



REVISIÓN

MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONSIDERACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA DOCENTES

Javier FERNANDEZ-RÍO¹, Antonio CALDERÓN², David HORTIGÜELA ALCALÁ³, Ángel PÉREZ-PUEYO⁴ y Mónica AZNAR CEBAMANOS⁵

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

Facultad de Deporte, UCAM Universidad Católica de Murcia, España²

Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España³

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, España⁴

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza, España⁵

RESUMEN

Cada vez son más los docentes de diferentes etapas y contextos educativos que están incorporando en su día a día la enseñanza basada en modelos pedagógicos. No obstante, la comprensión teórica y la aplicación práctica de los mismos no es una tarea fácil y requiere de una formación adecuada. En el presente artículo se presentan por tanto los modelos pedagógicos más significativos y utilizados en educación física, divididos en a) básicos: Aprendizaje Cooperativo, Educación Deportiva, Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU) y Responsabilidad Personal y Social, y b) emergentes: Educación Aventura, Alfabetización Motora, Estilo Actitudinal, Modelo Ludotécnico, Autoconstrucción de materiales y Educación para la salud. También se destacan los modelos de aplicación Híbridos. De cada uno de ellos se hace una breve conceptualización y revisión de las investigaciones realizadas, se destacan las consideraciones prácticas, y se describen algunos ejemplos de propuestas experimentadas para su aplicación práctica por parte de los docentes. Si se pretende que la experiencia de los estudiantes con la asignatura de educación física sea adecuada, no se puede obviar el empleo de modelos pedagógicos. Una utilización equilibrada y coherente favorecerá en el alumnado su implicación, su motivación, las relaciones interpersonales, el aprendizaje, la autonomía, su disciplina, estimulará en los docentes un desarrollo profesional óptimo y ambos favorecerán la mejora del proceso educativo.

PALABRAS CLAVE: Modelos pedagógicos; metodología; educación física; proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

More and more educators in different educational levels and contexts are incorporating pedagogical models in their everyday practice. However, understanding their basics and putting them into practice is not an easy task and requires adequate training. In the present article, the most significant pedagogical models for physical education are introduced. They are grouped in: a) Basic: Cooperative Learning, Sport Education, Teaching Games for Understanding, and Teaching for Personal and Social Responsibility, and b) Emerging: Adventure Education, Physical Literacy, Attitudinal Style, Ludotechnical Model, Self-Construction and Health-based Education. Hybridized models are also introduced. Each one of the models is briefly introduced, highlighting the most relevant points, its basic characteristics and examples of practical implementations. If we want our students to have adequate physical education experiences, pedagogical models need to be implemented. A coherent and balanced use will foster students' active participation, motivation, interpersonal skills and learning transference, as well as teachers' professional development, and both will improve the teaching-learning process.

KEYWORDS: Pedagogical models; methodology; physical education; teaching-learning process

Correspondencia: Javier Fernández-Río Email: javier.rio@uniovi.es

Historia del artículo: Recibido el 10 de marzo de 2016. Aceptado el 28 de marzo de 2016

Fernández-Balboa (2003) hace una diferenciación entre pedagogía y didáctica: la Didáctica refiere a los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar algo a alguien, mientras que la Pedagogía consiste en enseñar el carácter cívico-político de la vida social a los alumnos. Por ello, las concepción educativa del docente condicionará los procesos didácticos y, en consecuencia, la metodología utilizada.

La necesidad de diversificar el modo de enseñar en educación física (EF) comenzó en los años 60 del siglo pasado con la irrupción del Espectro de los Estilos de Enseñanza (Spectrum of Teaching Styles; Mosston, 1966); posteriormente fueron apareciendo otros planteamientos como los Modelos de Enseñanza (Models of Teaching; Joyce & Weil, 1972), los Modelos Curiculares (Curriculum Models; Jewett & Bain, 1985), los Modelos de Instrucción (Instructional Models; Metzler, 2000) y finalmente los Modelos Pedagógicos (Pedagogical Models; Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij, 2011). Estos últimos están basados en la interdependencia y la irreductibilidad de las relaciones entre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto (Rovegno, 2006). La actual Enseñanza Basada en Modelo/s (Model/s Based Instruction) es un planteamiento pedagógico que se aleja de los contenidos o del docente, intentando alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y el estilo de enseñanza (Casey, 2016). Por lo tanto los modelos pedagógicos no sustituyen a los estilos de enseñanza, sino que los incorporan en sus estructuras cuya tendencia actual se centra en un planteamiento de uso variado y a largo plazo centrados en el estudiante. Sin embargo, no podemos considerar que los modelos pedagógicos sean una simple organización de los estilos de enseñanza según interés. De hecho, aunque en algunos modelos parezcan identificarse determinados estilos, en muchos casos esta similitud es una mera apariencia pues las intenciones que los generan nada tienen que ver con las intenciones iniciales de sus autores originales (Mosston, 1966).

En este artículo se presentan, en primer lugar, los modelos pedagógicos que fueron planteados inicialmente y que se han denominado Básicos; posteriormente, los que han ido apareciendo y se trabajan en el contexto español, que se han denominado Emergentes. Diferentes autores han ido incorporando más modelos pedagógicos a la lista inicial, pero está fuera del alcance del presente artículo hacer una revisión de todos ellos. Se presentan pues los modelos pedagógicos más significativos, intentado hacer una revisión de sus elementos fundamentales y proporcionar bibliografía sobre propuestas prácticas de los mismos que faciliten su aplicación en el aula.

MODELOS PEDAGÓGICOS BÁSICOS

En este apartado presentamos los modelos pedagógicos que han tenido una primera y más amplia difusión a nivel internacional (Haerens et al., 2011). En todos ellos se presentarán sus características fundamentales y ejemplos de su puesta en práctica en diferentes contextos educativos.

Aprendizaje Cooperativo

Se puede definir como un “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014a, p. 6). A pesar de que existen tres enfoques o escuelas en el aprendizaje cooperativo (Slavin, 2014), el conceptual, el curricular y el estructural, existe unanimidad sobre los elementos fundamentales o características esenciales que debe cumplir toda estructura de aprendizaje para que pueda ser considerada como cooperativa (Johnson, Johnson, y Holubec, 2013): (1) *Interdependencia Positiva*: los miembros del grupo dependen unos de otros para alcanzar el objetivo (no pierden unos para que ganen otros), (2) *Interacción Promotora*: los miembros del grupo deben estar en contacto directo unos con otros para ayudarse durante el trabajo, (3) *Responsabilidad Individual*: cada miembro del grupo debe ser responsable individual de una parte del trabajo global, (4) *Procesamiento Grupal*: todo el grupo debe hablar, debatir..... procesar toda la información disponible de manera conjunta, y (5) *Habilidades Sociales*: como resultado de todo lo anterior, los miembros del grupo desarrollarán habilidades de comunicación interpersonal (animar, escuchar activamente...), para la gestión (compartir, mediar...) o de liderazgo (explicar, dirigir...). Entre las técnicas de aprendizaje cooperativo más comúnmente usadas en EF figuran: (a) *Resultado colectivo* (Collective score; Orlick, 1982): se trata de lograr un resultado de “grupo” (de toda una clase) en vez de individual, parejas o pequeños grupos, aportando cada persona su esfuerzo al logro global; es importante dar una segunda oportunidad para tratar de mejorar el primer resultado, compartiendo ideas para lograrlo (Fernández-Río, 1999; Velázquez, 2010); (b) *Parejas-Comprueban-Ejecutan* (Pairs-Check-Perform; Grineski, 1996): básicamente, grupos de cuatro estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; se emparejan para enseñarse mutuamente y cuando dominan el contenido se juntan con la otra pareja de su grupo para comprobar que todos lo hacen bien antes de avanzar a la siguiente tarea; (c) *Piensa-Comparte-Actúa* (Think-Share-Perform; Grineski, 1996): se plantea un problema/desafío/reto a los grupos de estudiantes que deben resolver como grupo; individualmente deben pensar y luego como grupo compartir, discutir y negociar para lograr la idea que resuelva el problema; solo deben probar la solución después de haber pasado por esta secuencia. Si no funciona, reevalúan las demás y las van probando (Fernández-Río, 1999); (d) *Grupos de Aprendizaje* (Fernández-Río, 2006; basado en Learning Teams; Grineski, 1996): en los grupos de trabajo cooperativos (normalmente cuatro personas) se plantean solo dos roles para los estudiantes: uno activo motrizmente: ejecutor, y otro pasivo motrizmente, aunque no cognitivamente: docente/árbitro/anotador; los estudiantes rotan de uno a otro a lo largo de la actividad. Centrándonos ahora en el apartado de contenidos, muchos han sido los desarrollados a través del aprendizaje cooperativo en todos los niveles y contextos educativos: *habilidades básicas* (Fernandez-Río, 2000a; Grineski, 1996), *habilidades gimnásticas* (Fernandez-Río y Mendez-Giménez, 2013; Grineski, 1996), *condición física y salud* (Fernandez-Río, 1999; Grineski, 1996), *actividades expresivas* (Campos, Castañeda y Garrido, 2011; López y Fernández-Río, 2005), *actividades rítmicas* (Grineski, 1996; Ramos y Hernangómez, 2014),

actividades en el medio natural (Cueto, 2014; Fernandez-Rio, 2000b) e incluso *deportes* (Cervantes, Cohen, Hersman y Barrett, 2007; Fernández-Río, 2002).

Educación Deportiva

La Educación Deportiva se plantea como un modelo pedagógico cuyos pilares principales son el trabajo en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumnado para el fomento de la autonomía del mismo en el ámbito escolar fundamentalmente. Es un modelo que surge para crear experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, et al., 2011). Experiencias en las que los jóvenes practicantes vivencien el deporte desde una perspectiva global, que desarrolle su competencia motriz, su cultura deportiva y su entusiasmo por la práctica. Hasta el momento, todas las revisiones realizadas no se han centrado en un deporte concreto (Hastie, Martínez de Ojeda & Calderón, 2011; Wallhead y O’Sullivan, 2005) sino que abordan los trabajos que han aplicado la Educación Deportiva en diferentes contextos (sobre todo en educación física) y con distintos contenidos (desde el rugby y el voleibol, hasta la gimnasia artística y el atletismo) (para profundizar véase Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010, 2011; y Gutiérrez y García, 2008). Se trata de un modelo cuya aplicación práctica se está extendiendo de forma lenta pero firme tanto en sus ámbitos de aplicación (escolar y extraescolar), así como en las diferentes etapas educativas y en los contenidos que aborda (más deportes de componente técnico) lo cual es positivo.

Las unidades didácticas realizadas bajo las características de este modelo se dividen, al menos, en cuatro fases: (1) *Fase de práctica dirigida*: en la que el docente dirige la clase, en tres o cuatro sesiones mediante la instrucción directa y la asignación de tareas; (2) *Fase de práctica autónoma*: en la que se realiza un trabajo autónomo del alumnado por equipos, asumiendo los roles asignados, que durará cinco o seis sesiones; (3) *Fase de competición forma*: en la que se lleva a cabo una aplicación de las competencias adquiridas en fase de práctica dirigida y de práctica autónoma; y (4) *Fase de reconocimiento fina*: en la que se reconocen y se premian las competencias adquiridas mediante entrega de diplomas con carácter festivo y realización de un evento audiovisual con un resumen de la unidad, entre otras actividades de aprendizaje. Existe otra variante de este planteamiento en la que se alternan las fases de práctica autónoma con pequeñas competiciones adaptadas, para poder incidir de forma más concreta en los contenidos de tipo más técnico como las habilidades atléticas, las gimnásticas, o las acuáticas. Un ejemplo desarrollado de unidad didáctica de “balón prisionero” se puede ver en Calderón y Martínez de Ojeda (2014), pero también en Méndez-Giménez y Fernández-Río (2009) desarrollando deportes de invasión; y en Méndez-Giménez (2011) desarrollando juegos y deportes de cancha dividida.

Son numerosas las investigaciones que desde principios de los ochenta hasta la actualidad, se han realizado para analizar este modelo de enseñanza. Las últimas propuestas prácticas publicadas en España son las experiencias de Martínez de Ojeda, Calderón y Campos (2012) en la que reporta una propuesta de trabajo interdisciplinar entre EF con matemáticas y lengua castellana para Primaria. Los mismos autores desarrollan también otra propuesta de trabajo interdisciplinar con la enseñanza de lenguas extranjeras (Martínez de Ojeda, Calderón & Campos, 2015).

En Calderón, Hastie, Liarte, y Martínez de Ojeda (2013) se propone una unidad didáctica de danza y expresión corporal para Bachillerato. También la de Mahedero, Calderón y Lara (2015) en las que se reporta una experiencia de éxito en Secundaria desarrollando el contenido de minivoley. Interesante también la propuesta de una unidad didáctica de fútbol que desarrollan Schwamberger y Sinelnikov (2015) en Primaria y su conexión con la actividades deportivas extraescolares. Los estudios comparativos con el modelo tradicional como el de Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie (2013) y el de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso (2015) también han proliferado.

Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU)

Este planteamiento fue abordado como una innovación en el ámbito de la EF en los años 70-80 del siglo XX, enfocado a potenciar el resultado de aprendizaje que ofrecían los juegos deportivos (Alison y Thorpe, 1997). La idea subyacente era que la EF debía enseñar los principios básicos de los deportes para que los estudiantes pudiesen entender, realmente, su estructura, su táctica y las habilidades necesarias (Bunker & Thorpe, 1982). En sus inicios estuvieron influenciados por corrientes del aprendizaje motor, la psicología deportiva y la motivación hacia la práctica de actividad física (Thorpe, Bunker y Almond, 1986; Thorpe y Bunker, 1989; Thorpe, 1992).

Entre sus elementos básicos podemos destacar: (1) *Transferencia entre deportes*: existen muchas semejanzas entre determinados deportes que deben ser aprovechadas para un aprendizaje más sencillo, potenciando esos elementos comunes, (2) *Representación*: los juegos que son usados en las sesiones de EF deben tener la misma estructura táctica que el deporte “adulto” que se pretende enseñar, pero modificado para adaptarlo a las necesidades de los estudiantes, (3) *Exageración*: la estructura de los juegos usados en clase debe ser modificada para hacer más visible un elemento táctico concreto que se quiere enseñar, (4) *Complejidad táctica creciente*: los deportes deben ser introducidos en el aula siguiendo una complejidad táctica creciente para que sean más fácilmente integrados por los estudiantes y (5) *Evaluación auténtica*: la evaluación de la competencia “deportiva” de los estudiantes debe ser realizada durante la práctica del propio juego, no en situaciones aisladas y artificialmente creadas por el docente. Respecto al primer punto (transferencia entre deportes), el modelo comprensivo agrupa una gran mayoría de deportes en estas categorías, que se agrupan y se jerarquizan según su complejidad táctica (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Casey, 2012): (1) *Blanco o Diana* (i.e., bolos, daros, croquet...), (2) *Diana Móvil* (i.e., balón prisionero, rock-it-ball...), (3) *Golpeo y Fildeo* (i.e., cricket, softbol, beisbol...), (4) *Cancha Dividida* (i.e., bádminton, tenis, voleibol...), (5) *Muro o Pared* (i.e., pelota mano, squash, frontenis...), y (6) *Invasión* (i.e., fútbol, balonesto, balonmano, rugby...).

Las fases en las que se divide la implementación del modelo comprensivo en el aula de EF son las siguientes (Bunker y Thorpe, 1982): (1) *Juego*: se usa un juego modificado del deporte “adulto” (espacio, número de jugadores, tiempo e juego, marcador...) para comenzar a jugar, (2) *Apreciación del juego*: en base al juego anterior, el objetivo es que los estudiantes entiendan las reglas fundamentales del deporte, (3) *Conciencia táctica*: el docente reflexiona junto a los estudiantes para integrar los principios tácticos elementales del deporte que se han desarro-

lado en el juego inicial, (4) *Toma de decisiones apropiadas*: se reflexiona con los estudiantes para apreciar los elementos relevantes que se deben trabajar en el juego (responde a qué hacer y cómo hacerlo), (5) *Ejecución técnica*: se practican y perfeccionan los elementos técnicos necesarios para el juego y (6) *Realización*: se trata de practicar todo lo aprendido (técnica y táctica) en el juego inicial o en otro evolucionado. No obstante, evoluciones posteriores el modelo que se mencionan en el siguiente párrafo (Tactical Games Model) han simplificado este proceso en 3 fases: (1) Forma jugada: juego modificado que representa o exagera algún aspecto del deporte “adulto” que queremos enseñar a los estudiantes, (2) Conciencia Táctica: reflexión entre docente y estudiantes para destacar los elementos tácticos que se necesitan en el juego modificado practicado anteriormente, (3) Ejecución habilidad: reflexión sobre los elementos técnicos necesarios en la forma jugada y práctica de los mismos para su mejora. Una vez terminado este punto se vuelve a comenzar el ciclo, practicando la misma forma jugada o una evolución de la misma.

La expansión del TGfU ha sido muy fructífera en los últimos años, instaurándose incluso en los programas universitarios de formación inicial del profesorado (Lodewyk, 2015). Algunas experiencias indican que a pesar de que los docentes que han implantado estas propuestas en el aula tienen una percepción muy positiva sobre los resultados obtenidos, otros manifiestan que es necesario tener un conocimiento exhaustivo de cada una de las disciplinas para hacer las modificaciones oportunas en función del momento del proceso de enseñanza (Moy, Renshaw y Davids, 2014). Aunque todavía en nuestro país siguen imperando los modelos más técnicos, el uso del modelo desde las primeras etapas facilita la experimentación, la toma de decisiones y el aprendizaje a partir del error (Hodges-Kulinna, 2008). El modelo original (TGfU) ha evolucionado en diferentes partes del mundo hacia planteamientos similares, pero con sus particularidades (Play Practice, Games Sense, Games Concept Approach, Ballschule, Tactical Games Model, Tactical Decision Learning Model) que se engloban en la denominación genérica de Enfoques Centrados en el Juego (Game-Centered Approaches; Oslin y Mitchell, 2006).

Responsabilidad Personal y Social

Este modelo, que fue creado originalmente por Hellison (1978, 1985, 1990), nació en los años 70 como instrumento para trabajar los valores en contextos desfavorecidos. Su perspectiva humanista dejaba claro desde el comienzo la importancia que tenía la educación sobre lo meramente físico (Hellison, 1973). Su principal característica es potenciar al máximo las capacidades del individuo para desarrollarlas a través de los valores implícitos en la sociedad. Toda la propuesta inicial gira en torno a cuatro metas básicas (Hellison, 1995): *autoestima*, *autoactualización*, *autocomprensión* y *relaciones interpersonales*. Estas metas persiguen la reflexión sobre las experiencias, la capacidad de expresión personal y social, la identificación de los intereses del individuo y la práctica deportiva como medio de relación con los demás. Como indican Hellison, Martinek y Walsh (2008), la clave del modelo reside en que los alumnos adquieran pautas de responsabilidad individual y grupal de acuerdo a los valores sociales. Estos valores no deben ser muy numerosos, debiendo ser planteados de forma concisa. Hellison (2003) destaca cuatro ideas fundamentales que rigen el modelo: *integración*, *transferencia*, *responsabi-*

lidad al alumnado y relación entre profesor y alumno, llevando a cabo un proceso de enseñanza aplicable a la vida cotidiana. Sin duda, lo que más caracteriza a este modelo son sus cinco niveles de responsabilidad, aplicando una secuencia gradual en torno a la proposición de metas, siempre con un carácter flexible. Estos niveles se adocian a una serie de estrategias de aplicación en el aula.

Nivel 0 de conductas y actitudes irresponsables: es el punto de partida y se dirige a todos los alumnos que no tienen experiencia en el modelo. Suelen ser alumnos indisciplinados que rechazan la responsabilidad que conllevan sus acciones. *Nivel 1 de respeto por los derechos y sentimiento de los demás:* se genera un clima de trabajo óptimo donde todo el mundo se sienta valorado y respetado. Este respeto se enfoca hacia las reglas y opiniones de los demás, siempre desde el autocontrol. *Nivel 2 de participación y esfuerzo:* busca la participación del alumno en clase a través de la generación de experiencias positivas. El componente motivacional es fundamental así como la persistencia hacia el logro. Se basa en la experimentación y la toma de conciencia del valor intrínseco de la actividad, por encima de la victoria o de la derrota. *Nivel 3 de autonomía y liderazgo:* se fomenta la autonomía y la responsabilidad hacia el trabajo a través de la toma de decisiones y la reflexión. Se crean planes de trabajo en los que los alumnos desarrollan sus proyectos a través de un feedback procesual junto al profesor. *Nivel 4 de Ayuda:* se centra en la empatía y el liderazgo, poniéndose en el lugar de otros y responsabilizándose por ejemplo de la coordinación de un grupo. La clase puede dividirse en pequeños grupos a los que se les designa una serie de objetivos que han de ser conseguidos a través del intercambio de la información y la función de liderazgo. *Nivel 5 Fuera del gimnasio:* los estudiantes aplican a otros contextos lo aprendido en el programa. Para ello es necesario que se hayan adquirido de manera sólida los valores de respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo. El propio Hellison (2003) indica que los niveles 2 y 3 se centran en la responsabilidad personal mientras que el 1 y 4 en la social. De este modo, el 5 agrupa los 4 anteriores y busca su transferencia fuera del aula. En relación al cómo estructurar las sesiones bajo este modelo se propone uno que las divide en cuatro partes: (1) *Toma de conciencia*, (2) *Responsabilidad en la acción*, (3) *Encuentro de grupo* y (4) *Evaluación y autoevaluación*. Respecto a la duración de los programas se aconseja la duración de mínimo un año, aunque las experiencias desarrolladas suelen abordarse en trimestres o cuatrimestres (Martinek, Schilling y Johnson, 2001; Wright y Li, 2009). Se ha aplicado este modelo en diversidad de contenidos como baloncesto, artes marciales, fútbol, esgrima o actividades físicas de mantenimiento (Martinek et al. 2001; Diedrich, 2014). Aunque el modelo puede ser aplicado en contextos de actividad física extraescolar, es en la materia de EF en la que más experiencias han sido desarrolladas, demostrando cómo este modelo es eficiente a la hora de mejorar el autocontrol y el trabajo en equipo (Gordon y Doyle, 2015). Lo más interesante del modelo es el interés que reviste su aplicación respecto al currículo del área y el contexto del aula, mejorando así la integración social del alumno (Escartí y Marín, 2005), las conductas deportivas (Cechini, Montero y Peña, 2003), las habilidades sociales (Vizcarra, 2004) y las estrategias reflexivas y de liderazgo (Pardo, 2008).

En este apartado presentamos algunos planteamientos metodológicos que aunque no están incluidos en el listado inicial, cumplen las exigencias marcadas por Metzler (2005) para ser considerados modelos de enseñanza: tener una base teórica sólida, existir investigación sobre su desarrollo y su implementación, y haber sido probados en diferentes contextos educativos demostrando su capacidad para ser usados efectiva y eficientemente en el cumplimiento de los objetivos para los que fueron desarrollados.

Educación Aventura

Puede definirse como un formato de enseñanza en el que los estudiantes participan en actividades de aventura que requieren habilidades físicas, cognitivas y afectivas (Dort, Eवाल y Swalm, 1996). Para muchos es una forma de educación experimental que usa la aventura para alcanzar objetivos educativos, haciendo que los estudiantes utilicen los cinco sentidos. Entre los elementos fundamentales del modelo de Educación-Aventura figuran los siguientes: (1) *Resolución de problemas*: el estudiante se ve enfrentado a un problema que debe solucionar; (2) *Superación de barreras*: no solo de orden físico, sino mental y personales; el miedo forma parte de ellas y este modelo ayuda a superarlas; (3) *Cooperación*: muchos de los problemas que se plantean, así como la superación de barreras o miedos se logra de una manera más sencilla a través de la cooperación con los compañeros; (4) *Uso creativo de espacios y materiales*: especialmente cuando las actividades son desarrolladas en los centros educativos exigen que el docente sea capaz de aprovechar los recursos a su alcance para crear espacios de aventura; y (5) *Contexto lúdico*: es imprescindible que todas las actividades tengan lugar en un ambiente festivo, de juego, para motivar a los estudiantes y disminuir la presión derivada del riesgo existente. Este modelo tiene una larga tradición en el mundo anglosajón, en el que se han desarrollado gran variedad de actividades: *cuerdas* (Clocksin, 2006), *orientación* (Slentz y Chase, 2003), *piraguismo* (Latess y Walker, 2011), *escalada de interior* (Fernandez-Río, 2000b) o *parkour* (Suárez y Fernandez-Río, 2012). Entre los objetivos alcanzados a través de este tipo de actividades figuran el liderazgo, el entusiasmo, el carácter, la auto-confianza, la inventiva o el aprendizaje permanente que se alcanza a través de actividades que incluyen desafíos seguros con riesgo controlado (Louw, Meyer, Strydom, Kotze y Ellis, 2012). Efectivamente, uno de los elementos más importante de este modelo es el riesgo; éste puede ser real (el que de verdad tiene una actividad) o subjetivo (el que la persona que se enfrenta a la actividad piensa que tiene). Por medio de las actividades desarrolladas a través de este modelo se pretende que el riesgo subjetivo se acerque cada vez más al objetivo. El medio natural es el contexto habitual para desarrollar este modelo, pero en muchas ocasiones se han trasladado muchas de las actividades al interior de los centros educativos (patio, gimnasio, edificio...). También es muy importante que las actividades que se planteen tengan múltiples soluciones válidas, muchas maneras de enfrentarse a ellas y de resolverlas para que cada persona/grupo pueda encontrar la suya y tener éxito.

Alfabetización Motora (Physical Literacy)¹

Uno de los modelos emergentes, sobre todo en el ámbito anglosajón y fundamentalmente canadiense, es el que se podría traducir al castellano como el modelo de Alfabetización Motora. El modelo tiene entre sus principales descriptores, tal como indica su creadora Margaret Whitehead, la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión de la utilidad de la actividad física que todo individuo debería desarrollar, para mantener unos niveles de apropiados de práctica a lo largo de la vida (Whitehead, 2010).

Entre los objetivos que se persiguen con el desarrollo e implementación de este modelo en los centros escolares se describen (Almond y Whitehead, 2012): identificar el valor intrínseco de la práctica de actividad física; superar la necesidad de justificar la actividad física como un medio que persiga otros fines al margen del relacionado con la salud; subrayar la importancia y el valor de la práctica de actividad física en el curriculum escolar; refutar el concepto de actividad física como una opción extra que sólo implica aspectos recreacionales; justificar la importancia de la actividad física para todos, no sólo los más capacitados y/o habilidosos; sentar las bases de una práctica de actividad física a lo largo de la vida; e identificar otras áreas importantes que también juegan un papel importante en la promoción de la actividad física.

Entre las estrategias pedagógicas que definen el modelo de alfabetización motora tal como describe la Asociación Canadiense de Educación Física están: (1) *Diversión*: que se conseguirá mediante tareas adaptadas al nivel de habilidad del alumnado que fomenten la motivación intrínseca, una alta participación y desarrollo de habilidades; (2) *Diversidad*: que se conseguirá conociendo los intereses de práctica de actividad física personales de todo el alumnado y mediante el desarrollo de contenidos variados que incluyan actividades que trasciendan el ámbito cultural propio y utilizando diferentes estilos de enseñanza; (3) *Comprensión*: que se conseguirá planteando sesiones que superen el conocimiento simple del contenido y se ajusten a los estándares establecidos en el currículo; (4) *Carácter*: que se conseguirá mediante el desarrollo de habilidades propias de la vida real en las tareas realizadas. Por ejemplo, la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas, el desarrollo moral, control del estrés, la resolución de conflictos, etc.; (5) *Habilidad individual*: sobre todo en lo relacionado con el trabajo de las habilidades motrices básicas; (6) *Totalidad*: incidiendo en desarrollo de la condición física fundamentalmente de la resistencia, la fuerza y la flexibilidad; (7) *Imaginación*: promoviendo la creatividad mediante la resolución de retos colectivos, o creando secuencias de habilidades gimnásticas o programas de trabajo de entrenamiento personal; (8) *Constancia*: mediante una práctica regular y enfatizando la importancia de de un estilo de vida activo a lo largo de la vida; y (9) *Modelado*: favoreciendo una formación y desarrollo integral del alumnado (físico, cognitivo y social).

En relación a la evaluación de los comportamientos observados, la rúbrica que plantea Dudley (2015) se presenta como muy adecuada, pues incluye una serie de

¹ En este enlace se puede profundizar en cada uno de los nueve principios pedagógicos que soportan el clima de aprendizaje que fomente una alfabetización motora. <http://www.phcanada.ca/programs/physical-literacy/physical-literacy-educational-strategies>

Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75

descriptores a modo de estándares de aprendizaje en base a la taxonomía de Biggs y Collins (1982). Tremblay y Lloyd (2010) por otro lado también proponen otro modelo de rúbrica más simple, pero también adecuada. Por tanto y para finalizar, conviene recordar tal como refuerza Whitehead y Almond (2013) que son los docentes de EF (pero también de otras materias) los que juegan un papel vital para el desarrollo de la alfabetización motora entre los jóvenes escolares, para un aceptación e inclusión progresiva en los centros escolares y en la propia sociedad. En palabras de Lorente y Monje (2011), el impacto de estas experiencias en las primeras etapas será crucial para desarrollar todos estos valores que propone la alfabetización motora, así como su integración y normalización para la vida diaria.

Estilo actitudinal

El Estilo actitudinal, al igual que el aprendizaje cooperativo, posiblemente sean los dos modelos pedagógicos más vinculados con el desarrollo metodológico en EF. Ambos se alejan de centrar la importancia sobre los contenidos, para preocuparse por el proceso de aprendizaje y las necesidades del alumnado, convirtiéndolo en el centro del mismo. De hecho, su aplicabilidad a cualquier contenido parece tener aires de hibridación, aunque mantiene un carácter propio (Pérez-Pueyo, et al., 2011, 2012).

Este modelo establece las actitudes como elemento vertebrador para conseguir un mejor aprendizaje y una mayor motivación hacia la EF. Para ello, se plantea lo motriz como un medio (y no como un fin), trabajando simultánea y equilibradamente el resto de las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (Coll, 1986, 1991). Su finalidad consiste en que todo el alumnado tenga experiencias positivas, sin excepción y desde la inclusión (Pérez-Pueyo, 2013a), generando un verdadero grupo que coopere o colabore. Y tres son los componentes a través de los cuales se desarrolla: (1) *las Actividades Corporales Intencionadas*, (2) *la Organización Secuencial hacia las Actitudes* y (3) *los Montajes Finales* (Pérez-Pueyo, 2005, 2007; 2010a,b).

La evolución seguida por este modelo desde la creación en 2007 del grupo de trabajo interdisciplinar e interdisciplinar Actitudes y las redes de interacción establecidas con diferentes colectivos han generado una serie de reorientaciones e incorporaciones que, sin duda, han beneficiado a la propuesta. Entre éstas se destacan dos: (a) la propuesta de competencias a través del denominado Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo, 2012a,b,c, Pérez-Pueyo, et al., 2013a,b) que ha pasado de las propuestas meramente interdisciplinares hacia la integración de las mismas en base a una secuenciación por cursos a través de un enfoque transdisciplinar válido para todas las áreas (vinculado a la red europea KeyCoNet, financiada por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea); y (b) la incorporación de la evaluación formativa, asociada a procesos de autoevaluación y coevaluación (Pérez-Pueyo, 2013c, Pérez-Pueyo, Heras Bernardino, y Herrán Álvarez, 2008), a través del diseño (Pérez-Pueyo, 2016) y elaboración de nuevos instrumentos de evaluación y calificación (Pérez-Pueyo y Casado, 2013, 2015).

Ejemplos de su aplicación a diferentes contenidos los encontramos en la condición física (Pérez-Pueyo, 2005), los juegos intencionados sin eliminación (Pérez-

Pueyo, 2013c), deportes como fútbol (Pérez-Pueyo, et al, 2011), baloncesto (Pérez-Pueyo, Heras Bernardino, y Herrán Álvarez, 2008) o fútbol gaélico (Herrán, Pérez-Pueyo, Heras, y Casado, 2012), deportes de adversario (Hortigüela y Hernando, 2014), dramatización (Heras, 2010), acrobacias (Pérez-Pueyo, et al., 2012), baile (Garijo, Hortigüela, y Pérez-Pueyo, 2014), teatro de sombras (Pérez-Pueyo, et al., 2010), actividades en el medio natural como la cabuquería y el fraqueamiento de obstáculos (2008), trabajos de calle (Pérez-Pueyo, 2010b)... En definitiva, en cualquier tipo de contenido².

Modelo Ludotécnico

Se diseñó específicamente para la enseñanza del atletismo y sus diferentes disciplinas/pruebas (Valero y Conde, 2003). Se basa en la teoría del Condicionamiento Operante de Skinner (modelado, ejemplificación, práctica, feedback y refuerzo), el Aprendizaje Constructivista (construir aprendizajes sobre conocimientos previos) y el Aprendizaje Social (se aprenden en interacción con el contexto y las personas) para adquirir las habilidades técnicas desde la comprensión (Gómez-Marmol, Calderón-Luquin, y Valero-Valenzuela, 2014). Además, su eje central son las propuestas ludotécnicas (Valero, 2006a). La estructura básica del modelo está compuesta por cuatro fases que componen un ciclo (Valero, 2007): (1) *Presentación de la prueba/disciplina y planteamiento de preguntas-desafíos*: el docente introduce la disciplina/prueba realizando una evaluación inicial de lo que saben los estudiantes de ellas e intentando provocar el interés de los estudiantes en ella (a través de preguntas, información, hechos curiosos, datos...); plantea una pregunta-desafío a los estudiantes para ser resuelta al final de la clase y finalmente introduce la técnica a aprender a través de ejemplos prácticos, medios audiovisuales...; (2) *Propuestas ludotécnicas*: se trata de juegos modificados que ayudan a trabajar el gesto técnico concreto (o las partes del mismo) que se quiere aprender; deben estar adaptadas al nivel madurativo de los estudiantes (son una oportunidad para practicar el gesto técnico por partes para integrarlo mejor); (3) *Propuestas globales*: son propuestas lúdicas que implican la ejecución global del gesto técnico de la disciplina que se trata de aprender (son una oportunidad para poner en práctica lo aprendido en la fase anterior); y (4) *Reflexión y puesta en común*: el docente reúne al grupo para realizar una valoración de lo hecho durante la sesión, volviendo sobre las preguntas-desafíos planteadas al inicio de la clase para intentar responderlas (el alumnado solo o con ayuda del docente). Todas las modalidades, disciplinas o pruebas han sido abordadas desde el modelo ludotécnico para su enseñanza en educación primaria y/o secundaria: *marcha atlética, salto de altura y lanzamiento de peso, salto de longitud, carreras de relevos, lanzamientos...* (Valero y Conde, 2003).

Autoconstrucción de materiales

El proceso de diseñar y construir materiales refuerza tres elementos básicos del Constructivismo: el *aprendiz activo* que aprende haciendo, el *aprendiz social* que aprende en grupo y el *aprendiz creativo* que diseña e inventa (Perkins, 1999).

² Se puede consultar y descargar gratuitamente gran cantidad de documentación y materiales en www.grupoactitudes.es; una página diseñada para compartir.

El uso de materiales autoconstruidos en el contexto educativo es un planteamiento que se originó hace ya muchos años en base a cuatro diferentes razones (Fernandez-Río y Mendez-Giménez, 2014): pocos recursos disponibles en el área, presupuestos para material muy limitados, la necesidad de materiales que se adaptaran a las necesidades específicas de cada estudiante o el deseo de crear una conciencia ecológica en los estudiantes. La teoría Construccionalista del aprendizaje (Papert, 1991) parte de la idea central de que para construir el conocimiento, los individuos deben construir artefactos compartibles con los demás. En todo este planteamiento surge una primera duda: ¿cuándo y dónde se deben construir los materiales? Existen tres posibilidades: a) *en clase de EF*: solo si se requiere poco tiempo de construcción, b) *en otras clases*: previo acuerdo con los docentes de otras materias (educación plástica, tecnología, ciencias, geografía...) se les puede pedir que los estudiantes construyan en sus clases materiales que posteriormente usaran en la clase de EF (este planteamiento ayuda a la realización de proyectos multidisciplinares), c) *fuera del horario escolar*: tanto con la familia como con los amigos, ayuda a implicarlos en el trabajo que se realiza en la clase de EF, dándole visibilidad. Mediante este modelo se han construido multitud de materiales que son habitualmente usados en la clase de EF, pero también otros que no se suelen tener por falta de presupuesto para comprarlos: *frisbees, bates, pelotas, palas, raquetas, cesta-puntas, vallas, jabalinas, aros, paracaídas...* casi cualquier material es susceptible de ser autoconstruido (Mendez-Giménez, 2003). Uno de los elementos más importantes de este modelo es que potencia la creatividad de los estudiantes, constituyéndose en un elemento catalizador en planteamientos de *invención de tareas o juegos* (Fernandez-Río y Mendez-Giménez, 2014; Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2013a,b). Finalmente, señalar que, como veremos en el último apartado (hibridaciones), la construcción de materiales para ser usados en EF es un planteamiento que hibrida fácilmente con todos los demás modelos pedagógicos, enriqueciendo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación para la salud

Se trata del modelo más recientemente planteado y, por tanto, el que menos desarrollado está. La idea central de este planteamiento es que la *salud*, en vez de la habilidad, debe ser el objetivo/resultado principal de la EF (Haerens et al, 2011). Por eso se basa en la idea de Siedentop (1996) de que los estudiantes valoren tener una *vida físicamente activa*. Para este autor esto significa que los individuos organizan sus vidas para que la práctica regular de actividad física tenga lugar a lo largo del día a día. Para que esto suceda se necesita focalizar la formación de los estudiantes en el dominio afectivo, no solo en el motor. Plantean que el aprendizaje debe incluir el conocimiento y la *comprensión de la importancia de la actividad física* (McKenzie, Sallis, & Rosengard, 2009), la *organización del estilo de vida* (Whitehead y Fox, 1983) y el *desarrollo de estrategias de auto-gestión* (Verstraete, Cardon, De Clercq y De Bourdeaudhuij, 2007). La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) plantea que cuando los estudiantes encuentran una actividad intrínsecamente interesante, con significado y divertida o cuando adquiere relevancia personal tenderá a realizarlas fuera de EF. Para que esto suceda, esta teoría plantea que las necesidades psicológicas básicas de los individuos, *autonomía*,

competencia y relación, deben ser satisfechas. El problema es que esto solo se logra a través de planteamientos pedagógicos centrados en el estudiante. Los docentes deben moverse de planteamientos docentes orientados a promover la maestría hacia estructuras donde se integre la auto-actualización y la reconstrucción social (Jewett, Bain y Ennis, 1995). Los docentes deben crear *ambientes de trabajo que apoyen la autonomía de los estudiantes* (en vez del control), bien estructurados que faciliten la competencia (en vez de desordenados y críticos) y emocionalmente cálidos para favorecer la relaciones (en vez de fríos y distantes) (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994). Esto incluye ofrecer *oportunidades para elegir* a los estudiantes, *actividades divertidas y motivantes para todos* los estudiantes; “*eliminando la eliminación*” y proporcionando *oportunidades a los estudiantes para que piensen y actúen por sí mismos* sobre cómo llevar las actividades que realizan en clase a su tiempo libre. Se trata de *proporcionar las experiencias que empoderen a los estudiantes para practicar las habilidades que necesitan para sentirse competentes para realizar actividad física fuera del centro educativo* (Harris, 2000). Para ello la implicación del docente es fundamental y depende del interés y del apoyo que este proporciona a sus estudiantes (Connell y Wellborn, 1991). Respecto a los contenidos a utilizar, la EF debe restar protagonismo a los deportes colectivos y prestar más atención a la actividad física para toda la vida. El objetivo es desarrollar objetivos en el dominio motor y cognitivo (los habituales), pero también en el dominio afectivo que no se desarrolla por si solo (Bailey et al., 2009). Este modelo está basado en la idea de “*aprendizaje para toda la vida*”, que requiere la construcción de una relación significativa entre lo que los estudiantes aprenden en clase y el conocimiento, las habilidades y las actitudes que necesitan para vivir una vida satisfactoria y productiva fuera de ella (Haerens et al., 2011). Tomando como base este modelo, en nuestro país se han desarrollado experiencias sobre temáticas relacionadas con la actividad física: el *género*, los *estereotipos* y las *actitudes cívicas* (Aguareles, Domingo, López, Marrón y Julián, 2015).

Hibridación de modelos

Autores como Metzler (2005) han planteado que no existe un único modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos, por lo que se hace necesario usar varios de ellos o partes de varios (Haerens et al., 2011). Hibridar significa unir partes de elementos distintos, por lo que la hibridación de modelos pedagógicos es usar elementos significativos de varios modelos de forma conjunta o combinada. La base fundacional de esta idea está situada en dos pilares: a) el *Aprendizaje Situado*: aprender implica conectar a los estudiantes, los contenidos, los conocimientos y el mundo (Lave y Wenger, 1991) y b) la *Enseñanza Centrada en el Estudiante*: el docente debe ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante en las sesiones (Metzler, 2005). A lo largo de los últimos años ha habido hibridaciones entre numerosos modelos pedagógicos: (1) *Educación Deportiva y Modelo Comprensivo*: para contenidos como *Deportes de Golpeo y Fildeo* (Curtner-Smith, 2004), *Soccer y Flag-football* (Gubacs-Collins y Olsen, 2010) o *Ultimate-Frisbee* (Pritchard y McCollum, 2009); (2) *Aprendizaje Cooperativo y Modelo Comprensivo*: aunque parezca contradictorio, el aprendizaje cooperativo es un elemento esencial en muchos momentos del aprendizaje depor-

tivo, especialmente al principio (Siedentop et al., 2011); así se han hibridado para enseñar *Atletismo* (Casey, Dyson y Campbell, 2009), *Tenis* (Casey y Dyson, 2009), *Voleibol* (Fernandez-Rio, 2002), *Baloncesto* (Fernandez-Rio, 2009) o *actividades físicas para personas con discapacidad* (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Hernando, 2012); (3) *Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social*: para la enseñanza del *Fútbol Australiano* (Hastie & Buchanan, 2000), del *Rugby* (Gordon, 2009), del *Kickboxing* (Menendez y Fernandez-Rio, 2016) o de *sable-espuma* (Hernando, Pérez-Pueyo y Hortigüela (2012)); (4) *Aprendizaje Cooperativo y Educación Aventura*: ya hemos adelantado anteriormente la conexión tan fuerte que existe entre ambos modelos y que se han traducido en experiencias prácticas como los *Desafíos Físicos Cooperativos* (Fernandez-Rio, 1999) o el *Parkour* (Fernandez-Rio y Suárez, 2014); (5) *Autoconstrucción y Modelo Comprensivo*: esta interesante conexión se empleó para el desarrollo de *Deportes de Diana Móvil* (Mendez, 2014); (6) *Autoconstrucción, Modelo Comprensivo y Aprendizaje Cooperativo*: esta hibridación se usó con éxito para enseñar el deporte del *Paladós* (Martínez, 2011); y (7) *Autoconstrucción, Aprendizaje Cooperativo, Modelo Comprensivo y Educación Deportiva*: estos 4 modelos se han complementado para la enseñanza del *Ringo* (Mendez, 2011), el *últimate-frisbee* (Mendez-Gimenez, y Fernández-Rio, 2010), el *Bádminton* (Fernandez-Rio, 2011) o los *Deportes de Muro o Pared* (Fernandez-Rio, 2014). Como se puede comprobar, las posibilidades son muchas.

CONCLUSIONES Y APLICACIÓN PRÁCTICA

En el artículo se han incluido gran cantidad de experiencias nacionales e internacionales que han aplicado con éxito los modelos pedagógicos en EF. Las consideraciones teórico-prácticas que integran cada uno de ellos son numerosas, siendo necesaria su comprensión para poder desarrollar un proceso educativo de calidad. Son muchas las posibilidades de aplicación que nos ofrecen los modelos, pudiendo ser adaptados al contexto, el contenido, el alumnado y al docente para buscar un ajuste equilibrado y efectivo en la práctica de la materia. El alumno debe ser un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que adquiera autonomía, responsabilidad y que entienda la práctica de actividad física como un elemento fundamental a lo largo de la vida. No obstante, no existen “recetas” para que los estudiantes aprendan y disfruten de una experiencia educativa íntegra y eficaz; pero tampoco las excusas docentes para no comenzar a utilizar los modelos pedagógicos en la práctica diaria. Estos aportan rigor, coherencia y visibilidad a una materia que tiene un potencial educativo extraordinario, y que de forma coordinada con las demás materias del currículo, puede determinar una mejora global del proceso educativo.

REFERENCIAS

Aguareles, I., Domingo, J., López, S., Marrón, D. & Julián, J. A. (2015). Desarrollo y evaluación de identidades activas y cívicas. Un modelo pedagógico relacionado con la salud. *Tandem*, 50, 32-38.

Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75

- Alison, S. & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Almond, L. & Whitehead, M.E. (2012) Translating physical literacy into practice for all teachers. *Physical Education Matters* 7(3), 67-70.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 1-27.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York, NY: Academic Press
- Calderón, A. & Martínez de Ojeda, D. (2014). Unidad didáctica de balón-tiro en una temporada de Educación Deportiva. En A. Méndez-Giménez (coord.). *Modelos de enseñanza en educación física: Unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D. & Hastie, P. (2013). Valoración de alumnado y profesorado tras la experiencia práctica con dos metodologías de enseñanza en educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 32(9), 137-153.
- Calderón, A., Hastie, P. A. & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (Sport Education Model): Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 15, 169-180.
- Calderón, A., Hastie, P. A. & Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model) ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.
- Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P. & Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de la danza. Una experiencia en bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41, 93-98.
- Campos, M. C., Castañeda, C. & Garrido, M. (2011). Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Pedagógica ADAL*, 23, 31-36.
- Casey, A. (2016). Models-Based Practice. In C.D. Ennis (ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogy (chapter 6)*. London: Routledge.
- Casey, A. & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Cecchini, J.A., Montero J. y Peña J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Cervantes, C. M., Cohen, R., Hersman, B. L. & Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an inclusive basketball unit. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(7), 45-50.
- Clocksins, B. D. (2006). Sequencing low adventure activities in elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, May, 16-22.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Secretaria General.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp.43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Curtner-Smith, M. D. (2004). A hybrid sport education-games for understanding striking/fielding unit for upper elementary pupils. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(5), 7-16.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The Self-Determination Theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Devis, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Diedrich, K.C. (2014). Using TPSR as a Teaching Strategy in Health Classes. *Physical Educator*, 71(3), 12-23.

- Dort, A., Evaul, T. & Gehris, J. (2005). The heart of adventure. *Adventurer*, winter-spring issue, 1-2.
- Dudley, D. A. (2015). A conceptual model of observed Physical Literacy. *The Physical Educator*, 72, 236-260.
- Escartí, A. y Marín, D. (2005b). Evaluación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS). En A. Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 101-116). Barcelona: Graó.
- Fernández-Río, J. (1999). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. *Élide*, 1, 30-35.
- Fernández-Río, J. (2000a). La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem*, 1, 107-117.
- Fernández-Río, J. (2000b). La trepa y la escalada: contenidos del bloque de actividades en el medio natural fácilmente aplicables dentro del marco escolar. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 62, 27-31.
- Fernández-Río, J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con el modelo comprensivo. En A. Méndez (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Sevilla: Wanceulen.
- 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 (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-234). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2014a). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y y F. Vaquero (coord.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2014b). Another step in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- Fernández-Río, J. (2014c). Unidad didáctica de deportes de muro o pared. En A. Méndez (coord.) *Modelos de enseñanza en Educación Física* (pp. 267-307). Madrid: Grupo G5.
- Fernández-Río, J. (2015). Models-Based Practice Reloaded: Connecting Cooperative Learning and Adventure Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(6), 5-7.
- Fernández-Río, J. & Méndez-Giménez, A. (2013). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 38-53.
- Fernández-Río, J. & Méndez-Giménez, A. (2014). Self-made materials, Cooperative Learning and games invention: great combination for physical education. *Active + Healthy*, 21(2), 29-32.
- Fernández-Río, J. & Suárez, C. (2014). Feasibility and students' preliminary views on Parkour in a group of primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy* [e-print]
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En V. López, R. Monjas, & A. Fraile (coords.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Garijo, 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.
- Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 56(3/4), 13-16.
- Gordon, B. & Doyle, S. (2015). Teaching Personal and Social Responsibility and Transfer of Learning: Opportunities and Challenges for Teachers and Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gutiérrez, D. & García-López, L. M. (2008). El modelo de educación deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 12, 103-127.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Harris, J. (2000). *Health-related exercise in the national curriculum. Key Stage 1 to 4*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hastie, P. & Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71(1), 25-38.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D. & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- 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. (1985). *Goals and strategies for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1990). Teaching PE to at-risk youth in Chicago – A model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 7, 38-39.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Martinek, T. & Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. En N.L. Holt (Ed) *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). New York: Routledge.
- Heras, C. (2010). El humor y los cuentos en las clases de educación física. Una unidad didáctica en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 36-50.
- Hernando, A., Pérez, A. & Hortigüela, D. (2012). Los 3 mosqueteros: una unidad didáctica de sable-espuma 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*. Cooperandando (pp. 391-405). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- 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.
- Hodges-Kulinna, P. (2008). Models for Curriculum and Pedagogy in Elementary School Physical Education. *Elementary School Journal*, 108(3), 219-227.
- 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 Internacional de Actividades físicas cooperativas*. Cooperandando (pp. 392-402). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- Hortigüela, D., Pérez, A., Hernando, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas*. Cooperandando (pp. 391-405). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- Jewett, A.E. & Bain. L.L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Jewett, A. E., Bain, L. L. & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Joyce, B. & Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall International.
- Kinchin, G. D. (2006). Sport education: A review of the research. En D. Kirk, M. O'Sullivan y D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (pp. 596-609). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Latess, D. R. & Walker, R.L. (2011). Using the adventure model to teach about diversity and tolerance. *Strategies* 24(3), 29-32.
- López, A. & Fernández-Río, J. (2005). La expresión corporal como vehículo para la formación en valores: propuestas prácticas. *Revista de Educación Física*, 97, 31-36.
- Louw, P. J., Meyer, C. D., Strydom, G. L., Kotze, H. N. & Ellis, S. (2012). The impact of an adventure based experiential learning programme on the life effectiveness of black high school learners. *South African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 18(1), 55-64.
- Lodewyk, K.R. (2015). Relations between Epistemic Beliefs and Instructional Approaches to Teaching Games in Prospective Physical Educators. *Physical Educator*, 72(4), 677-700.
- Lorente, E. & Joven, A. (2011). The impact of physical education based on autonomy and responsibility on students' everyday life: A longitudinal study. *Exercise and Quality Life*, 3(2), 1-18.

- Mahedero, M. P., Calderón, A. & Lara, E. (2015). "Se aprende más" Experiencia de aplicación de la Educación Deportiva en Secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 16-24.
- Martínez, J. (2011). Unidad Didáctica sobre Paladós con material autoconstruido. Primera experiencia de un maestro en su fase de formación. En A. Méndez (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 125-152). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A. & Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 8, 163-172.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A. & Campos, A. (2015). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de lenguas extranjeras. Una experiencia en Educación Primaria. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 24, 22-35.
- Martinek, T., Schilling, T. & Johnson, D. (2001). Evaluation of a sport and mentoring program designed to foster personal and social responsibility in underserved youth. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- McKenzie, T.L., Sallis, J.F. & Rosengard, P. (2009). Beyond the stucco tower: Design, development, and dissemination of the SPARK physical education programs. *Quest*, 61, 114-127.
- Méndez-Giménez, A. (2003). Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física. Barcelona. Paidotribo.
- Méndez-Giménez, A. (2009). Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión. Sevilla: Ed. Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A. (2011). Unidad Didáctica sobre Ringo con material autoconstruido. Combinando los Modelos de Educación Deportiva, Táctico y Cooperativo. En A. Méndez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 95-124). Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A. (2014). Unidad didáctica genérica de juegos de diana móvil con material autoconstruido. En A. Méndez (coord.) *Modelos de enseñanza en Educación Física* (pp. 83-114). Madrid: Grupo G5
- Méndez-Giménez, A. & Fernández-Río, J. (2010). The use of homemade materials to enhance constructivist learning within the Sport Education-Tactical Games Model: the case of an ultimate learning unit. *Proceedings International Congress AIESEP*, A Coruña, 26-29th October.
- Méndez-Giménez, A. & Fernández-Río, J. (2013a). El diseño de cuentos motores en la formación inicial del profesorado asturiano. Análisis de las creencias de los estudiantes desde la perspectiva constructivista. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 111-122
- Méndez-Giménez, A. & Fernández-Río, J. (2013b). El aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado: una experiencia basada en autoconstrucción de materiales e invención de juegos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 60-75.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Casey, A. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & 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 del Deporte*, 15(59), 449-466.
- Menéndez, J. I. & 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 (in press).
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Moy, B., Renshaw, I. & Davids, K. (2014). Variations in Acculturation and Australian Physical Education Teacher Education Students' Receptiveness to an Alternative Pedagogical Approach to Games Teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 349-369.
- Oslin, J. M., y Mitchell, S. A. (2006). *Game-centered approaches to teaching physical education*. In M. O'Sullivan, D. Kirk y D. MacDonald, D. (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 627-650). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel & S. Papert (eds.) *Constructionism* (pp. 5-23). Norwood, NJ: Ablex.

- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte*. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.
- Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 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, Didáctica de la Educación Física*, 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, 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. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 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.; 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. (coord.) Casado, O. M.; Vega, D.; Herrán, I.; Heras, C.; Barba, J. J.; ... Centeno, L. (2013c). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes Profesionales S. L.
- Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. M., (2015). Escala graduada para la valoración de un video-tutorial [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!/competencias-bsicas-nueva/c1dub>
- Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. M., (2013). Escala de valoración de los trabajos escritos [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!/competencias-bsicas-nueva/c1dub>

- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R. & Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12(4), 219-236
- Pritchard, T., & McCollum, S. (2009). The sport education tactical model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(9), 31-37, 66.
- Ramos, M. A. & Hernangómez, A. (2014). Actividades rítmicas (batuka y zumba) aplicadas al ámbito educativo de primaria y/o secundaria mediante metodología cooperativa. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coords.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 468-475). Valladolid: La Peonza.
- Rovigno, I. (1998). The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: Teaching, beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 147-162
- Schwamberger, B & Sinelnikov, O. (2015) Connecting Physical Education to Out-of-school Physical Activity through Sport Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86:9, 39-44. Accessible en <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2015.1085344>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.
- Sientop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sientop, D. (1996). Valuing the physically active life: Contemporary and future directions. *Quest*, 48, 266-274.
- Sientop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Slentz, T. C. & Chase, M. A. (2003). Climbing mount Everest. A new challenge for physical education adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(4), 41-43.
- Suarez, C., y Fernandez-Río, J. (2012). *El parkour en la escuela*. Ed. Lulú.
- Thorpe, R. (1992). The psychological factors underpinning the "teaching for understanding games" movement. En T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: Moving toward excellence (Proceedings of the AIESEP World Convention, Loughborough, UK)* (pp. 209-218). London: E & FN Spon.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. En L. Almond (Ed), *The place of physical education in schools* (pp. 42-71). London: Kogan Page.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, UK: University of Technology of Loughborough.
- Tremblay, M. & Lloyd, M. (2010). Physical Literacy measurement. The missing piece. *Physical and Health Education*, Spring, 26-30. Accessible en: <http://www.albertaenaction.ca/admin/pages/48/Physical%20Literacy%20Article%20PHE%20Journal%202010.pdf>
- Valero, A., & Conde, J. L. (2003). *La iniciación al atletismo a través de los juegos (el enfoque Ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas)*. Málaga: Aljibe.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Verstraete, S., Cardon, G., De Clercq, D. & De Bourdeaudhuij, I. (2007). Effectiveness of a 2 year health-related physical education intervention in elementary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 20-34.
- Vizcarra, M.T. (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Universidad del País Vasco (serie tesis doctorales).
- Wallhead, T. L. & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London. Routledge.
- Whitehead, M. E. & Almond, L. (2013) Creating learning experiences to foster physical literacy. *Physical Education Matters*, 8(1), 24-27.
- Whitehead, J. & Fox, K. (1983). Student-centred physical education. *Bulletin of Physical Education*, 19, 21-30.
- Wright, P.M. & Li, W. (2009). Exploring the relevance of a youth development orientation in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 241-251. Journal, 29, 663-676.