia inter-centros*. En actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Don Benito-Villanueva de la Serena, Badajoz.
- Fernández-Río, J. (2010). Viejos y nuevos materiales y espacios en Educación Física: aprovechamiento y posibilidades. *Tándem*, 32, 64-72
- Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del Bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. En A. Méndez Giménez (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-236). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2013). Articulando conocimiento teórico y práctica educativa. Análisis de los efectos del material autoconstruido en las creencias de futuros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 61-75
- Flórez, F., García-Busto, O., y Aznar, M. (2016). Día de la educación física en la calle: 28000 personas por un estilo de vida activo para toda la vida. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 109-120
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernandez-Rio, J. (2018). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review* [Epubahead]. Doi: 10.1177/1356336X18797363
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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. doi: 10.1080/00336297.2011.10483684
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Heras, C. (2010). El humor y los cuentos en las clases de educación física. Una unidad didáctica en el marco del estilo actitudinal. *Tándem*, 32, 36-50.
- Herrán, I., Pérez-Pueyo, A., Heras, C. & Casado, O. (2012). El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas* (pp. 405-422). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2014). *Baile country: la utilización del baile como herramienta de motivación y aprendizaje*. Actas del IX Congreso internacional de Actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Hopper, T. (2003). Four Rs for tactical awareness: Applying game performance assessment in net/wall games. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(2), 16-21.
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2014). ¿Te a'judo'? el tratamiento de un deporte de adversario bajo un enfoque colaborativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coords.) *Actas del 9º Congreso*
- Fernandez-Rio, J., Hortigüela Alcalá, D. y Perez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80

- Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 392-402). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student's Motivation in Physical Education. *Journal of Human Kinetics*, 59, 17-27. doi: 10.1515/hukin-2017-0144
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 35(13), 89-99. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v12i35.880>.
- Iglesias, J. C. González, L. F., & Fernandez-Río, J. (coords.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículo*. Madrid: Pirámide.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Lauder, A. G., & Piltz, W. (2001). *Play Practice: Engaging and developing skilled players from beginner to elite (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Liu, M., Goc Karp, G., & Davis, D. (2010). Teaching-learning-related social skills in kindergarten physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(6), 38-44. doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598490>
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Méndez-Gimenez, A. (2014). Los juegos de diana móvil, de golpeo y fildeo y de muro o pared: actualización conceptual y principios tácticos de cada categoría. En A. Méndez-Giménez (coord.) *Modelos de Enseñanza en Educación Física* (pp. 17-42). Madrid. Grupo G5.
- Méndez-Gimenez, A., Fernández-Río, J., y Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance students' understanding of game play: Expanding the Target games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 20(7), 135-141.
- Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015) Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Moss, D. (2004). *Sports and physical education equipment you can make yourself*. Ontario: Physical Education Digest.
- Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem*, 25, 81-92.
- Pérez-Pueyo, A. (2008). Interdisciplinariedad, cooperación y medio natural. La Peonza. *Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 3, 13-28.
- Pérez-Pueyo, A. (2010a). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem*, 32, 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). El estilo actitudinal: El desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 34-67). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58.
- Pérez-Pueyo, A. (2012c). Las competencias básicas en Educación Física: ¿evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(2), 37-49.
- Pérez-Pueyo, A. (2013a). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica. Educación Física, Recreación y Deporte*, 18(2), 81-92.

- Pérez-Pueyo, Á. (2013b). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE). *Tándem*, 43, 107-108.
- Pérez-Pueyo, A. (2013c). La Evaluación Formativa y Compartida en el Marco del Estilo Actitudinal. *Des-encuentros*, 10, 6-17.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos*, 29, 205-213.
- Pérez-Pueyo, A.; Heras Bernardino, C., & Herrán Álvarez, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(2),45-66.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.), Casado, O. M, Revilla, J. D., Heras, C., Herrán, I., Feito, J. J., & Casanova, P. (2011). *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid. Editorial CEP.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.), Hortigüela, D., Garijo, A., Casado, O. M, Heras, C., Herrán, I., Revilla, J. D. y Centeno, L. (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O. M., Vega, D., Herrán, I., Heras, C., Barba, J. J., ... Centeno, L. (2013a). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes Profesionales S. L.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.), Casado, O. M., Heras, C., Barba, J. J., Vega, D., Pablos, L., ... Muñoz, M. (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A., (Coord.), Heras, C, Barba, J. J., Casado, O., Vega, D. y Pablos, L. (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S. L.
- Pérez-Pueyo, A., et al. (2015) *Escala de valoración para el montaje final de combas* [documento de descarga] <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8eEJzWkNtRDFGc1k/view>
- Pérez-Pueyo, A., García, Ó., Hortigüela, D., Aznar, M., & Vidal, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Herrán, I. (2015). Taller de Combas: Comba doble desde el estilo actitudinal: cuando todos lo consiguen. En FEADDEF (Ed.), *Actas del XI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* [CD-Rom] (pp. 1-13). Alcoy (Alicante): Alto Rendimiento
- Pérez-Pueyo, Á., Casado, O. M., Hortigüela, D., Herrán, I., Hernando, A., Garrote, J., et al. (2016). Flashmob de comba doble: un reto cooperativo 400+. En VV.AA. (Ed.), *Actas del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 844-855). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valero, A. (2006). Las propuestas ludotécnicas: una herramienta metodológica útil para la iniciación deportiva al atletismo en Primaria. *Retos*, 10, 42-49.
- Valero, A. (2013). Atletismo: enfoque ludotécnico. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 44, 109-110.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral sin publicar: Universidad de Valladolid.