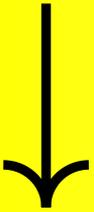


¿POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA HIBRIDACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS?



Alejandra Hernando-Garijo

Universidad de Burgos

ahgarijo@ubu.es

David Hortigüela-Alcalá

Universidad de Burgos

dhortiguela@ubu.es

Ángel Pérez-Pueyo

Universidad de León

angel.perez.pueyo@unileon.es

1. ¿POR QUÉ HIBRIDAR LOS Y EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS?

La práctica basada en Modelos Pedagógicos (MP) es un planteamiento que busca alinear los resultados de aprendizaje de los estudiantes con la forma de enseñanza docente, proporcionando un marco de referencia para la Educación Física (EF) (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017). De este modo, los MP constituyen una oportunidad para diversificar, renovar y mejorar el modo de enseñar y aprender en EF (Casey, MacPhail, Larsson & Quennerstedt, 2020). Además, su aplicación, ha demostrado generar mayor nivel de implicación y satisfacción por parte de los alumnos (Calderón, Martínez & Hastie, 2013). De hecho, no sólo responden a la pregunta *cómo enseñar*, sino también a *qué y por qué enseñar* (Casey et al., 2020). Por ello, la formación óptima en cada uno de ellos basada en su comprensión teórica y práctica resulta necesaria para una adecuada aplicación (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016), más si cabe, cuando se lleva a cabo una implementación combinada de varios modelos para abordar un contenido.

Usar elementos significativos de varios modelos de forma conjunta supone hibridarlos (Fernández-Río, 2016), lo que implica buscar la manera de adecuar el proceso de enseñanza a la consecución del aprendizaje más adecuado y coherente para el alumnado. Se comprueba que la hibridación de los MP se convierte en una necesidad educativa por varias razones que han sido constatadas por las investigaciones en los últimos años (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017; Farias, Ribeiro & Hastie, 2015; Fernández-Río, 2016; González-Víllora, Evangelio, Sierra & Fernández-Río, 2019; Metzler, 2005). Entre las ventajas fundamentales de la hibridación con respecto al uso de un modelo aislado, está la posibilidad de llevar a cabo una educación más individualizada y adaptada a cada contexto específico.

Esto se refiere a la interdependencia de relaciones entre contenidos, contexto y aprendizaje y enseñanza en los que se implica al alumno y al docente (Haerens et al., 2011). En este sentido, Fernández-Río (2016) enfatiza que “estudiante-docente-contenido-contexto” son ingredientes indisolubles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Metzler (2005) indican que es complejo adaptar el uso de un modelo único útil a la diversidad de contenidos existentes. Esto quiere decir que no hay un MP perfecto y, por eso, extraer las características más significativas de cada uno e interrelacionarlas supone una posibilidad educativa potencial. De hecho, González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díez y Fernández-Río (2019) demuestran que la hibridación promueve mejores resultados en diversidad de dominios (motor, cognitivo, social y afectivo) con respecto a la implementación aislada de los modelos.

A este respecto, hay contenidos que necesitan atender a elementos concretos de cada modelo. Por ejemplo, la necesidad de conciencia táctica de algunos deportes, partiendo del “*qué hacer*” (táctica), para continuar hacia la técnica, “*cómo hacer*” (Teaching Games for Understanding) unida a la oportunidad de sumergir al alumnado



en una experiencia real de deporte (Educación deportiva, ED) puede generar un aprendizaje completo y auténtico (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017).

Pero no solo hay diversidad de contenidos, cada contexto educativo es diferente y buscar la adaptabilidad a cada realidad concreta resulta un puente conector entre el conocimiento, el contenido y el mundo que rodea al estudiante (Casey et al., 2020; Metzler, 2005). Es por ello que la combinación equilibrada de modelos permitirá enriquecer el proceso educativo.

En cualquier caso, resulta prioritario adaptarse a las características, intereses y motivaciones de los estudiantes (Fernández-Río, 2014a, 2015, 2016). La hibridación de modelos puede generar más oportunidades para que el alumnado desarrolle diversidad de capacidades que completen aspectos importantes de su personalidad, como sus capacidades de relaciones interpersonales y de inserción social (Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río, 2020).

Estrechamente vinculada con la razón anterior, se encuentra la centrada en el hecho de que el docente, motor propulsor de la implementación de la hibridación, se sienta más seguro, tenga más flexibilidad y goce de más opciones a nivel de material, espacios y recursos (Farias, Ribeiro & Hastie, 2015). La aplicación de modelos ha de otorgar cierto nivel de libertad y flexibilidad para que el profesor determine el proceso de enseñanza y aprendizaje (Casey et al., 2020).

En última instancia, la hibridación de modelos constituye un planteamiento docente innovador (Evangelio, Peiró-Velert & González-Víllora, 2017) que se incorpora en el aula con vistas a evidenciar y generar un verdadero aprendizaje relacionado con la materia (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020).

2. ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LLEVAR A CABO LA HIBRIDACIÓN

Para llevar a cabo una hibridación adecuada, es preciso considerar algunos factores, entre ellos: la formación docente, la unión indisoluble entre metodología y evaluación, el tipo de EF a la que los alumnos estén acostumbrados, derivada de la concepción educativa docente, el nivel de autonomía del alumnado, el tipo de contenidos a impartir o el espacio donde se desarrolle la práctica diaria (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017; Farias, Ribeiro & Hastie, 2015; Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2018; Hellison, Martinek & Walsh, 2008; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río, 2020).

En primer lugar, y como se apuntaba con anterioridad, el docente ha de adquirir una adecuada formación en este campo (Casey & Macphail, 2018; Fernández-Río et al., 2016; González-Víllora et al., 2019). El cambio metodológico hacia los MP ha demostrado que sus resultados son significativamente mejores cuando el docente domina las variables que los regulan (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020). Por eso, el compromiso, la formación y la experiencia de los profesores son características clave para una hibridación exitosa (González-Víllora et al., 2019).

Si bien, una adecuada formación ha de estar en línea coherente con la concepción educativa del docente. Atendiendo a los marcos de racionalidad, se encuentran los planteamientos que abogan por un desarrollo de la EF cuyos criterios de valor están basados en los resultados y rendimientos físicos obtenidos. Esto respondería a un marco de racionalidad técnica que dista del marco de racionalidad práctica que defiende planteamientos de educación Integral y en la que los criterios de valor se sitúan tanto en los procesos como en los resultados (López-Pastor & Gea, 2010). Parece evidente que la aplicación de los MP se asienta sobre un marco de racionalidad práctica, aspecto que así reconocen autores de sus propios modelos como Pérez-Pueyo (2005a, 2010a).

En cualquier caso, hibridar los modelos supone afrontar una transición metodológica coherente con el fin de iniciar nuevos procesos de aprendizaje, y eso no es fácil ni para el alumnado ni para el docente (Casey & Macphail, 2018; Fullan, 1999; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río, 2020). En este sentido, Dyson, Griffin y Hastie (2004) apuntan que la hibridación constituye un proceso de reconstrucción de la identidad profesional del docente.

En este proceso de evolución metodológica, el problema que manifiestan tener muchos docentes es la evaluación. Sin embargo, ésta puede convertirse en la principal herramienta del cambio que facilite la mencionada transición (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río, 2020). De hecho, Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá



(2020) consideran a la evaluación formativa como el primer cambio metodológico necesario y abogan por considerarla un MP¹.

De este modo, otro de los aspectos a tener en cuenta en la hibridación es el peso que el docente otorgue a la metodología y la evaluación, así como la manera en que encuentre su relación y punto de unión (Dyson, Griffin & Hastie, 2004). La implementación de cualquier modelo requiere llevar asociado un proceso de evaluación y, a este respecto, autores como Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río (2020) señalan la evaluación formativa y compartida como la clave para una aplicación óptima y eficaz en aras de generar aprendizaje. Para su implementación, los autores recogen algunos pasos fundamentales: 1) Explicar al alumnado los objetivos de la unidad didáctica y presentarles las actividades de evaluación y calificación con sus respectivos instrumentos. 2) Establecer claramente los momentos en los que se van a llevar a cabo las actividades de evaluación y calificación. 3) Proporcionar feedback de manera regular y en base a los instrumentos establecidos, utilizando procedimientos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. 4) Llevar a cabo procesos de calificación dialogada que permita al alumnado comprender su nota obtenida fruto del trabajo realizado.

Del mismo modo, el nivel de autonomía que los estudiantes tengan, es otro factor a tener en cuenta cuando se lleva a cabo la hibridación; más si cabe, con la inserción de determinados modelos. Así, por ejemplo, en el Modelo de Responsabilidad personal y social será necesario implantar pautas de responsabilidad individual y grupal de manera paulatina y concisa dependiendo del nivel de autonomía que los alumnos vayan adquiriendo (Hellison, Martinek & Walsh, 2008; Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2018). Esta consideración habrá que tenerla más en cuenta cuando este modelo se hibride con otros como el de autoconstrucción de materiales o el de aprendizaje cooperativo (AC) (Fernández-Río, 2014; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2020). No obstante, la hibridación concreta de estos modelos, si además se combina con procesos de evaluación formativa, puede resultar favorable en cuanto a la mejora de emancipación y gestión del aprendizaje del alumnado (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río, 2020). En cualquier caso, el maestro debe prestar especial atención hacia lo que aprenden los estudiantes y en qué dirección se está desarrollando este aprendizaje (Casey et al., 2020).

Por otro lado, el tipo de contenidos a trabajar o el espacio donde se desarrolla la práctica diaria condiciona el uso hibridado de los MP. En este sentido, a modo de ejemplo, la impartición de deportes facilita la hibridación entre dos modelos complementarios como son el Modelo Comprensivo de iniciación deportiva (TGfU) y el de ED. Este tipo de hibridación ha demostrado mejoras en relación a la comprensión táctica, así como en la mayor motivación e implicación del alumnado (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017; Farias, Ribeiro & Hastie, 2015); aunque no son los únicos. Pueden analizarse revisiones interesantes de procesos de hibridación entre MP en León-Díaz (2020).

1. Puede verse en este mismo libro un capítulo en este sentido.

3. ¿QUÉ Y CÓMO SE PUEDE HIBRIDAR?

La necesidad de superar las limitaciones que tiene la aplicación de MP aislados, junto con las características comunes que poseen algunos de ellos, da lugar a la posibilidad de hibridarlos (Haerens et al., 2011).

La hibridación de dos o más MP se puede hacer de diferentes formas. Normalmente se siguen dos procedimientos fundamentales: 1) Mediante la extracción y combinación de las características fundamentales de cada uno de los modelos; 2) Mediante la toma de uno de los modelos como fundamental y la inserción puntual de técnicas, estrategias o recursos de otros modelos (González-Víllora et al., 2019).

Como se verá, son muchos los modelos que se pueden hibridar, sin embargo, el modelo de ED es uno de los modelos más hibridados actualmente (González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz & Fernández-Río, 2019) por ser un modelo flexible que se combina perfectamente con modelos basados en el juego como el TGfU o con el de Responsabilidad Personal y Social (Guijarro, Rocamora, Evangelio y González-Víllora, 2020).

A continuación, se explica con detalle qué y cómo se pueden hibridar, centrándonos en los dos tipos de procedimientos mencionados.

3.1. HIBRIDACIÓN A TRAVÉS DE LA COMBINACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LOS MODELOS

Esta forma de hibridación consiste en seleccionar los elementos fundamentales y más importantes que caracterizan cada modelo y combinarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un contenido.

Se busca que las Unidades Didácticas (UDD) propuestas se sustenten en los principios básicos que regulan cada modelo. Por ejemplo, Dyson, Griffin & Hastie (2004) proponen la hibridación del Modelo Comprensivo, ED y Aprendizaje cooperativo (AC) en unidades de deportes colectivos. Para su desarrollo resaltan las características fundamentales para su combinación. Del Modelo Comprensivo se extrae la propuesta de actividades que pongan en primer plano el aspecto táctico y decisivo, instando a los estudiantes a que utilicen sus habilidades de resolución ante los problemas que la dinámica del propio deporte plantea. Este aspecto se combina con uno de los principales elementos del Modelo de ED, mediante el cual se permite a los estudiantes organizar su propio torneo dentro de la unidad. Del mismo modo, a lo largo del proceso se utiliza el AC en tanto que los alumnos trabajan en pequeños grupos en los que se proporcionan roles y responsabilidades claramente definidos. Esto es porque se considera que el trabajo cooperativo para la comprensión y práctica del deporte podría ayudarles a competir de una manera más efectiva, empática y reflexiva.



A este respecto, es importante aclarar que el trabajo en grupo no implica llevar a cabo un AC (Pujolás, 2008). Sobre este modelo, se asientan cinco características fundamentales que lo definen (Johnson, Johnson & Holubec, 2000; 2013; Velázquez, 2015): 1) Interdependencia Positiva; 2) Interacción Promotora; 3) Responsabilidad Individual; 4) Procesamiento Grupal, y 5) Habilidades Sociales. Si bien, es la primera de ellas (interdependencia positiva) la que seguramente acabe por definir si estamos ante una experiencia de AC (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020). Ésta implica que, en las actividades propuestas, los alumnos se necesiten ineludiblemente unos a otros para llevarlas a cabo (Velázquez, 2013) y generarse aprendizaje. En este sentido, es posible combinar las características que definen el AC con la elaboración y puesta en práctica de montajes finales relacionados con contenidos de diversa índole (acrobacias, malabares, zancos, esgrima, judo...) dentro del Modelo del Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2010, 2016). Propuestas en este sentido, y con hibridación además del Modelo Comprensivo y ED, ya han sido publicadas recientemente, estableciendo el puente conector a través de los principios fundamentales que definen cada uno de los modelos (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río, 2020).

Guijarro, Rocamora, Evangelio y González-Villora (2020) afirman que la hibridación está proliferando mucho y los ejemplos son innumerables, por ejemplo, de AC y TGfU (Casey, Dyson & Campbell, 2009; Casey & Dyson (2009); Hortigüela-Alcalá-Alcalá, Pérez-Pueyo & Hernando-Garijo, 2012; Fernández-Río, 2011), de Autoconstrucción de materiales con TGfU (Méndez-Giménez, 2006, 2014); de Autoconstrucción con TGfU y AC (Martínez-Maseda, 2011), o de Autoconstrucción con AC, TGfU y ED (Méndez-Giménez, 2011; Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2010) entre otros muchos.

3.2. HIBRIDACIÓN A TRAVÉS DE LA INCLUSIÓN DE ESTRATEGIAS, RECURSOS O TÉCNICAS

Este procedimiento de hibridación parte de tomar uno de ellos como fundamental, pero su implementación se nutre de estrategias, recursos y/o técnicas de otros modelos. En este proceso resulta necesario que tanto docente como alumnos conozcan previamente los modelos con el fin de que estos no pierdan rigor. Asimismo, es imprescindible articular bien los objetivos de las UUD y que la aplicación e implementación de los modelos, con las técnicas elegidas, se encuentren en consonancia. Bajo este procedimiento, puede seleccionarse, por ejemplo, el uso del Estilo Actitudinal como modelo fundamental y la inclusión puntual de agrupamientos heterogéneos como se desprende del AC. En propuestas como la de Hernando, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2014), enfocada en el aprendizaje del Baile country, puede verse cómo el desarrollo se centra en los pilares del Estilo Actitudinal: creación de actitudes iniciales positivas, uso de actividades corporales intencionadas y demostración de aprendizaje a través de creación de un montaje final (Pérez-Pueyo, 2005a, 2007, 2010). Si bien, los agrupamientos se conforman de manera heterogénea con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los grupos se enseñan entre sí su parte de coreografía. Esta constituye una estrategia característica del AC. Este procedimiento de hibridación puede verse también en propuestas como la de Hortigüela-Alcalá, Hernando & Pérez-Pueyo (2012) referido a la enseñanza y aprendizaje de la esgrima adaptada al contexto escolar, cuya implementación fundamental reside en el Estilo Actitudinal, pero incluyendo la organización de un campeonato propio del Modelo de ED. En la línea de ésta, otro ejemplo puede ser la utilización del Modelo Comprensivo de iniciación deportiva a

través del cual se utiliza el juego modificado, adaptado y condicionado a través de la “exageración” de parámetros tácticos. Paralelamente a la utilización de este modelo pueden aplicarse aspectos propios o técnicas de otros modelos como la “afiliación” de ED. En definitiva, el procedimiento de hibridación en este caso se basa en la aplicación fundamental de un modelo con incorporación de aspectos característicos de otros modelos que puedan completar, enriquecer y potenciar el proceso educativo del contenido que se aborde (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017; Casey & Macphail, 2018; Farias, Ribeiro & Hastie, 2015; Fernández-Río, 2016; González-Villora et al., 2019; Metzler, 2005).

4. EJEMPLOS DE HIBRIDACIÓN

Tomando como base lo expuesto hasta el momento, a continuación, se describen algunos ejemplos de hibridación de modelos transferibles a la práctica diaria de cualquier docente.

4.1. TGFU Y MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

El Modelo Comprensivo de iniciación deportiva (Teaching Games for Understanding: TGfU) y el de ED son dos modelos que se favorecen mutuamente en su hibridación. Investigaciones como las de Gil-Arias, Claver, Práxedes, Villar & Harvey (2020) demuestran que la hibridación de estos dos modelos supone la asunción de responsabilidades y toma de decisiones por parte del estudiante, mejorando su autonomía, el clima de motivación, el disfrute y la competencia percibida, por encima de los sistemas tradicionales de enseñanza. El TGfU, debido a la implicación activa del estudiante que se genera en el desarrollo del juego, favorece la motivación hacia la práctica (Hortigüela-Alcalá & Hernando, 2017). Esto conlleva que las situaciones tácticas puedan adaptarse específicamente a cada contexto, proponiendo alternativas que generen adherencia y sean transferibles a diversidad de disciplinas deportivas (Morales-Belando, Calderón & Arias-Estero, 2018). Para ello, es necesario que el TGfU se aborde bajo pedagogías no lineales, respetando sus principios esenciales de complejidad táctica, representación y exageración (Tan, Chow & Davids, 2012). Este enfoque comprensivo contribuye directamente al pensamiento crítico del estudiante, comprendiendo de manera más profunda la práctica de actividad física y su alfabetización (Doozan & Bae, 2016). Sin embargo, en el contexto español, los resultados de su aplicación son bastante dispares, ya que los docentes de EF perciben muy distintamente tanto sus características como su utilidad en el aula (García-López, Gutiérrez, Sánchez-Mora & Harvey, 2019). Todos estos aspectos pedagógicos se extrapolan perfectamente al Modelo de ED, debiéndose aplicar de forma longitudinal con el fin de que los estudiantes adquieran esa conciencia deportiva más global (Hastie & Wallhead, 2016). La aplicación del Modelo de ED favorece la generación de experiencias auténticas de aprendizaje y, aplicado con los juegos de invasión, ha demostrado mejoras en el rendimiento y en la comprensión de las reglas (Farias, Mesquita & Hastie, 2015). Atender a los aspectos comprensivos del deporte y fomentar la autonomía del estudiante en la organización de sus propios campeonatos es un aspecto fundamental para generar tanto competencia como motivación hacia el juego (Hastie, Ward & Brock, 2017). Esta competencia, autonomía y motivación ha sido también demostrada en futuros docentes de EF de España, Chile y México (en prensa). La aplicación de la hibridación de estos modelos en el aula tiene una gran cantidad de posibilidades, abordándolos tanto de manera específica en UUDD concretas como de manera transversal en las programaciones de aula. Se puede trabajar una unidad de cualquier deporte colectivo en el que, fomentando la participación y la comprensión de los aspectos tácticos de la disciplina, los alumnos acaben organizando sus propios campeonatos. Estos campeonatos pueden comenzar previamente con la generación de situaciones de juego condicionado, debiendo de incluir, por equipos, determinadas acciones técnico-tácticas trabajadas a lo largo de la sesión. Para ello, es fundamental



que esta serie de acciones sean integradas perfectamente en el juego, favoreciendo la fluidez y conservando la esencia del mismo. Lo fundamental es que se vaya generando esa “alfabetización deportiva”, haciendo ver a la clase que todos son imprescindibles en las dinámicas de juego elaboradas. Para ello, es aconsejable que dentro de los equipos se generen diversos roles rotatorios a lo largo de las sesiones, generando una conciencia colectiva de equipo que les haga reflexionar y cuestionarse tanto su propio juego como el del resto de compañeros. Si este planteamiento se desarrolla de forma estructurada y sólida, puede derivar en una autonomía de los estudiantes, cada vez mayor, que derive en la propia organización de sus campeonatos deportivos. Estos campeonatos pueden abordarse de manera más puntual a lo largo de una UD o de forma más transversal a lo largo del curso, por ejemplo, como colofón al trabajo de varias unidades de deportes colectivos. Además, estos campeonatos pueden tener una transferibilidad directa fuera del aula, tanto dentro del ámbito escolar (fiestas, recreos...) como dentro del extraescolar, conexas los aprendizajes generados en EF con sus experiencias fuera de clase.

Esta autonomía y responsabilidad hacia la práctica comprensiva de los deportes puede aplicarse bajo el análisis estructural del desarrollo de los juegos. En cursos más bajos, la comprensión del juego (no estrictamente deportivo) se convierte en un aspecto esencial para garantizar la implicación activa del alumnado. Para ello, es fundamental que el reglamento sea adaptado perfectamente a las características del alumnado, fomentando una participación inicial a partir de reglas básicas (por sencillas que parezcan) que posteriormente puedan hacerse más complejas. Estos juegos pueden ser de cualquier tipo: pre-deportivos, de invasión, de cancha dividida, de pared o de implemento. Lo más importante es que los estudiantes puedan decidir sobre aspectos inherentes al mismo: dimensiones del campo, número de participantes, tiempo de juego, restricciones en relación al contacto, a la posesión o al uso del material. Para ello, es imprescindible que el docente genere desde el comienzo pautas estructurales en el funcionamiento de los juegos, condicionando de manera continuada la toma de decisiones de los estudiantes acerca de sus fines. En este sentido, una posibilidad es el trabajo con representaciones gráficas, que pueden ser diseñadas por los estudiantes según se va generando conocimiento en cada disciplina deportiva. Estas representaciones pueden variar en dificultad, pero pueden convertirse en una herramienta fundamental que evidencie la comprensión del alumnado en las jugadas elaboradas. Pueden diseñarlas por grupos, indicando las acciones técnico-tácticas ofensivas y defensivas que conlleva la jugada o secuencia. En ellas siempre deberán de figurar, como mínimo, los desplazamientos de los jugadores con o sin balón, los pases, las fintas y el lanzamiento. Además de elaborar estas representaciones, pueden explicarlas a sus compañeros, comprobando así, cómo las interpretan los demás. Esta autonomía puede derivar incluso en saber representar sobre un folio en blanco jugadas realizadas por sus compañeros. De este modo, se establece una conexión bidireccional entre lo que el docente enseña en el aula y lo que los estudiantes demuestran en situaciones reales de práctica. Además, este fomento de autonomía y responsabilidad en los estudiantes puede favorecer su afiliación, elemento fundamental dentro del Modelo de la ED. Esta afiliación debe ser regulada a partir del reparto de roles entre compañeros, siempre bajo la premisa de que cada jugada y/o acción de juego ha de ser comprendida y ejecutada por todos los integrantes del equipo. Solamente si esto sucede, la hibridación de estos dos modelos será exitosa. Es preciso destacar que el aprendizaje deportivo en las clases de EF ha de estar directamente asociado con la reflexión individual y grupal hacia las situaciones de juego que se produzcan, fomentando en el estudiante la conciencia sobre lo acontecido y otorgándole claves para ir perfeccionando cada una de las acciones. Por eso, el éxito del desarrollo del juego nunca puede estar supeditado a que solamente una parte de la clase comprenda y participe activamente en la práctica deportiva. El docente deberá garantizar plenamente la inclusión, fomentando el disfrute, la participación y la transferencia a todas las modalidades deportivas.

4.2. TGFU Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

La hibridación del TGfU y el AC ha sido aplicada con éxito en diferentes contextos (Casey & Dyson, 2009; Dyson, 2005; Guijarro, Evangelio, González-Víllora & Arias, 2020). Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) identifican tres elementos básicos que favorecen la hibridación de estos dos modelos: a) la reflexión previa a la toma de decisiones, a través de la práctica del pensamiento crítico; b) la identificación de las claves necesarias para la correcta ejecución, con el fin de mejorar la memorización del proceso por parte del discente; y c) el proceso de preguntas-respuestas que hagan reflexionar al alumnado para comprender mejor los elementos esenciales del juego. Se ha constatado que la hibridación de estos dos MP ayuda a potenciar resultados de los modelos aplicados de forma aislada (González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz & Fernández-Río, 2018), concluyendo que, a través de la combinación del AC y TGFU, se consigue desarrollar la cooperación y la responsabilidad, así como el nivel de habilidad de los estudiantes (Casey & Dyson, 2009; Casey & MacPhail, 2018).

Hibridar la esencia de los modelos comprensivos de los deportes con los aspectos más sociales de otros modelos, contribuye a favorecer el desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas (Gil-Arias et al., 2017). Estos enfoques, aplicados de manera transversal y longitudinal, pueden generar estructuras formativas que favorezcan la creación de programas educativos en los centros educativos (Casey & MacPhail, 2018). Las intervenciones educativas acerca de estos dos modelos han de promover el desarrollo social, físico y cognitivo, generando un aprendizaje en el estudiante que le permita aprender a través de la interacción social y la comprensión cognitiva. Sin embargo, y si se pretende generar una conciencia social en la clase a través de su aplicación, es fundamental que los objetivos se planteen a los estudiantes de manera clara y precisa (Bjørke & Mordal Moen, 2020). Es fundamental que la enseñanza de estos modelos se haga, de una forma sólida, desde la formación inicial del profesorado. Estudios como el de Hortigüela-Alcalá, Hernando, González-Víllora, Pastor-Vicedo & Baena-Extremera (2020) reflejan las dificultades que los futuros docentes de EF tienen para aplicar el AC en la escuela a partir de la formación recibida en la universidad. Lo que parece evidente es la necesidad de que la enseñanza deportiva sea abordada desde posicionamientos inclusivos. En este sentido, Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler & Flintoff (2018), mostraron cómo, aplicando el AC a través del trabajo del fútbol, las niñas se sintieron mucho más valoradas en el desarrollo del juego, reconociendo obtener un mayor aprendizaje.

La aplicación práctica de la hibridación de estos dos modelos tiene infinidad de posibilidades, siempre que se respeten dos premisas fundamentales: a) la comprensión del juego; b) las relaciones interpersonales. Así, la enseñanza deportiva de cualquier modalidad deportiva puede estructurarse a partir de la enseñanza de estrategias cooperativas, basadas en el logro colectivo de determinadas acciones. Para ello pueden utilizarse algunas como el “marcador colectivo”, buscando conseguir una serie de puntos, por ejemplo, en tiros a canasta, bajo unas determinadas premisas. Debajo de cada canasta pueden colocarse tres de aros en el suelo, que, de menor a mayor distancia de la canasta, pueden tener un valor distinto si se encesta desde ahí (1, 2 y 3 puntos). De este modo, puede pedirse a cada grupo (4-6 personas por grupo en cada canasta), que consigan un número de puntos en un tiempo establecido (por ejemplo, 45 puntos en 1'30”), debiendo cada integrante meter al menos una canasta. Para ello, tendrán que decidir quién marca desde cada posición, en qué orden, qué sistema de organización utilizan... A partir de esta lógica interna, se pueden delimitar reglas más complejas como, por ejemplo, establecer que cada miembro del grupo tenga

que meter una canasta desde cada aro, que haya un mínimo de canastas de tres o incluso que entre dos equipos (en canastas distintas) tengan que meter un número de puntos determinado. Con este tipo de consignas se establecen pautas de actuación grupales a través de las cuales se adquiere responsabilidad, extrapolando la misma a situaciones de juego reales. Esta conciencia colectiva, en relación a elementos estructurales del juego, puede ser aplicada a cualquier otra disciplina deportiva, incluyendo como posibles elementos sustanciales el pase, el tiro, los desmarques o las acciones tácticas ofensivas y defensivas, entre otros. Es importante que este tipo de actividades sean integradas de manera lógica, coherente y bajo principios de autonomía del estudiante, en situaciones reales de juego, permitiendo demostrar al grupo clase todo aquello que han aprendido a lo largo de la Unidad. Bajo este enfoque, ellos pueden decidir cómo ejecutar sus acciones individuales y colectivas, valorando qué tipo de bote o pase es mejor realizar en cada jugada, qué acción o movimiento es más preciso realizar para el éxito del equipo o qué rol se puede desempeñar en función del tiempo, del resultado o de las características del partido y/o rival. Aplicar esta esencia de trabajo cooperativo permite que todos los alumnos de la clase se sientan importantes en el desempeño del juego, lo que repercute en su posterior capacidad para establecer modificaciones en cada una de las jugadas o en poder encontrar una solución ante cualquier dificultad o problemática del juego. Solamente si se parte desde el inicio desarrollando propuestas sencillas de este tipo que generen conciencia y responsabilidad individual y colectiva, los estudiantes serán capaces de implicarse en decisiones estructuralmente más complejas como, por ejemplo, variar las dimensiones de los espacios de juego, restringir el uso de alguno para facilitar el desenlace de una acción, establecer privilegios/limitaciones para algunos jugadores o plantear alternativas en el reglamento: puntuación, número y tipo de toques, roles, posiciones y acciones de jugadores de campo.

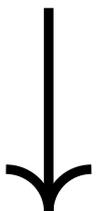
En esta misma línea, otra posibilidad es promover estructuras más globales de análisis del juego entre equipos. Por ejemplo, la clase se puede dividir en tres equipos, y mientras dos juegan, el tercero se queda fuera, junto al profesor, analizando las acciones positivas y los errores que están cometiendo. A partir de ahí, se registran en una hoja, estableciendo de manera detallada qué compromisos se adquieren para revertir en el campo los errores observados. De este modo, se crea un sistema rotatorio en el que todos los equipos analizan el juego de los demás en, al menos, una ocasión. Para ello es necesario que se cumplan tres premisas fundamentales: a) que se identifiquen claramente el tipo de acciones sobre las que se va a realizar el análisis; b) que todos los integrantes del grupo observador aporten indicando los aspectos que se necesitan mejorar en el juego; c) que se adquiera un compromiso y un plan de acción individual y colectivo para establecer las mejoras acordadas.

En este sentido, un instrumento de evaluación muy interesante que facilita la hibridación del TGFU y el AC es el “cuaderno reflexivo de las acciones de juego”. En este cuaderno, empleado tanto con carácter individual como colectivo, deben registrarse todas las acciones técnico-tácticas aprendidas a lo largo de las UUD. Hay muchas posibilidades en relación a su elaboración, pudiendo incluir representaciones gráficas, un apartado de errores más habituales, una parte más personal sobre las vivencias en el juego o uno relativo a los avances experimentados por el equipo en el juego. Otra herramienta de interés que puede utilizar el profesorado de EF es el análisis colectivo a través del vídeo. Este vídeo puede ser tomado, por ejemplo, de YouTube para explicar a la clase la realización de una determinada jugada, los movimientos de los jugadores o incluso los errores más habituales que suelen cometerse en una acción. Esta misma idea puede hacerse también a través de la grabación de la clase en situaciones de partido para analizar posteriormente qué es lo que ha acontecido. Que el docente pueda apoyarse en las evidencias del vídeo para acompañar una explicación supone un plus en la retroalimentación para el estudiante, permitiendo incidir en los aspectos

concretos de manera visual. Además, actualmente existen Apps que favorecen este tipo de análisis, utilizando la cámara lenta para determinadas acciones o gestos o incluso marcando en la imagen de manera muy sencilla el recorrido realizado por el alumno en la jugada.

A través de este enfoque comprensivo, inclusivo y social de la enseñanza de los deportes, se pretende crear una sólida base cooperativa en el grupo que les permita aprender, con, de y para los demás, a través del juego y del deporte. Eso convertirá al estudiante en un agente puramente activo en las clases de EF, tomando decisiones beneficiosas tanto para él/ella como para su equipo. Para ello, el docente tendrá un rol fundamental, estableciendo sistemas rotatorios, tanto dentro de cada equipo como entre los distintos equipos, con el fin de generar experiencias positivas en toda la clase. Que el deporte, por definición, sea colaborativo y no cooperativo no implica que la lógica comprensiva de los juegos y los deportes no pueda ser enseñada bajo estrategias de carácter cooperativo (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020).

La creación de esa estructura cooperativa en el aula ha de ir más allá de la propia competición interna de cada partido, que, pudiendo ser también beneficiosa, no debe “colapsar” la esencia de la enseñanza deportiva. Este carácter social ha de impregnar el proceso de enseñanza, pudiendo por ejemplo establecer tribunales de conducta deportiva o grupos de diálogo, en los que un grupo de alumnos diferente cada día se encargue de resolver determinadas problemáticas (propias del juego o de conducta) que pudieran surgir. Lo importante es que prime la aceptación y el diálogo como elemento esencial de la enseñanza deportiva, aprendiendo todos de todos, independientemente del deporte que se trabaje. De este modo, y bajo la lógica de que solamente puede aprender el que participa, los alumnos podrán ser partícipes de la delimitación de los objetivos de enseñanza, buscando pautas vinculadas al principio de exageración del juego (quitar portero, crear situaciones de superioridad ofensiva, limitar acciones/zonas de la defensa) que les conduzcan al logro grupal.



4.3. EDUCACIÓN AVENTURA, ESTILO ACTITUDINAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

La Educación Aventura (EA) constituye un enfoque experiencial que se incorpora en la EF escolar con la intención de acercar al alumnado a los contenidos relacionados con las actividades físicas en el medio natural (Baena-Extremera, 2011; Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2013, 2015). La necesidad de desarrollar aprendizajes de esta temática en entornos urbanos, antes de poder salir al medio natural, requiere de generar experiencias enriquecedoras y transferibles. En este sentido, Williams y Wainwright (2020) establece que la EA es una alternativa idónea para el aprendizaje de estos contenidos. Y según Louw, Meyer, Strydom, Kotze y Ellis (2012), la EA facilita el desarrollo intra e interpersonal de los estudiantes, siempre y cuando el docente promueva verdaderamente las relaciones entre ellos. Desde el Modelo de EA se incentiva el uso de grupos pequeños (4-6 personas) y de combinación heterogénea en términos de género, habilidad motriz, capacidad física, etnia, interés o experiencia previa, característica compartida por el AC (Fernández-Río et al., 2018).

Johnson, Johnson y Holubec (2013) determinan que el AC se fundamenta en el uso de pequeños grupos para que el alumnado trabaje unido maximizando su aprendizaje y el de otros. Fernández-Río (2014b) define el AC como el “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” (p. 6).

El Estilo actitudinal, en su busca de integrar a todo el alumnado y alcanzar experiencias positivas que tengan como resultado final un desarrollo colaborativo y/o cooperativo de todo el grupo clase, plantea montajes finales que se puedan transferir a experiencias a nivel de centro, a la comunidad o de sacar la EF a la calle (Pérez-Pueyo, 2005a,2010).

Por ello, la hibridación de la EA, el AC y el Estilo Actitudinal es ideal, pues el primero puede integrar en sus principales elementos el uso de estrategias del segundo para la resolución de problemas que se plantean (Fernández-Río et al., 2016) y vincularlo a la idea de sacar las experiencias de clase de EF al entorno próximo al centro o al natural.

La hibridación de estos modelos para el aprendizaje de contenidos vinculados al medio natural puede verse en propuestas de diferente índole: orientación (Lamoneda, González-Víllora & Fernández-Río, 2020), retos y desafíos cooperativos de carácter emocional (Pérez-Pueyo, Casado, Heras, Herrán & Centeno, 2012), zancos (Pérez-Pueyo et al., 2018) o arborismo y franqueamiento de obstáculos (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Hernando & Heras, 2017; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Herrán, 2016; Pérez-Pueyo, et al., 2017), entre otras. Tomemos este último ejemplo con la intención de ver cómo puede desarrollarse este contenido llevando a cabo la hibridación de los tres modelos.

La propuesta de arborismo consiste en que los alumnos aprendan una serie de nudos (fundamentalmente tres: “ocho”, “as de guía” y “ballestrinque”) y que los utilicen para la construcción de columpios, escaleras, puentes de monos, puentes tibetanos, etc, creando así un parque de aventura en la naturaleza para el disfrute de

ellos mismos y/o de otros alumnos del centro. El aprendizaje de este repertorio básico de nudos² les servirá para resolver varios retos que supondrán un desafío para los alumnos, siendo ésta una de las características del Modelo de Educación Aventura (Clocksin, 2006; Moreri, 2011).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se llevará a cabo a través de técnicas de AC como el “Puzle de Aronson” (Velázquez, 2013). Para ello, los alumnos se organizan en grupos base de 3-4 personas y dentro de cada grupo se establecen los roles de expertos en cada uno de los nudos (Por ejemplo, uno se encarga de especializarse en el “ocho”, otro en el “as de guía” y otro en el “ballestrinque”). Una vez que se han repartido los nudos, se separan para generar los grupos de “expertos” de cada nudo con los demás grupos y practican con cuerdas individuales más cortas. Tras esa práctica, cada uno de los expertos vuelve a su grupo base y se preocupa de que todos los miembros de su grupo aprendan su nudo.

En este punto, el AC nos permite integrar al alumnado en el proceso de aprendizaje y motivarle para continuar hacia nuevos enfoques de participación y relación hacia nuevos contextos.

Cuando todos los alumnos del grupo base son capaces de realizar todos los nudos, el docente plantea un reto clásico de este contenido desde el Estilo Actitudinal, basado en que tensen una cuerda de sogas de pita entre dos árboles o columnas de manera que la tensión permita que los alumnos puedan caminar por encima de la misma sin que ésta apenas se arquee. Entre todos comienzan a realizar el tensado de cuerda con los nudos practicados, con las explicaciones y aportaciones de cada experto. Asimismo, es posible que los alumnos puedan tener acceso a vídeos y fichas explicativas de los nudos con el fin de que estos no necesiten la aprobación constante del profesor.

Durante el tensado de la cuerda en grupos, es probable que alguno de ellos requiera ayuda de otros grupos, lo que será incentivado por el docente quien ayuda y guía el proceso; aspecto característico del Estilo Actitudinal que busca la relación positiva de todo el grupo clase en un proyecto conjunto. Completado con éxito el tensado, la dinámica de AC se puede repetir con el resto de estructuras que el alumno va a aprender a montar en cada sesión (escalera, columpio, puente tibetano, puente de monos...). Para ello, se facilitarán vídeos en los que no aparecerá de forma explícita la solución al elemento en cuestión (<https://www.youtube.com/watch?v=aleibO75sys>). El alumno pensará inicialmente y de manera individual las alternativas, que compartirá posteriormente con sus compañeros de grupo. Se reunirán las diferentes ideas y se probará para dar con la solución.

De nuevo, la relación intergrupal y el docente como mediador y guía son claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras haber aprendido y puesto en práctica las diferentes estructuras, cada grupo de trabajo (con la ayuda del resto de grupos si lo precisan) asumirá la responsabilidad de generar un elemento. La suma de todos ellos, dará lugar a la creación de un parque de aventura para el disfrute de ellos mismos y/o de otros alumnos. Se observa cómo la propuesta combina la promoción de la emoción y liderazgo a través de actividades que incluyen incertidumbre y desafío propio de la Educación Aventura (Fernández-Río, 2015, Pérez-Pueyo, et al., 2017), con los componentes básicos del AC (Velázquez, 2013): (1) Interdependencia Positiva,

2. Se pueden utilizar los videos de cabuiería y franqueamiento de obstáculos del canal del Grupo Actitudes para que se produzca el aprendizaje de los nudos de manera autónoma. https://www.youtube.com/watch?v=KY7PkIJ_CvI&list=PLITOCgKkiYx-qvCWwH6edpvGDn-xB9AnV

(2) Interacción Promotora, (3) Responsabilidad Individual, (4) Procesamiento Grupal, y (5) Habilidades Sociales, los cuales se incluyen en el marco educativo de aventura de la propuesta planteada.

Interdependencia Positiva, existe durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los nudos ya que cada uno de los expertos se preocupa por que todos los miembros de su grupo aprendan su nudo. También se cumple la *Interacción Promotora*, cuando la clave del éxito en el tensado, así como en la creación del resto de elementos, se encuentra en pensar como grupo y en tomar decisiones consensuadas que permitan ir avanzando en la resolución de los retos planteados. La *responsabilidad Individual* está presente ya que cada miembro de grupo se convierte en “experto” y responsable de enseñar a sus compañeros cada uno de los nudos. También, cuando cada alumno debe pensar inicialmente las soluciones de los retos de forma individual. Del mismo modo, existe *procesamiento grupal* ya que se incita a los propios alumnos a que sean los que tengan que comunicarse, reorientar su trabajo y tomar decisiones para solventar los retos propuestos. Para ello, en el presente trabajo de cabuyería es imprescindible el desarrollo de las *habilidades sociales* de los alumnos, siendo fundamental el diálogo, el consenso y la toma de decisiones bajo el prisma de una responsabilidad grupal.

4.4. MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL Y ESTILO ACTITUDINAL

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social fue desarrollado por Hellison en los años 80 centrándose en potenciar el desarrollo de sus capacidades, valores y comportamientos positivos a través del deporte en contextos de riesgo de exclusión social (Hellison, & Wright, 2003) y su transferencia al contexto fuera de la actividad física.

El Estilo Actitudinal parte de proporcionar experiencias positivas a todo el alumnado, con independencia de sus características y/o habilidades físicas (Pérez-Pueyo, 2010, 2016). Este logro (cuya consecución reside en el uso simbiótico y sinérgico de metodología y evaluación) facilitará el hecho de que el alumno elija adherirse a una práctica físico deportivo en su tiempo de ocio (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Fernández, Gutiérrez & Santos, 2021). Por su parte, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, trata de generar valores, conductas y comportamientos prosociales que calen en el alumno y se trasladen de forma natural a su vida cotidiana (Hellison, 2003; Sánchez, Gómez, Valero, De la Cruz & Esteban, 2012; Gordon & Doyle, 2015; Hortigüela-Alcalá, Fernández-Río, González-Calvo & Pérez-Pueyo, 2019). Por ello, ambos modelos también comparten el uso de lo motriz, no tanto como fin último sino como medio, para potenciar al máximo todas las capacidades del individuo, siendo el centro escolar, el lugar donde puedan ser afianzadas dichas capacidades (Hellison, 1995, 2003; Pérez-Pueyo, 2010, 2016).

Las bases que fundamentan el Estilo Actitudinal hacen que su complementación con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social sea muy enriquecedora (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2020). Ambos modelos comparten y se dirigen de manera común a la necesidad de que los aprendizajes obtenidos en las clases puedan transferirse más allá del contexto escolar. Sin embargo, la hibridación de estos modelos se vincula a la necesidad de trabajar en contextos desfavorecidos en los que se espera que haya experiencias positivas en todo el alumnado, sin exclusión

(Pérez-Pueyo, 2013a).

A través del desarrollo de propuestas bajo el marco del Estilo Actitudinal, por ejemplo, retos cooperativos de carácter cognitivo y/o emocional, acrobacias, malabares, y cualquier propuesta que implique la preparación y demostración de un montaje final (Hernando, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2014; Pérez-Pueyo, 2010c; Pérez-Pueyo, 2013b; Pérez-Pueyo, Casado, Peral & Revilla, 2010; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Fernández-Río & Gutiérrez-García, 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Hernán, 2015; Pérez-Pueyo, Herrán, Vega & Heras-Bernardino, 2008; Pérez-Pueyo et al., 2010; Pérez-Pueyo, Casado, Peral & Revilla, 2010) pueden trabajarse paralelamente los seis niveles de creciente responsabilidad.

Tomemos como ejemplo la propuesta de acrobacias (Pérez-Pueyo et al., 2012a,b). Ésta cumple la estructura fundamental del Estilo Actitudinal: fase de aprendizaje, fase de preparación de montaje y demostración de montaje final. Durante la fase de aprendizaje, los alumnos ponen en práctica diversas figuras acrobáticas en las que lo esencial se encuentra en que todos los alumnos las lleven a cabo cumpliendo los tres roles principales: portor, ágil y ayuda. La clave del proceso de aprendizaje se centra en que, a través de las Actividades Corporales Intencionadas (ACI,s) y la Organización Secuencial hacia las Actitudes, todos los alumnos (sin excepción) logren realizar las actividades en pequeño grupo como portor, ayuda y, sobre todo, ágil. Tras esta experiencia, los alumnos decidirán qué figura quieren realizar y desde qué rol (portor o ágil) para crear un montaje final que quede inmortalizado con una foto final conjunta.

Por eso, sin duda, la fase de aprendizaje constituye la parte fundamental de la propuesta. En ella, las figuras acrobáticas son intencionalmente seleccionadas y están perfectamente secuenciadas. Intencionalmente seleccionadas porque se pretende que sean ejecutadas con éxito como portor y como ágil por parte de todos los alumnos independientemente de sus características y habilidades físicas. Además, las figuras están perfectamente secuenciadas por su progresiva dificultad técnica y sobre todo organizativa, por el número progresivo de integrantes que componen la figura (por ejemplo, el invertido sobre portor de pie empieza realizándose en grupos de 3-4 personas, y acaba llevándose a cabo por todos los integrantes de la clase a la vez de forma conjunta). Del mismo modo, la secuenciación viene determinada por la relación y aspectos comunes que tienen entre las figuras seleccionadas (por ejemplo, la primera figura es volteo sobre portor en cuadrupedia y la segunda es invertido sobre portor en cuadrupedia).

La fase de aprendizaje conlleva un proceso de guía y acompañamiento que se divide a su vez en las tres partes fundamentales que caracterizan este modelo: actividades de arranque, ACÍ's y reflexiones finales. Las ACÍ's están inmersas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes figuras acrobáticas, las cuales se efectúan siguiendo un orden. Primero, el docente solicita voluntarios que le ayuden a explicar de manera visual los elementos técnicos fundamentales que componen la figura. A continuación, los alumnos dispondrán de un tiempo en el que pondrán en práctica la figura explicada (como ágil, como portor y como ayuda), inicialmente en pequeños grupos y progresivamente en grupos más grandes hasta llegar a la implicación de toda la clase siguiendo la Organización Secuencial hacia las Actitudes.

Durante este período, la labor del docente se torna fundamental en varios aspectos: 1. Explicar de forma detallada y pormenorizada los detalles que conforman la figura desde los diferentes puntos de vista (portor, ágil y ayuda), 2. Asegurarse de que todos los alumnos experimentan los elementos pasando por todas las posiciones (portor, ágil y ayuda), 3. Incentivar y promover la responsabilidad individual y grupal en

aras de conseguir el logro común y éxito compartido.

Todos los alumnos tienen la oportunidad de desempeñar todas y cada una de las funciones y responsabilidades asignadas a cada rol, tanto en parejas, como en pequeño y gran grupo. Pero asumir esta responsabilidad no siempre es fácil. En este sentido, cobra especial interés la inserción e implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, sobre todo cuando se lleva a cabo este contenido en contextos de alta dificultad en cuanto a las relaciones interpersonales y de inserción social. Se pretende que, durante la fase de aprendizaje, los alumnos sean conscientes del cumplimiento de los niveles de responsabilidad para un desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje.

Se exponen a continuación los niveles en relación con la propuesta de acrobacias del Estilo Actitudinal combinado con el modelo de Responsabilidad Personal y Social:

Nivel 0. Conductas y actitudes irresponsables. Se pretende eliminar la falta de responsabilidad individual que puede afectar al grupo entero. Esto puede ocurrir cuando tras la explicación práctica de la figura por parte del profesor, los alumnos organizados en grupos tratan de reproducirla y trabajarla. Algún alumno puede no haber estado suficientemente atento a los detalles técnicos explicados, esto podría implicar una mala ejecución de la figura y, por tanto, generar riesgo de daño o caída. Esta falta de responsabilidad puede ocurrir y por ello la figura del docente es especialmente importante para inmediatamente parar la ejecución autónoma de los grupos y recalcar el seguimiento minucioso de todos los pasos que se explican para que la figura salga bien. Interesa la buena ejecución técnica, pero sobre todo no generar miedo e inseguridad a aquellos alumnos con más dificultades e inseguridades.

Nivel I. Respeto. Se pretende generar un clima de trabajo idóneo donde todo el alumnado se sienta valorado y compruebe sus logros independientemente de sus características físicas o inseguridades personales. En este momento, cobra especial relevancia la forma de agrupación de los alumnos a través de la organización secuencial hacia las actitudes. El trabajo en pequeños grupos y por afinidad, permitirá que las personas con mayores miedos se apoyen en aquellos compañeros que les aporten seguridad a la hora de intentarlo. Una vez practicado y logrado con sus compañeros afines, se podrá dar el paso a agruparse con otras personas hasta la implicación de todo el grupo clase.

Nivel II. Participación y esfuerzo. Se busca que el individuo valore la participación en las tareas y el esfuerzo en su realización. Esto es especialmente importante en el inicio de la propuesta (en las 2-3 primeras figuras) momento en el cual habrá alumnos que no se crean capaces de ejecutar figuras bajo el rol de portor, y especialmente en el de ágil. Demostrar al alumnado que es capaz al igual que sus compañeros generará experiencias positivas de éxito que se vincularán al aumento de la motivación y su inherente participación y esfuerzo posterior.

Nivel III. Autonomía y liderazgo social. Se fomenta la capacidad de autonomía y autogestión de su trabajo. Esta responsabilidad es promovida por el docente cuando se pasa por los grupos guiándoles y ayudándoles. De este modo, deposita su confianza en los grupos de trabajo que en ese momento no está atendiendo.

Nivel IV. Ayuda a los demás. Se trata de que aquellos alumnos que desde el inicio se sienten seguros del logro, ayuden a los demás “motu proprio” y sin esperar nada a cambio, solo la satisfacción de que, gracias a su aportación, es posible el éxito compartido.

Nivel V. Transferencia. Se pretende que los valores trabajados en la propuesta referidos a constancia, esfuerzo, ayuda a los demás, cooperación, satisfacción por el logro común, sean trasladados a otros contextos más allá de la propuesta trabajada.

La implicación de los alumnos en su responsabilidad puede llevarse a cabo mediante procesos de evaluación, entendiendo que ésta ha de estar implícita dentro de cualquier MP, ya que, si no, estos perderían gran parte de sus efectos (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2020). Estos autores proponen el uso de instrumentos de autoevaluación y coevaluación. Su uso y cumplimentación puede efectuarse en la parte final de las sesiones destinada a la reflexión.

Tabla 1. Cuestiones para analizar el nivel de responsabilidad propio (adaptado de Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2020)

	Siempre	Bastantes veces	Pocas veces
Nivel 0-Conductas y actitudes irresponsables			
¿Has escuchado atentamente los detalles técnicos de las figuras y los has plasmado de forma práctica en su ejecución?			
Nivel I. Respeto			
¿Has hecho que todos los miembros de tu grupo y de otros grupos se sientan apoyados creando un clima positivo de confianza?			
Nivel II. Participación y esfuerzo			
¿Has trabajado en el logro de las figuras, superando tus miedos e inseguridades (si es que te han asaltado)?			
Nivel III. Autonomía y liderazgo social			
¿Has seguido trabajando mientras el profesor no te miraba?			
Nivel IV. Ayuda a los demás			
¿Has ofrecido tu ayuda a tu grupo y/o a otros grupos durante la ejecución de las figuras?			
Nivel V. Transferencia.			
¿Vas a usar algo de lo trabajado hoy en clase (esfuerzo, ayuda a los demás, satisfacción por el logro compartido...) fuera de ella?			

Valoración: Siempre = 3 puntos, Bastantes veces = 2 puntos; Pocas veces = 1 punto.

La aplicación de este tipo de instrumentos permitirá hacer consciente al alumnado de su nivel de responsabilidad real emitido a lo largo de la propuesta. Esto fomentará su motivación intrínseca a la hora de influir en sus actitudes.

4.5. EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y APRENDIZAJE SERVICIO

El aumento de sedentarismo, sobrepeso y obesidad son algunas preocupaciones que se asientan en nuestra sociedad actual (López & Delgado, 2013; Muñoz, Fernández & Navarro, 2015; Rodríguez, Rico, Neira & Navarro, 2021). La práctica regular de actividad física se convierte en un factor fundamental en aras de conseguir un bienestar físico, psíquico, emocional y social (Cortés, Veloso & Alfaro, 2020; De Abajo & Márquez, 2010; Márquez, Rodríguez & De Abajo, 2006). Por ello, a la EF se le atribuye una gran responsabilidad en la transmisión y promoción de hábitos saludables (López & Delgado, 2013). Es sobre esta finalidad donde el Modelo de Educación para la salud cobra especial relevancia (Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2018; Haerens et al., 2011). Si, además, este modelo es combinado con otros como el de Aprendizaje Servicio, estaremos contribuyendo al bienestar social generando hábitos de práctica de actividad física (Himelein, Passman & Phillips, 2010).

El aumento de sedentarismo, sobrepeso y obesidad son algunas preocupaciones que se asientan en nuestra sociedad actual (López & Delgado, 2013; Muñoz, Fernández & Navarro, 2015; Rodríguez, Rico, Neira & Navarro, 2021). La práctica regular de actividad física se convierte en un factor fundamental en aras de conseguir un bienestar físico, psíquico, emocional y social (Cortés, Veloso & Alfaro, 2020; De Abajo & Márquez, 2010; Márquez, Rodríguez & De Abajo, 2006). Por ello, a la EF se le atribuye una gran responsabilidad en la transmisión y promoción de hábitos saludables (López & Delgado, 2013). Es sobre esta finalidad donde el Modelo de Educación para la salud cobra especial relevancia (Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2018; Haerens et al., 2011). Si, además, este modelo es combinado con otros como el de Aprendizaje Servicio, estaremos contribuyendo al bienestar social generando hábitos de práctica de actividad física (Himelein, Passman & Phillips, 2010).

Un ejemplo práctico de hibridación de estos dos modelos puede ser la creación de un proyecto de salud en el que se acumulen kilómetros semanales y además se vincule con una iniciativa que implique a la sociedad para la realización de ejercicio. Se trata de que, desde la materia de EF, los alumnos adquieran aprendizajes específicos como el calentamiento, la vuelta a la calma y la dosificación de su esfuerzo. Para ello, pueden seleccionarse actividades de fácil aplicación desde la materia como puede ser la carrera.

Correr constituye una habilidad motriz básica, pero no por ello hay que asumir que el alumnado sabe naturalmente cómo hay que correr adecuadamente, sobre todo si se trata de aguantar un tiempo determinado (Barba & López-Pastor, 2007). La labor docente reside en enseñar al alumnado a adaptar su ritmo a una duración o distancia determinada. Ello permitirá que los alumnos controlen mejor sus recursos energéticos, adquieran mayor conocimiento personal y puedan posteriormente transferirlo fuera del contexto escolar (Julián, Generelo, Zaragoza, Aibar & Ibor, 2020). En relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la carrera existen diversidad de propuestas que ponen su principal foco en conseguir que el alumno sea capaz de gestionar y autorregular su propio esfuerzo (Barba & López-Pastor, 2007; Generelo, Julián & Zaragoza, 2009; Generelo, López, Zaragoza, Julián & Rueda, 2005; Julián et al., 2020; Pérez-Brunicardi & Archilla, 2015; Pérez-Pueyo, 2010). Sobre esta base de conocimiento, a través de la cual los alumnos aprenden a llevar un ritmo de carrera regular, es posible introducir nuevos retos motivacionales, por ejemplo, mediante la consecución de determinados kilómetros semanales que impliquen a todo el grupo clase y tanto en las horas de clase como fuera de este contexto.

Otro tipo de actividades, en este caso más específicas, que podrían llevarse a cabo serían las asociadas al trabajo de fuerza-resistencia (por ser una capacidad relacionada con la salud) a través de circuitos mediante utilización de autocargas o autoconstrucción de material sencillo. Se trata de enseñar a los alumnos diferentes ejercicios asociados a grupos musculares. Para ello, pueden proponerse actividades de diferente índole que vayan de la heteronomía docente a la autonomía del alumno. Por ejemplo, puede comenzarse proponiendo al alumnado diversidad de circuitos donde se trabajen diferentes grupos musculares. Después, cada alumno será responsable de buscar un ejercicio que implique un determinado grupo muscular y lo reflejará en una ficha para que entre todos los integrantes de la clase formen nuevos circuitos. Otra posibilidad es realizar diferentes estaciones y designar grupos de expertos entre los alumnos para que se lo expliquen a los demás. Finalmente, se atribuye al alumno la responsabilidad de crear su propio plan de entrenamiento (Hernando, Hortigüela-Alcalá & Pérez-Pueyo, 2017). Se trata de que, a través de las diferentes actividades, el alumno sea capaz de identificar el grupo muscular que se está trabajando en cada uno de los ejercicios propuestos. Este conocimiento le generará autonomía para su puesta en práctica posterior fuera del aula. En este proceso de llevar a los alumnos de manera progresiva a aumentar su implicación en la toma de decisiones, hasta el punto de lograr su independencia en el aprendizaje, se han generado otras propuestas como la de Heras, Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Hernando & Herrán (2019) en la que se incluye la autorregulación como base del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, existen otras experiencias enfocadas en la elección de actividades más específicas como el crossfit (González-Víllora, Evangelio, Fernández-Río & Peiró, 2018).

De cualquier modo, y una vez que los alumnos adquieren conocimientos básicos sobre la gestión adecuada y básica de la práctica de actividad física de diferente índole (caminar, correr, andar en bici, nadar u otras específicas como por ejemplo trabajo de fuerza-resistencia a través del circuito), todas ellas directamente relacionadas con la salud, podrán embarcarse en experiencias de Aprendizaje Servicio como la ya publicada “Muévete conmigo” (Pérez-Pueyo et al., 2019). Éste es un proyecto que consiste en conseguir que una persona, alumno o profesional relacionado con la EF, se comprometa a acompañar y motivar a una persona sedentaria, con sobrepeso u obesidad a que realice una actividad física de manera regular durante 1 mes, 3 horas a la semana. Este proyecto demuestra que, utilizando parte de los conocimientos y aprendizajes adquiridos en la materia, se puede llevar a cabo un servicio a la comunidad. Sobre todo, se intenta establecer un punto de partida que instaure en la persona el hábito de realizar AF y con ello, crear adherencia. A través de este tipo de propuestas se demuestra cómo las personas que dedican parte de su tiempo a generar una experiencia positiva y de adherencia en los demás, adquieren competencias que difícilmente se lograrían en otros contextos (Pérez-Pueyo et al., 2019). Entre las competencias y logros más interesantes que se desprenden de la puesta en práctica de este proyecto se destacan algunos como: 1) Implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, 2) Aprovechamiento y aplicación del aprendizaje para un beneficio social, 3) Posibilidad de dar respuesta a una problemática imperante como el sedentarismo y la obesidad asociada, 4) Reconocimiento de la valía de su acción, 5) Aumento de la motivación y crecimiento personal (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, González-González & Fernández-Río, 2019).

5. CONSIDERACIONES FINALES

La hibridación de modelos constituye una posibilidad educativa en EF que permite ampliar el campo de actuación y aplicación en función del contexto, el tipo de contenidos, el alumnado y el docente (Fernández-Río, 2016). Se trata de un concepto amplio que alberga la combinación de técnicas concretas de aplicación de cada uno de ellos. Existe hibridación cuando se fusionan las características fundamentales de dos o más modelos, pero también cuando se toma un modelo como referente y se introducen técnicas, estrategias o recursos de otros modelos (González-Víllora, et al., 2019).

Junto con la posibilidad de hibridarlos, para ampliar su campo de aplicación en función del contexto y/o tipo de contenidos, existen unas características comunes a todos los modelos que permiten que se complementen entre ellos adecuadamente. Se trata de una tendencia innovadora, sobre la cual es preciso seguir trabajando en aras de incrementar sus beneficios y posibilidades (González-Víllora, et al., 2019). Si bien, resulta necesaria la consideración de aspectos como su complementación con la evaluación, la formación del docente o el nivel de autonomía de los alumnos (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017; Farias, Ribeiro & Hastie, 2015; Fernández-Río et al., 2016; Hellison, Martinek & Walsh, 2008; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Río, 2020).

Su uso ha demostrado efectos positivos sobre las capacidades físicas, cognitivas y sociales del alumnado (González-Víllora et al., 2019; Guijarro et al., 2020). No obstante, es prioritario considerar que la implementación de los modelos y su hibridación no ha de ser impuesta, sino que, sobre su base, el docente los adaptará teniendo en cuenta las características y necesidades del contenido, alumnado y contexto donde se apliquen (Casey, 2016). Esto supone un cambio pedagógico y una reconceptualización de la enseñanza (Casey & Macphail, 2018). En cualquier caso, “una necesidad de desarrollo profesional basado en la práctica” (Casey & Dyson, 2009) que debe favorecer la implicación, motivación y aprendizaje del alumnado al tiempo que ha de suponer un aporte a la forma de trabajar del docente de EF (Fernández-Río et al., 2016). El éxito dependerá finalmente de la habilidad pedagógica y del conocimiento de la materia de quien lo implemente (Casey, 2014).



6. REFERENCIAS

Antón-Candanedo, A., & Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 257-276. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.257-276>

Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13.

Baena-Extremera, A., & Fernández, R. (2013). Propuesta de una progresión didáctica del rapel en una unidad didáctica de escalada en educación física. *Habilidad Motriz: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 40, 43-50.

Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2013). Efecto de un programa de Educación de Aventura en la orientación al aprendizaje, satisfacción y autoconcepto en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(36), 163-182.

Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Efectos de las actividades en la naturaleza en la predicción de la satisfacción de la Educación Física. *Retos*, 28, 9-14.

Barba, J.J., & López-Pastor, V. (2007). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un esfuerzo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración*. Miño y Dávila.

Bjørke, L., & Mordal Moen, K. (2020). Cooperative Learning in Physical Education: A Study of Students' Learning Journey over 24 Lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600-612.

Calderón, A., Martínez, D., & Hastie, P.A. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *International Journal of Sport Science*, 32(9), 137-153

Calvo (coords.) *Educación Física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (171-178). Editorial Alto Rendimiento.

Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.

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. DOI: 10.1177/1356336X09345222

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. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>

Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a Models-Based Approach to Teaching



Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.

Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2020). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2020.1789576

Clocksinn, B. D. (2006). Sequencing low adventure activities in elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(4), 16-22.

Cortés, M., Veloso, B., & Alfaro, A. (2020). Impacto de la actividad física en el desarrollo cerebral y el aprendizaje durante la infancia y la adolescencia. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(7), 39-52.

De Abajo, S., & Márquez, S. (2010). Salud y efectos beneficiosos de la actividad física. *Actividad física y salud*, 3-14.

Doozan, A., & Bae, M. (2016). Teaching Physical Literacy to Promote Healthy Lives: TGfU and Related Approaches. *Physical Educator*, 73(3), 471-487.

Dyson, B., Griffin, L.L., & Hastie, P. (2004) Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest -Illinois-National Association for Physical Education in Higher Education*, 56, 226-240. DOI: 10.1080/00336297.2004.10491823

Evangelio, C., Peiró-Velert, C., & González-Víllora, S. (2017). Hibridación como innovación: Educación deportiva y educación física relacionada con la salud. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 57, 24-30.

Farias, C. F., Mesquita, I., & Hastie, P.A. (2015). Game Performance and Understanding within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383.

Farias, C.F., Ribeiro, I., & Hastie, P.A. (2015). Game Performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 363 -388.

Fernández-Río, J. (2011). 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). Wanceulen.

Fernández-Río, J. (2014a). 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. DOI: 10.1080/07303084.2014.937158

Fernández-Río, J. (2014b). *Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo*. En actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Vélez-Málaga.

Fernández-Río, J. (2015). Models-based Practice reloaded: Connecting Cooperative Learning and Adventure Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(6), 5-7. DOI: 10.1080/07303084.2015.1054197

Fernández-Río, J. (2016). Student-teacher-content-context: Indissoluble ingredients in the teaching-learning process. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*,

87(1), 3-5. DOI: 10.1080/07303084.2016.1110476

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico prácticas para docentes. *Revista española de Educación Física y deportes*, 413.

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en Educación Física. Ideas clave para incorporarlos en el aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423.

Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física. *Retos*, 29, 201- 206.

Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.

García-López, L.M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., & Harvey, S. (2019). Teachers' Use of Teaching Games for Understanding in Central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 463-477.

Generelo, E., López, J., Zaragoza, J., Julián, J.A., & Rueda, C. (2005). Un maletín de pulsómetros para la educación física escolar. *Actas VI Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar*. Córdoba.

Generelo, E., Julián, J.A., & Zaragoza, J. (coords.) (2009). *Tres vueltas al patio. La carrera de larga duración en la escuela*. INDE: Barcelona.

Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F., & Harvey, S. (2020). Autonomy Support, Motivational Climate, Enjoyment and Perceived Competence in Physical Education: Impact of a Hybrid Teaching Games for Understanding/Sport Education Unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53.

González-Víllora, S., Evangelio, C., Fernández-Río, J., & Peiró, C. (2018). Hibridación de tres modelos pedagógicos: aprendizaje cooperativo, educación física relacionada con la salud y educación deportiva. Innovando en Crossfit. *Actas de XI Congreso Internacional de Actividades Físicas cooperativas*. Avilés.

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. DOI: 10.1177/1356336X18797363.

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.

Guijarro, E., Evangelio, C., González-Víllora, S., & Arias, N. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 4(1), 49-62.

Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., & González-Víllora, S. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática. *Retos*, 38, 886-894.

Hastie, P.A., & Wallhead, T. (2016). Models-Based Practice in Physical Education: The Case for Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390-399.

Hastie, P.A., Ward, J.K., & Brock, S.J. (2017). Effect of Graded Competition on Student

Opportunities for Participation and Success Rates during a Season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 316-327.

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., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019). La autorregulación en la condición física: un enfoque desde el estilo actitudinal. En F. Ruíz-Juan, J.A. González y A. *Educación Física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 171-178). Alto Rendimiento.

Hernando, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2014). Baile country: la utilización del baile como herramienta de motivación y aprendizaje. *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Cooperativas*. Vélez-Málaga.

Hernando, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2017). Educación Física en CLIL: Propuesta de trabajo de CF. *Actas de XII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar*. Villena (Alicante).

Himelein, M., Passman, L., & Phillips, J. M. (2010). College Teaching and Community Outreach: Service Learning in an Obesity Prevention Program. *American Journal of Health Education*, 41(6), 368-378.

Hortigüela-Alcalá-Alcalá, D., Calderón, A., & González-Calvo, G. (2020). Transcultural Impact of Learning to Teach Sport Education on Preservice Teachers' Perceived Teaching Competence, Autonomy, and Academic Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2019-0169>.

Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student's Motivation in Physical Education. *Journal of Human Kinetics. Motivation in Physical Education, Sport and Physical Activity and Health*, 59, 17-27 DOI: 10.1515/hukin-2017-0144 17

Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J.C., & Baena-Extremera, A. (2020). "Cooperative Learning Does Not Work for Me": Analysis of Its Implementation in Future Physical Education Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01539>

Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., González-Calvo, G., & Pérez-Pueyo, A. (2019). Comparing effects of a TPSR training program on prospective physical education teachers' social goals, discipline and autonomy strategies in Spain, Chile and Costa Rica. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24(3), 220-232. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561837>.

Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Pérez-Pueyo, A. (2012). Los 3 mosqueteros: una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del estilo actitudinal. *Actas del VIII Congreso internacional de Actividades físicas cooperativas*. Villanueva de la Serena

(Badajoz): La Peonza Publicaciones.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41.

Johnson, D., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2000). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom (9th ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Julián, J.A., Generelo, E., Zaragoza, J., Aibar, A., & Ibor, E. (2020). *Propuesta pedagógica de carrera de larga duración*. Save the children.

Lamonedá, J., González-Víllora, S., & Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos*, 38, 754-760.

León-Díaz, O. (2020). *Concepciones teóricas y realidades prácticas de las metodologías activas en Educación Física. Un estudio en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid* [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid

López, I., & Delgado, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar. *Revista de educación*, 360, 314-337.

López-Pastor, V.M., & Gea Fernández, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38). 245-270.

Louw, P. J., Meyer, C. D., Strydom, G. L., Kotze, H. N., & Ellis, S. (2012). The impact of an adventure 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.

Márquez, S., Rodríguez, J., & De Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts*, 12-24.

Méndez-Giménez, A. (2006). Los juegos de diana desde un modelo comprensivo-estructural basado en la autoconstrucción de materiales. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 20, 101-112.

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.

Méndez-Giménez, A. (2011). Unidad Didáctica sobre Ringo con material autoconstruido. Combinando los Modelos de Educación Deportiva, Táctico y Cooperativo. En A. Méndez-Giménez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 95-124). Wanceulen.

Méndez-Giménez, A. (2014). Unidad didáctica genérica de juegos de diana móvil con material autoconstruido. En A. Méndez-Giménez (coord.), *Modelos de enseñanza en Educación Física* (pp. 83-114). Grupo G5

Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Morales-Belando, M.T., Calderón, A., & Arias-Estero, J.L. (2018). Improvement in Game Performance and Adherence after an Aligned TGfU Floorball Unit in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657-671.

Moreri, A. B. (2011). Challenges in the delivery of adventure education: The case of Botswana Junior Secondary Schools. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 33, 103–112.

Muñoz, A., Fernández, N., & Navarro R. (2015). Estudio descriptivo sobre los hábitos saludables en alumnado de Primaria desde la educación física escolar. *Sportis*, 1(1), 87-104.

Pérez-Brunnicardi, D., & Archilla Prat, M. T. (2015). Corremontes. Correr por montaña con escolares. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(16), 74-83.

Pérez-Pueyo, A. (2005a). *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* (Tesis doctoral). León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2005b). Cuerdas, columpios, puentes de mono y de escala: el qué, el cómo el porqué y el para qué del trabajo interdisciplinariedad y actitudinal en Educación Física. *3º Congreso Internacional: Las Actividades Física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Palencia. Universidad de Valladolid.

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* 3, 13-28.

Pérez-Pueyo, A. (2010a). El Estilo Actitudinal. *Una propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP.

Pérez-Pueyo, A. (2010b). *El Estilo Actitudinal. Una propuesta basada en actitudes*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.

Pérez-Pueyo, A. (2010c). 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. (2012). 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 Carlos Velázquez Callado, Juan José Rodríguez Jiménez y Saturnino de Prado Herrera (coord.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas*. Cooperando (pp. 34-67). Valladolid: La Peonza publicaciones.

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. (2013b). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE). *Tándem: Didáctica de la educación física*, 43, 107-108.

Pérez-Pueyo, A. (2016). El estilo actitudinal en educación física: evolución en los últimos 20 años. *Retos*, 29, 207-215.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., & Gutiérrez-García, C. (2020). Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Centeno, L. A., & Hernando, A. (2008). La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en educación física. En Asociación Española de Ciencias del Deporte (Ed.), *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte [CD-Rom]* (pp. 1-9). León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A., Casado, O., Heras, C., Herrán, I., & Centeno, L. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional: La superación de las barreras afectivo-motivacionales en el marco del estilo actitudinal. *Actas del VIII Congreso de actividades físicas cooperativas*. Villanueva de la Serena (Badajoz).

Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., Vega, D., & Heras-Bernardino, C. (2008). La cronochapa, o cómo disfrutar logrando que otros disfruten: un proyecto cooperativo en el marco del estilo actitudinal. In C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas [CD-Rom]* (pp. 1-18). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernán, I. (2015). Taller de combas. En F. Ruiz-Juan, J. Sánchez-Guerrero, M. Sánchez-Guerrero, & J. Castro. *Centros escolares y municipios promotores de una vida activa y saludable para prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp.179-193). Murcia: FEADef-APEF.

Pérez-Pueyo, A., Casado, O., Peral, Z., & Revilla, J.D. (2010). Pilobolus en el aula: teatro de sombras en el marco del estilo actitudinal. *Actas de VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid.

Pérez-Pueyo, A., et al. (2010). *Asombrarte. El estilo actitudinal, la evaluación formativa y el proyecto Cooperativo*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.

Pérez-Pueyo, A. et al. (2012a). *Acrobacias: una propuesta para todas y todos en el marco del estilo actitudinal*. ALPE Servicios Profesionales.

Pérez-Pueyo, A. et al. (2012b). *Acrobacias en la ESO. Montaje final*. ALPE Servicios Profesionales.

Pérez-Pueyo et al. (2018). Los zancos, una excusa para sacar la educación física a la calle. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 59, 73-75.

Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista española de educación física y deportes*, 428.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández, J., Gutiérrez, C. & Santos, L. (2021). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la

Educación Física? *Retos*, 39, 345-353.

Pérez-Pueyo A., Hortigüela-Alcalá, D., González-González, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183-198. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11735

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Heras, C. (2017). Franqueamiento de obstáculos y la cabuyería en Educación Física para la construcción de puentes desde el Estilo Actitudinal. *XII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar*. Villena (Alicante).

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Herrán, I. (2016). Tres nudos para cruzar el río. El franqueamiento de obstáculos en el marco del Estilo Actitudinal. *Actas de las I Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza*. Valsain (Segovia).

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá-Alcalá, D. Herrán-Álvarez, I., Vega-Cobo, D., Heras-Bernardino, C., Garrote-García, J., Sobejano-Carrocer, M., & Hernando-Garijo, A. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 411-418. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>

Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, E., Rico, J., Neira, P.J., & Navarro, R. (2021). Actividad física realizada por escolares españoles según edad y género. *Retos*, 39, 238-245.

Sánchez, B.J., Gómez, A., Valero, A., De la Cruz, E., & Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de la vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.

Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., & Flintoff, A. (2018). Challenging Gender Relations in PE through Cooperative Learning and Critical Reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823.

Tan, C., Chow, J.Y., & Davids, K. (2012). "How Does TGfU Work?": Examining the Relationship between Learning Design in TGfU and a Nonlinear Pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 331-348.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Williams, A., & Wainwright, N. (2020). Re-thinking adventurous activities in physical education: models-based approaches, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 217-229.