

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS
DE LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE



JOSÉ LUIS ARIAS-ESTERO
LOURDES MEROÑO
ANTONIO CALDERÓN

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE



editorial
LA MURALLA, S. A.

COLECCIÓN
AULA ABIERTA

Dirección: M.^a Antonia Casanova

Para mantener su información actualizada, consulte:
www.arcomuralla.com

© Editorial Arco/Libros-La Muralla, S. L., 2021
Constancia, 33 - 28002 Madrid
ISBN: 978-84-7133-847-1
Depósito Legal: M-2.733-2021
Imprime: Cimapress, S. L. (Madrid)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	00
1. PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA DEL DEPORTE	
Conceptos básicos	
Didáctica	
Pedagogía	
Didáctica vs. pedagogía	
La crítica pedagógica	
Pedagogía del deporte	
2. PRAXIOLOGÍA MOTRIZ PARA PENSAR Y ACTUAR CON SENTIDO	
Objeto de estudio en Educación Física y deporte	
Relevancia del especialista en Educación Física y deporte a ojos de la praxiología motriz	
Propuesta de modelo de Educación Física a partir de la praxio- logía motriz	
3. MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA	
Conceptos básicos	
Modelo tradicional	
Modelo comprensivo	
Modelo educación deportiva	
Aprendizaje cooperativo	
Estilo actitudinal	
Modelo de responsabilidad personal y social	
Aprendizaje servicio	
Las nuevas tecnologías como herramienta pedagógica	
4. CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS CONTEXTOS DE PRÁCTICA	
Aspectos generales	
Oportunidades y éxito en la práctica	
Variabilidad de la práctica	

Carácter educativo del juego	00
Adaptación de las condiciones de práctica	
Marco pedagógico	
5. LA LÓGICA INTERNA DEL JUEGO COMO ELEMENTO VERTEBRADOR DE LA ENSEÑANZA	
La lógica interna del juego	
La enseñanza técnica contextualizada en la táctica	
Enseñanza del juego a partir de su lógica interna. Los elementos comunes	
La incertidumbre del juego en el diseño de contextos de práctica	
6. ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA	
Consideraciones previas	
Procedimientos a seguir para el diseño de contextos de práctica a partir de las modificaciones reglamentarias	
Aspectos críticos en el diseño de contextos de práctica	
Otras propuestas teóricas que justifican la modificación de las reglas para el diseño de contextos de práctica	
7. CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA	
Comunicación verbal	
Seguridad durante la práctica	
Aprovechamiento del tiempo disponible para la práctica	
Optimización de las condiciones de práctica atendiendo a la competencia motriz del alumnado	
Implicación del alumnado para la adquisición de responsabilidades	
Comportamientos de los miembros del grupo	
REFERENCIAS	
ANEXOS: RESPUESTAS DE EVALUACIÓN FINAL	

INTRODUCCIÓN

A día de hoy sigue siendo necesaria la comprensión profunda de la Pedagogía como área de conocimiento que tiene el propósito de formar para conseguir el desarrollo integral de las personas. La presente obra, *Fundamentos pedagógicos de la enseñanza del deporte*, surge a partir de la experiencia en el área de los autores con el fin de ser un documento de referencia para aquellos que se inician, y están interesados en los fundamentos pedagógicos del deporte. El objetivo primordial es ofrecer los conocimientos básicos necesarios para construir contextos de prácticas que optimicen los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desarrollados en contextos educativos y/o extraescolares con estudiantes y/o deportistas. Por ello, a lo largo de la obra se emplean terminologías que aluden tanto al contexto educativo reglado (Educación Física como materia curricular) como al contexto extraescolar o deportivo. Ante esta dualidad (profesor-entrenador y estudiante-deportista), cabe destacar que el lector encontrará términos como docente, formador, o entrenador indistintamente; así como alumno, discente, o deportista. Esto es, ni más ni menos, porque la misma está pensada para futuros docentes y entrenadores, así como para discentes y deportistas en ejercicio. La idea es que sirva para despertar en los futuros profesionales su interés por los aspectos pedagógicos del deporte, yendo más allá de su propio proceso formativo. Por otro lado, el propósito de los autores es que sea una obra de utilidad a profesores y entrenadores consolidados, de modo que les sirva para seguir cimentando su conocimiento y/o acometer un cambio en su Pedagogía. Si no es así, tan solo con que la obra contribuya al cuestionamiento de su Pedagogía (y a su afianzamiento o no), habrá merecido la pena el tiempo invertido en ella.

Este libro ha sido escrito con la pretensión de aportar un enfoque alternativo (y cuanto menos renovado) a los que ya se pue-

den encontrar en otras publicaciones afines, fundamentalmente por cuatro motivos. En primer lugar, el manuscrito ha sido escrito desde una visión muy personal sobre cuál debe ser el ámbito de actuación que identifique al profesional del deporte. Es por ello que el lector no encontrará un documento de corte estrictamente pedagógico (para eso ya existen otras obras de referencia). Sino que, por el contrario, observará una preocupación por llevar el enfoque pedagógico a su extremo más práctico en relación con el deporte. De ahí, las continuas alusiones a los denominados contextos de práctica. Esto ha requerido el posicionamiento de los autores al respecto del objeto de estudio, lo que podrán encontrar en el segundo capítulo.

En segundo lugar, la obra se ha escrito desde la perspectiva que considera al docente y entrenador como protagonistas primarios y fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto no significa que los autores apuesten por formas de enseñanza que resten protagonismo al alumnado y jugadores, sino todo lo contrario. Se considera que el educador es el que debe dominar las estrategias para conseguir que el sujeto en formación sea cada vez más activo, paulatinamente, a lo largo de todo el proceso. Esto no se podría conseguir de otro modo que gracias a profesionales, que siendo los responsables iniciales durante la enseñanza y el aprendizaje, han entendido y aprendido la relevancia de situar al alumnado en disposición para coger las riendas de su vida y, por ende, de su formación.

En tercer lugar, a lo largo del libro, los autores tratan de instaurar un diálogo constante con el lector a través de preguntas explícitas e implícitas. Esto se realiza con el fin de que la persona que tenga entre sus manos este documento no lo aborde de manera pasiva, sino todo lo contrario, con sentido de reflexión y crítico. Prueba de ello son las preguntas que se plantean a lo largo de los capítulos, así como las cuestiones finales que podrán encontrar al final de cada uno de ellos junto con respuestas a las mismas al final del libro.

En cuarto lugar, y como corolario a los tres motivos anteriores, a lo largo de la obra se podrá advertir una orientación práctica y crítica, sustancialmente fundamentada en la literatura científica. Esto es a consecuencia de no haber sido proyectada para que redunde en la teoría, sino para que a través de su abordaje se

puedan encontrar estrategias, ideas y posibilidades de actuación, además de todas aquellas que permita vislumbrar al lector como resultado de su lectura reflexiva y crítica. Actualmente, la mejora de la calidad educativa requiere que los educadores se cultiven en Pedagogía para que sean capaces de reflexionar desde una perspectiva crítica, dado que esta ciencia implica constante reflexión para llegar a convertir su práctica en praxis pedagógica. Teniendo en cuenta la relevancia y vigencia de la Pedagogía en el contexto educativo, es prioritario realizar un recorrido desde la conceptualización del propio término hasta el planteamiento de modelos pedagógicos de Educación Física o el adecuado diseño de contextos de práctica deportiva desde una visión pedagógica.

Con las ideas ya plasmadas en esta introducción, en el presente manual se presentan siete capítulos. En primer lugar, se abordan aspectos considerados básicos en cuanto a Pedagogía en general y Pedagogía del deporte en particular. El primer capítulo, “Pedagogía, didáctica y pedagogía del deporte”, contextualiza conceptos básicos como Educación Física, deporte, juego, ejercicio físico, actividad física, pedagogía, didáctica y pedagogía del deporte. El segundo capítulo, “Praxiología motriz para pensar y actuar con sentido”, acomete un recorrido sobre las bases teóricas y prácticas que presentan la pedagogía del deporte como ciencia que persigue la formación integral de la persona a través del movimiento.

En el tercer capítulo, de corte práctico, se presentan los “Modelos pedagógicos en Educación Física”, las metodologías que podrían facilitar la aparición de dinámicas de aprendizaje autónomo al ser consideradas como la clave de la enseñanza del alumnado actual. Entre ellas, el modelo comprensivo, el modelo educación deportiva, el aprendizaje cooperativo, el modelo de responsabilidad personal y social, y/o el aprendizaje servicio, entre otros. En el cuarto capítulo también se presentan una visión muy personal, a la vez que atrevida, sobre el diseño de contextos de práctica deportiva con un enfoque pedagógico. Es por ello que este capítulo, “Características pedagógicas de los contextos de práctica”, enuncia un conjunto de variables pedagógicas que el docente y el entrenador deben conocer a la hora de diseñar contextos de práctica deportiva. El quinto capítulo, “La lógica interna del juego como elemento vertebrador de la enseñanza”, presenta el procedimiento a seguir para el diseño de contextos de práctica a partir

de los elementos clave que lo posibilitan (las reglas), así como la indagación sobre aspectos críticos en el diseño de contextos de práctica deportiva. El sexto capítulo, “Aspectos a considerar en el diseño de contextos de práctica”, introduce novedosamente con una visión pedagógica, el concepto de lógica interna para aportar sentido a la enseñanza del deporte. El séptimo capítulo, “Consideraciones psicopedagógicas en el diseño de contextos de práctica”, realiza un recorrido en el que, explícitamente se sitúa al alumno o jugador como individuo que debe ser educado integralmente, incluso cuando se alude a aspectos relacionados con la interacción que se produce entre los sujetos y con el espacio y equipamiento empleados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Llegados a este punto, no queda más que esperar que el documento resulte atractivo al lector y le permita disfrutar como consecuencia de su lectura. Para ello, es necesario afrontar la misma con un espíritu crítico con respecto a cada una de las ideas que se han intentado plasmar. Esta será la verdadera manera de que se construyan conocimientos significativos, que le permitan ir más allá en su propia formación, pero también en las posibilidades formativas que ofrezca a aquellos con los que trabaje. Es deseo de los autores que este libro que tiene entre sus manos contribuya a adoptar una visión encaminada a alcanzar el desarrollo íntegro de sus estudiantes y deportistas.

CAPÍTULO 1

PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA DEL DEPORTE

CONCEPTOS BÁSICOS

A modo de introducción en el área de conocimiento en el que se contextualizan los contenidos de esta obra, resulta necesario consolidar muchos de los términos que se abordan a lo largo de la misma. Por ejemplo: Educación Física, deporte, juego, ejercicio físico y actividad física, entre otros. La principal diferencia entre todos estos términos es la finalidad de cada uno de ellos. A continuación, se ofrece una breve descripción conceptual.

Educación Física

Tradicionalmente, el término Educación Física se ha definido como un aspecto de la educación en general que llega al individuo como arte, ciencia, sistema o técnicas con el fin de ayudar al desarrollo de sus facultades en el diálogo con la vida, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas (Cagigal, 1984). Actualmente, según el Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la Educación Física es una materia del currículo educativo que tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afianza actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a

la relación con el entorno. Por ello, se podría entender como un subconjunto de conocimientos que hacen posible la enseñanza de la actividad física. De modo que la Educación Física es aquella parte del currículum educativo que persigue la formación integral del alumnado para que se conviertan en personas autónomas empleando para ello el movimiento, como herramienta para conseguirlo.

Según Hernando-Sanz (2006), la Educación Física es un instrumento pedagógico muy eficaz para desarrollar las pautas de conducta saludable que favorezcan una mayor calidad de vida. Debe realizarse de forma regular y sistemática por los beneficios que aporta a la salud, ya que permite enfrentarse a la vida, y a la convivencia social en general, con una actitud positiva.

Deporte

El término deporte es complejo de definir. Se pueden encontrar desde alusiones filosóficas enraizadas en la concepción de “deportarse” a otras dimensiones no físicas de la propia persona que lo operativizan adoptando un marcado carácter institucional. Por ello, socialmente se percibe este término desde dos enfoques: cerrado y abierto. Si se contempla como un sistema cerrado, el deporte es definido como una actividad física, reglamentada, competitiva e institucionalizada. Por el contrario, como un sistema abierto, se muestra como una realidad cada vez más difícil de acotar y más imprecisa ante la complejidad de las variables que lo constituyen. Bajo dicha concepción se podría decir que prácticamente cualquier actividad física es deporte.

Además de lo anterior, constantemente aparecen nuevas prácticas que, aún no ajustándose a concepciones clásicas del deporte, tienen que ver con la actividad física y, por tanto, es necesario tomarlas en consideración (Puig y Heinemann, 1991). Según Cagigal (1984), el deporte es un fenómeno cultural y, por tanto, permeable a las transformaciones del entorno. El deporte ha dejado de ser un sistema autónomo y se ha convertido en un sistema abierto con escasa identidad propia y estrechamente conectado a otros sistemas tales como el eco-

nómico, el educativo y el político, entre otros (Puig y Heine-
mann, 1991).

Actividad física

La actividad física es cualquier actividad humana voluntaria que se realice por encima del gasto energético basal. Esto es, toda aquella actividad que implica su ejecución consciente. Su empleo como medio educativo formalizado conforma un espacio del sistema educativo denominado Educación Física. Como instrumento pedagógico es muy eficaz, ya que ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-psico-social (Hernando-Sanz, 2006).

Ejercicio físico

El término ejercicio físico no se debe confundir con actividad física, dado que el primero se trata de una actividad física planificada, organizada intencionalmente para mejorar físicamente. Desde el punto de vista pedagógico, el ejercicio físico debe ser considerado como una forma de cultura que debe incorporarse a la vida diaria, sobre todo si tenemos en cuenta que la naturaleza humana es dinámica al encontrarse en continuo proceso de cambio (Hernando-Sanz, 2006).

Juego

El juego conlleva el carácter lúdico de la actividad física, dado que su finalidad es la diversión. Se trata de un concepto polisémico y multicultural que ha estado siempre unido a la cultura de los pueblos, a su historia, a lo mágico, a lo sagrado, al amor, al arte, a la lengua, a la literatura, a las costumbres, a la guerra, etc. (Herrador, 2011). El juego nace de la mano del hombre desde sus primeros días como ser vivo. Es considerado por grandes pedagogos como una herramienta esencial que contribuye a la formación de los seres humanos desde un enfoque único.

¿Cuáles son las principales diferencias entre actividad física y Educación Física?

Las principales diferencias se deben a las siguientes variables:

- a) Número de personas implicadas
- b) Finalidad
- c) Autonomía
- d) Objeto
- e) Elección
- f) Contexto

La actividad física es la práctica deportiva que: (a) puedes realizar tú mismo, (b) tiene una finalidad recreativa, (c) se desarrolla sin la presencia del profesor y sin ningún tipo de orientación, (d) tiene como principal objetivo desarrollar una determinada actividad o trabajo libre, (e) es de carácter libre (tú mismo eliges), y (f) puede ser desarrollada dentro o fuera de la escuela al no tratarse de un ejercicio regulado ni propio del currículum educativo.

La Educación Física es la práctica deportiva que: (a) se realiza entre dos o más personas, (b) tiene una finalidad educativa, (c) se desarrolla con la presencia del profesor, (d) tiene como principal objetivo fomentar el aprendizaje del alumnado en el contexto escolar, (e) es de carácter obligatorio y (f) se desarrolla dentro de la escuela al tratarse de un ejercicio regulado por el currículum según la etapa educativa, curso, etc.

DIDÁCTICA

Etimológicamente, el término Didáctica significa arte de enseñar. Se define como un tipo de conocimiento específico sobre la enseñanza. Se trata de una ciencia o técnica con una clara orientación hacia la práctica que se expresa en términos de normativizar, optimizar u orientar. Según Medina (1988, 2002), es una ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y la fundamentación del currículum que se lleva a cabo en el aula. Se considera que la didáctica tiene una orientación muy práctica al ocuparse fundamentalmente de cómo llevar a cabo la tarea educativa.

La finalidad principal de la Didáctica es construir teorías y modelos, leyes, constructos explicativos sobre la enseñanza-aprendi-

zaje que se trasladen a cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje concreto a una acción por su carácter regulador y normativo. Por ello, se preocupa de los siguientes objetos: enseñanza, aprendizaje, instrucción y formación intelectual.

PEDAGOGÍA

Son tres las principales perspectivas desde las cuales se examina el significado del concepto Pedagogía (Vázquez, 2001a):

Perspectiva etimológica. El término Pedagogía significa conducción del niño (de *paidós*, niño y *ago*, conducir). Es decir, guía la formación del ser humano.

Perspectiva histórica. La Pedagogía representa el conjunto de conocimientos teórico-prácticos sobre la educación. Por ello, es una ciencia de la educación.

Perspectiva actual. La Pedagogía no es la única ciencia de la educación.

A día de hoy, la Pedagogía es una ciencia que aporta la base teórica y tiene una base de aplicación práctica para explicar y regular el proceso educativo. Esta ciencia ordena y estructura lo aportado por otras ciencias de la educación en el proceso formativo mismo (Ortega, 2005).

Atendiendo a la literatura científica, Pedagogía presenta carácter teórico y práctico. Los aspectos teóricos más destacados son referentes a la reflexión de la propia necesidad y la posibilidad de la educación, los objetivos a alcanzar, los modelos educativos, y los métodos de enseñanza que facilitarían la enseñanza del formador. Los aspectos prácticos más destacados giran en torno a la planificación del proceso educativo, el análisis de métodos y técnicas de enseñanza, y variables inmersas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Por todo ello, no es solo una ciencia descriptiva y explicativa, sino también normativa de los fenómenos educativos (Vázquez, 2001a). Por un lado, es una ciencia que parte de aspectos teóricos como ideas, conocimiento y contenidos de diferentes materias, como por ejemplo la Pedagogía del Deporte. Por otro, parte de aspectos prácticos al indicar cómo enseñar desde un punto de vista metodológico adecuado a la realidad contextual presente en el aula.

DIDÁCTICA VS. PEDAGOGÍA

Atendiendo al recorrido teórico realizado, Pedagogía y Didáctica son conceptos diferentes, aunque relacionados: ¿sería el lector capaz de crear su propia definición de Pedagogía y de Didáctica? ¿Cuáles son las principales diferencias entre Pedagogía y Didáctica?

Las principales diferencias se deben a las siguientes variables:

- a) Orientación
- b) Objeto
- c) Realidad de aplicación
- d) Carácter
- e) Enfoque
- f) Actuación

La Didáctica es una ciencia que se caracteriza por: (a) su orientación práctica para normativizar, organizar, orientar, (b) responder a cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, (c) centrarse en su aplicación en el aula, (d) su carácter regulador y normativo, (e) su enfoque específico (analítico), y (f) su actuación puntual.

La Pedagogía es una ciencia que se caracteriza por: (a) su orientación teórico-práctica, (b) ordenar y estructurar lo aportado por otras ciencias, (c) centrarse en su aplicación dentro y fuera del aula, (d) su carácter descriptivo, explicativo, normativo, (e) su enfoque global (cualitativo), y (f) su actuación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuál es más específica la Didáctica o la Pedagogía? ¿Por qué se denominan unidades didácticas y no unidades pedagógicas? La Didáctica es más específica que la Pedagogía al ser una ciencia o una técnica que le ofrece al formador métodos, estilos, técnicas y modelos de enseñanza, entre otros, para aplicar a lo largo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Sin embargo, la Pedagogía persigue la formación integral del alumnado. En consecuencia, la Didáctica se refiere a 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. En consecuencia, la concepción educativa del docente condicionará los procesos didácticos y,

en consecuencia, la metodología utilizada (Fernández-Balboa, 2004).

LA CRÍTICA PEDAGÓGICA

La crítica pedagógica es una parte de la Pedagogía que persigue completar la preparación del docente. La Pedagogía persigue mejorar la acción docente, es decir, que el docente sea crítico consigo mismo para identificar sus puntos fuertes, puntos débiles, etc. Esto requiere la adquisición de un conocimiento muy profundo (Fernández-Balboa, 1999). Por ello, como docentes, es preciso realizarse algunas preguntas: ¿para qué se educa a las personas? ¿Para qué me han educado? ¿Quién determina las asignaturas del currículum? ¿Por qué Matemáticas? ¿Por qué Ciencias? ¿Con qué finalidad? ¿Por qué aprender a través de dichas materias? ¿Nunca se ha planteado si la finalidad de la educación es posibilitar que las personas sean autónomas y puedan desarrollar sus funciones de un modo independiente? Esta reflexión es necesaria.

La crítica pedagógica implica ser conscientes del fin de la educación y que todo lo que se programe y planifique gire en torno a este fin. Es por ello que el objeto de la crítica pedagógica es completar la preparación del docente, formándole para ver los defectos y bondades del proceso de enseñanza-aprendizaje y para hacerle partícipe de la importancia de la justicia social y el desarrollo de una pedagogía para todos, y no solo para unos pocos (Tinning, en prensa). Esta conlleva un conocimiento profundo de las condiciones pedagógicas del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y de las finalidades fundamentales de la Educación Física (Fernández-Balboa, 1999). En concreto, siete son los aspectos tradicionalmente sometidos a la crítica pedagógica: (1) Presentación de las tareas, (2) Disciplina del aula, (3) Estilos de enseñanza, (4) Aprovechamiento del tiempo de práctica, (5) Correspondencia con el plan de enseñanza, (6) *Feedback* y (7) Organización del aula de aprendizaje.

En general, la crítica pedagógica denota una visión que va más allá de la mera tarea como docente, en aras de contribuir a mejorar la sociedad a través de una visión que no persigue más que el formador sea consciente de su actividad profesional. Ser sometido

a la crítica pedagógica conlleva un marcado carácter como ser humano resultado de la mixtura de los componentes: (a) madurez, (b) responsabilidad social, y (c) solidaridad. En otras palabras, abandonar posiciones personales egoístas, entendiendo la función social que corresponde a cada cual para contribuir a la mejora del entorno en el que convive. Con esto en mente, son cinco las características principales del juicio crítico (McLaren, 2005):

Completo. El juicio crítico debe contemplar tanto los aspectos positivos como los negativos. Por ello, debe valorar ventajas/inconvenientes/subsanación/consecuencias. Esto es, no olvidar el espectro de conductas que como formadores se llevan a cabo con éxito, evitando focalizarse solo en aquellas otras pendientes de mejorar.

Imparcial y sincero. El juicio crítico debe tener en cuenta todos los factores que envuelven la realidad formadora. No se trata de cubrir expedientes ni dar respuesta a los problemas con las respuestas por todos conocidas, sino adoptar una actitud humana honesta que permita mejorar en la tarea educativa.

Benevolente. El juicio crítico no persigue únicamente la detección de conductas a mejorar, sino que implica ir un paso más allá, incluyendo propuestas de mejoras en relación con lo criticado. Esto es, ofrecer soluciones que contribuyan a la mejora de lo criticado.

Libre. El juicio crítico implica abrir la mente a la hora de enseñar. Cambiar el punto de vista para enseñarlo de la mejor manera posible. Es decir, que no esté influido por corrientes de pensamiento.

Científico. El juicio crítico debe realizarse siguiendo un método. Es por ello que implica tomar decisiones y planificar aspectos relacionados con momentos de evaluación, aspectos a evaluar, instrumentos, técnicas, procedimientos para transmitir la información al docente objeto de crítica, etc.

PEDAGOGÍA DEL DEPORTE

Antes de definir qué es la Pedagogía del deporte se debe tener claro cuál es el objeto de estudio de las Ciencias del Deporte,

puesto que sin su identificación no se podría afrontar con claridad el sentido de la Pedagogía del deporte. En el siguiente capítulo se profundizará al respecto. No obstante, en el presente, es preciso adelantarse e indicar que en esta obra se opta por seguir una visión muy particular de la propuesta de Parlebas (2008), al reconocer la conducta motriz como objeto de estudio en la Ciencia del Deporte. La conducta motriz es la acción motriz, es decir, lo que se ve cuando una persona hace deporte, pero con su propia carga subjetiva (emociones, recuerdos, sentimientos...), que provoca que esa acción sea extraordinariamente única.

Ante este escenario, la pedagogía del deporte se podría definir como la ciencia teórico-práctica que ordena, estructura y normativiza lo que aportan las ciencias vinculadas al objeto de estudio y que a través del desarrollo de las conductas motrices, posibilita una formación integral para que los individuos puedan ser autónomos en su contexto social. La aspiración de la pedagogía del deporte es sentar las bases de una práctica docente alejada de la improvisación y la repetición. Por ello, el principal objetivo es comprender los fenómenos educativos relacionados con la motricidad humana: (a) los contenidos de aprendizaje, (b) el alumno, y (c) el profesor (Vázquez, 2001a).

Según la literatura científica, la Pedagogía del deporte sostiene dos cometidos principales (Vázquez, 2001a). El primero, la comprensión de la propia pedagogía, puesto que los presupuestos educativos son únicos. Esto es, esta ciencia es transversal e inherente a otras ciencias (la antropología, la psicología en sus múltiples ramas, la etología, la filosofía, etc.). Por ello, es fundamental comprender la propia pedagogía con el fin de determinar qué enseñar, para qué, y cómo debe ser esta enseñanza. El segundo, su aplicación al objeto de estudio propio de la Ciencia del Deporte. Es decir, aplicar los contenidos teóricos a la realidad que se pretende enseñar (Ciencia del Deporte). En definitiva, la Pedagogía del deporte se debe entender como parte de una pedagogía general, pero también como una pedagogía específica que aborda la conducta motriz.

La evolución de la Pedagogía del deporte ha ido de la mano de la evolución de la Educación Física como disciplina curricular. En este sentido, a lo largo del proceso de evolución de la Pedagogía de la Educación Física, cabe destacar que históricamente

cualquier intervención del cuerpo humano se ha denominado Educación Física. Esto ha demandado la creación de una Pedagogía específica de la Educación Física. Sin embargo, actualmente la constitución académica de los estudios sobre Educación Física desplaza el propio término Educación Física al concepto de deporte desde una perspectiva abierta. Es por ello que no solo la Educación Física es objeto de la Pedagogía del deporte, sino también el propio Deporte desde una concepción cerrada del mismo.

Según Vázquez (2001a), la Pedagogía se preocupa tanto de la Educación Física como del Deporte. Atendiendo a la Educación Física, adopta un carácter teórico y práctico. Teórico, al plantear reflexiones como si en Educación Física se educa lo físico o a través de lo físico, y/o qué tipo de conocimiento se transmite a través de esta materia curricular. Práctico, al ofrecer enfoques, modelos y métodos de enseñanza. Atendiendo al Deporte, aborda tanto las cuestiones referentes a la transmisión de valores como a la propia enseñanza particular de cada deporte. Al igual que cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, la Pedagogía proporciona el soporte que posibilita al jugador el desarrollo de las cualidades físicas necesarias para la práctica del deporte, la adquisición de las destrezas motrices específicas de cada deporte, y la adquisición de conductas deportivas: control de la propia actividad, perseverancia, resistencia a la frustración, aprendizaje de la competición... Es por lo que se reconoce que la Pedagogía está presente en el deporte escolar, de tiempo libre, para grupos especiales y de alto rendimiento (Vázquez, 2001a).

EVALUACIÓN FINAL

1. ¿Qué aspecto determina la diferencia entre las definiciones de los conceptos Educación Física, deporte, juego, ejercicio físico y actividad física?
2. ¿Cuál es la definición de Didáctica?
3. ¿Cuál es la definición de Pedagogía?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre Pedagogía y Didáctica?
5. Indica las características del juicio crítico en pedagogía
6. ¿Cuál es la definición de Pedagogía del deporte?

CAPÍTULO 2

PRAXIOLOGÍA MOTRIZ PARA PENSAR Y ACTUAR CON SENTIDO

OBJETO DE ESTUDIO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

En términos epistemológicos, una ciencia se caracteriza por contar con un objeto de estudio definido. En el área de Educación Física y deporte, desde siempre ha existido y existe controversia al respecto. A lo largo del tiempo, han sido múltiples las propuestas de teoría: (a) Ciencia del Deporte por Carl Diem, (b) Biopedagogía por Spieler, (c) Kinantropología por Cagigal, (d) Psicocinética por Le Boulch y (e) Pedagogía de las conductas motrices por Parlebas. En la misma línea, según Simri (1978), hasta la fecha se han recogido más de sesenta denominaciones que se han llegado a utilizar en el ámbito de estudio en el que se circunscribe la presente obra (e.g., cultura física, educación corporal, ciencia del deporte, educación física y deportiva, pedagogía del deporte, ciencia del ejercicio físico y corporal, fisiografía, fisiopedagogía, gimnología, ciencia de la actividad motora, kinantropología, ciencia del movimiento, pedagogía deportiva, biopedagogía...). En este sentido, Vázquez (2001b) señaló que por encima de la diversidad de campos pedagógicos de lo corporal, también se puede hablar de una diferencia sustancial en los enfoques y paradigmas susceptibles de tratar la pedagogía de la actividad física y de la Educación Física.

Los principales problemas por los que no existe una posición unitaria acerca del objeto de estudio, o mejor dicho, el enfoque a aportar al objeto de estudio en ciencias de la actividad física y del deporte son dos. En primer lugar, el movimiento es una realidad corporal muy amplia y susceptible de variadas interpretaciones desde diferentes áreas de conocimiento (educativos, estéticos,

médicos, sociológicos...). En segundo lugar, el problema que encuentra la formulación pedagógica de una teoría de la actividad física es la diversidad de acepciones para conceptos afines.

Ante este escenario, la praxiología motriz fue creada por Parlebas (2008) con la finalidad de determinar cuál es el objeto de estudio en el área de ciencias de la actividad física y del deporte. O, mejor dicho, para acotar cuál debe ser el enfoque a aportar al objeto de estudio de dicha área de conocimiento. Según la praxiología motriz, el objeto de estudio es la conducta motriz. Términos sinónimos al de conducta motriz son los de movimiento humano y motricidad humana, siempre que adquieran el mismo sentido con el que Parlebas señala la conducta motriz como elemento clave sobre el que fundamentar el área de conocimiento. La definición más sencilla de conducta motriz permite acotarla como el movimiento con la carga subjetiva de la persona. El movimiento es lo que se puede ver a simple vista cuando una persona ejecuta una acción de juego. Se conoce también con el nombre de acción motriz. Pero con el apellido (parte subjetiva de la persona) se hace referencia a las particularidades propias de cada acción motriz. Esto es, el conjunto de experiencias, emociones, recuerdos, vivencias, ..., que provocan que una acción se ejecute de una manera particular y no de otra. Por ejemplo, presenciando una tarea de fútbol, concretamente, la acción de remate a portería con la cabeza de un balón que proviene de un pase de un compañero, se observa que un jugador cierra los ojos y retira la cabeza del balón, pero termina golpeando ligeramente. Sin embargo, otro compañero ataca el balón y lo dirige con fuerza al fondo de la portería. La forma en cómo cada jugador golpea el balón es un reflejo de la carga subjetiva de la persona, de sus experiencias, recuerdos y emociones.

Por ejemplo, cuando en una acción de remate con la cabeza se observa que un sujeto encoje los hombros y retira la propia cabeza, mientras que otro la ataca con decisión, se identifica el sentido del concepto conducta motriz. En ambos casos se hablaría de la misma acción motriz (se ejecuta el mismo movimiento), pero diferentes conductas motrices, porque cada sujeto la ejecuta de una manera muy particular. Es decir, uno golpea la pelota con miedo y otro con fuerza, lo cual determina el comportamiento o la conducta motriz.

Paradójicamente, llevando al extremo el concepto de conducta motriz, el enfoque del presente libro ilustra el sentido de su significado, partiendo de la definición de Parlebas, pero tiéndola de la experiencia subjetiva de los autores para convertirla en subjetiva. En este sentido, se considera la conducta motriz como sinónimo de motricidad humana y movimiento humano. Esta forma de entender la conducta motriz es la que se considera más adecuada porque se vincula con la individualidad de cada sujeto objeto de enseñanza y aprendizaje. Significa adoptar una noción sistémica de conducta motriz, pensando en el deporte como un sistema praxiológico (que no es ni más ni menos que la forma en cómo se reconoce a un contexto de práctica) y en los sujetos que lo practican o aprenden como sistemas inteligentes y que por tanto demanda de planteamientos de enseñanza y aprendizaje cognitivos, bajo un enfoque de cuerpo vivenciado o subjetivo.

Bajo el enfoque que se intenta transmitir en este capítulo, considerar que la conducta motriz es el objeto de estudio es la mejor manera de aproximarse a una visión sistémica de la realidad humana. Esta visión se convierte en una aproximación con sentido centrada en el fin de la educación. Esto es, favorecer una formación integral de la persona humana que posibilite poder vivir en sociedad con autonomía. Así, desde el área del deporte, adquiere sentido la Educación Física con un fin utilitario y de servicio en aras de la mejora de la sociedad.

RELEVANCIA DEL ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE A OJOS DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

Pues bien, considerando que la conducta motriz es el objeto de estudio en el área de Educación Física y deporte, un enfoque muy particular, desde la praxiología motriz, implica que los especialistas en tal área deben convertirse en unos estudiosos de las mencionadas conductas. Esto es, ser expertos en cómo emergen, cómo mejorarlas, cómo modificarlas, cómo diseñar contextos de práctica que posibiliten unas u otras conductas, entre otros, con el fin de contribuir a través del deporte a la formación integral de la persona. Es por ello que la praxiología motriz persigue que se conozcan las leyes internas que rigen los sistemas praxiológicos.

Su aspiración es convertirse en ciencia que estudie las conductas motrices que emergen en cualquier situación praxiológica, como consecuencia de una compleja trama de relaciones que se produce entre los participantes, con otros participantes, el espacio, el tiempo y los implementos. La praxiología considera que un contexto de práctica es un sistema praxiológico. Es decir, un juego, una tarea, una actividad... son sistemas praxiológicos que hacen emerger conductas de los participantes. Esto implica entender que la realidad se conforma de modo complejo e interactivo y que solo adquiere sentido cuando funciona como totalidad (Lagardera y Lavega, 2003).

En este sentido, la lógica de la praxiología motriz impulsa a los especialistas en Educación Física y deporte a convertirse en verdaderos especialistas del diseño de contextos de práctica en función de los objetivos que se persigan. Los especialistas en otras áreas de conocimiento que también tienen como objeto de estudio la conducta humana y en definitiva el ser humano, se preocuparán por el estudio de otros aspectos. Por ejemplo, los psicólogos, los fisioterapeutas, los médicos, todos ellos basan sus intervenciones sobre la realidad humana, en ninguno de los casos tienen formación que les permita diseñar juegos, tareas, actividades, deportes, que posibilite que emerjan las conductas motrices que se deseen provocar. Gracias a la propuesta que realiza la praxiología motriz, la finalidad de la Educación Física es más comprensiva y permite romper con las visiones mecanicistas y dualistas del movimiento humano.

PROPUESTA DE MODELO DE EDUCACIÓN FÍSICA A PARTIR DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

Tradicionalmente en España, la Educación Física y el deporte han sido enseñados (y lo siguen siendo) bajo el paraguas de modelos que guardaban correlación con tres de los paradigmas más conocidos en relación con la comprensión del ser humano y por extensión del movimiento humano. Lo que se conoce con el nombre de la guerra de los métodos en Educación Física (Vázquez, 2001c). Estos han sido biomotriz, psicomotriz y expresivo. El paradigma biomotriz considera al ser humano como una máquina que

debe ejecutar eficientemente sus movimientos. Por el contrario, el paradigma psicomotriz concibe al ser humano como sujeto que reflexiona, recapacita y toma decisiones. Por último, el paradigma expresivo contempla que el ser humano es social y por ende comunicativo. De la mano del paradigma biomotriz surgió el modelo de Educación Física físico-deportivo. El paradigma psicomotriz dio lugar al modelo de Educación Física psicomotriz. Mientras que el paradigma expresivo posibilitó el modelo de Educación Física expresivo. Para una comprensión de estos se recomienda acudir al capítulo de Vázquez (2001b) al respecto. No obstante, a continuación, se presentan sucintamente las características de cada uno de los modelos.

El modelo físico-expresivo presenta las siguientes particularidades:

Movimiento. Es un medio para desarrollar las estructuras biológicas del ser humano.

Orientación. Hacia el desarrollo de las cualidades físicas y habilidades técnicas presentes en los diferentes deportes institucionalizados.

Objetivos. Mejorar la resistencia, velocidad, flexibilidad, fuerza y cada una de las técnicas de los respectivos deportes.

Contenidos. Deportes muy institucionalizados y reconocidos socialmente.

Forma de enseñanza. Por modelos.

Técnica de enseñanza. Demostración del modelo.

Estilo de enseñanza. De tipo directivo.

Metodología. Analítica.

Aprendizaje. Se consigue por imitación del modelo.

Estrategia de aprendizaje. La repetición.

Éxito. Se mide por la mayor o menor identificación con el modelo presentado.

Evaluación. De carácter cuantitativo. Centrada en el producto final.

Ámbito. Cuerpo objeto.

¿Qué produce este modelo en Educación Física? Efecto disuasivo de muchos alumnos no motivados por este tipo de prácticas deportivas y exigencias. Actúa como mecanismo selectivo, olvidando a los menos capaces y favoreciendo el elitismo motriz.

El modelo psicomotriz muestra los siguientes rasgos:

Movimiento. Es un medio a través del que se posibilita la reflexión interna y toma de decisiones en relación con el medio en el que se desarrolla el sujeto.

Orientación. Hacia el desarrollo del esquema corporal y de los factores que determinan el proceso de toma de decisión.

Objetivos. Desarrollar la coordinación, equilibrio, lateralización, estructuración espacio-temporal, coordinación óculo-manual, coordinación óculo-pédica, percepción, procesamiento de la información y ejecución.

Contenidos. Muy variados. No existen modelos fijados de antemano.

Forma de enseñanza. Abierta y activa centrada en el alumno.

Técnica de enseñanza. Organización de experiencias motrices.

Estilo de enseñanza. No directivo.

Metodología. Global.

Aprendizaje. Se consigue por descubrimiento.

Estrategia de aprendizaje. A través de la memoria motriz, la inteligencia y la imaginación.

Éxito. Desarrollo de la memoria motriz, la inteligencia y la imaginación.

Evaluación. De carácter cualitativo. Centrada en el proceso de aprendizaje.

Ámbito. Cuerpo vivenciado o subjetivo.

Surge. Como aplicación al cuerpo de las ciencias neurológicas, conductuales y sociales.

Defensor. Le Boulch.

¿Qué produce este modelo en Educación Física? Efecto atractivo de muchos alumnos motivados por integrar el conocimiento del cual son los verdaderos protagonistas. Actúa como mecanismo que permite a los sujetos conocer su cuerpo y sus posibilidades internas y externas.

El modelo expresivo se configura a partir de los siguientes aspectos:

Movimiento. Es un medio de comunicación social.

Orientación. Hacia el desarrollo de la comunicación no verbal.

Objetivos. Desarrollar la expresividad corporal, la expresión facial, postural y gestual.

Contenidos. Expresión espontánea. No existen modelos fijados de antemano.

Forma de enseñanza. Abierta y activa centrada en el alumno.

Técnica de enseñanza. No existen. Porque el cuerpo y movimiento son construcciones personales.

Estilo de enseñanza. No directivo.

Aprendizaje. Se consigue por la experiencia vivida y la historia personal.

Estrategia de aprendizaje. Vivenciar las experiencias y hacer consciente la historia personal.

Éxito. No importa la eficacia del movimiento, sí su significación.

Evaluación. De carácter cualitativo. No hay medida, rendimiento ni competición.

Ámbito. Cuerpo vivenciado o subjetivo.

Surge. Como aplicación al cuerpo de las ciencias conductuales, de la psicología profunda, de la comunicación: semiótica, kinésica....

Defensor. Jacques Copeau.

¿Qué produce este modelo en Educación Física? Actitud rígida en el tono muscular, sirviendo de caparazón y mecanismo de defensa cuando se pide que se manifiesten de forma espontánea. Incomodidad por falta de soporte técnico. Actúa como mecanismo que permite a los sujetos conocer su capacidad de expresión y comunicación con la sociedad.

A partir de los anteriores modelos de Educación Física, para evitar el reduccionismo en el caso de la Educación Física y encontrar un marco teórico específico, surge un modelo que se apoya en la praxiología motriz. Este modelo se reconoce con el nombre de Educación Física motriz. El mismo no implica una ruptura con los anteriores modelos, sino que es una evolución de ellos, que persigue romper con la visión mecanicista y dualista del movimiento. El modelo presenta las siguientes características:

Movimiento. El movimiento como medio para favorecer la formación integral de la persona.

Orientación. Si en Educación Física se emplea el movimiento

para favorecer la formación integral de la persona, este debe estar orientado al desarrollo de las conductas motrices.

Objetivos. Desarrollar los procesos de toma de decisión, el esquema corporal, la ejecución técnica y la comunicación no verbal, sin olvidar la dimensión subjetiva y particular que caracteriza a cada persona.

Contenidos. Muy variados, no institucionalizados. Por excelencia, el contenido primordial debe ser el juego. Especialmente los juegos tradicionales y alternativos, dado que a través de estos se fomenta el desarrollo de la personalidad y el comportamiento humano. Los juegos tradicionales son muy conocidos y propios de una determinada zona (por ejemplo: bolos huertanos, caliche). Por ello, transmiten las características propias de nuestros antecesores. Por otro lado, los juegos alternativos son muy conocidos en otras sociedades y poco conocidos por nosotros (por ejemplo: shuttleball, balonkorf). Por este motivo, a través de ellos se consiguen desarrollar nuevas conductas motrices.

Forma de enseñanza. Abierta y activa centrada en el alumno. El docente debe planificar y proponer para que el discente practique de forma autónoma.

Técnica de enseñanza. Que favorezca la comprensión de las experiencias motrices propias en relación al contexto en el cual se desarrollan los sujetos. El docente es quien debe emplear técnicas de enseñanza que provoquen la experimentación del sujeto a través de tareas, dado que esto le permitirá alcanzar un aprendizaje de calidad. De este modo, el conocimiento adquirido conscientemente podrá ser relacionado y aplicado en otros contextos y/o transferirlo a su vida cotidiana.

Estilo de enseñanza. No directivo.

Aprendizaje. Se consigue a través de las relaciones que se producen entre las diferentes situaciones en las que practica y experimenta el sujeto.

Estrategia de aprendizaje. El aprendizaje se adquiere a través de la experimentación, la crítica, la reflexión y la comprensión de sus propias conductas motrices.

Éxito. Se alcanza cuando se desarrollan las conductas motrices que, a su vez, será posible cuando ocurra todo lo anterior. Es decir, la crítica, la reflexión y la comprensión de sus propias conductas motrices.

Evaluación. De carácter cualitativo, centrado en el proceso. Lo importante es el contexto de práctica que diseñe el docente para que el discente experimente y vivencie situaciones que le permitan la experimentación, la crítica, la reflexión y la comprensión de sus conductas motrices.

Ámbito. Cuerpo vivenciado o subjetivo.

Surge. Este modelo surge como aplicación al movimiento de las teorías de la acción, de juegos y de sistemas.

Defensor. Pierre Parlebas, padre de la praxiología motriz.

¿Qué produce este modelo en Educación Física? Alumnos críticos que razonan, piensan, reflexionan y recapacitan dando lugar a alumnos autónomos. A consecuencia de lo anterior, puede provocar conductas no esperadas e incómodas para el profesorado al fomentar la formación de un alumnado crítico y reflexivo.

EVALUACIÓN FINAL

1. ¿Cuál es el objeto de estudio en Educación Física y deporte?
2. ¿Qué se entiende por conducta motriz?
3. ¿Cuál debe ser el principal propósito de un docente de Educación Física o entrenador deportivo?
4. ¿Cómo justificaría la idoneidad del concepto de conducta motriz en relación con la finalidad de la pedagogía del deporte?
5. ¿Cómo es considerado el ser humano bajo el enfoque que justifica el modelo de Educación Física a partir de la Praxiología motriz?
6. ¿Cómo justificaría el modelo de Educación Física a partir de la Praxiología motriz?



CAPÍTULO 3

MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

CONCEPTOS BÁSICOS

Tradicionalmente, la forma de enseñanza en Educación Física ha estado vinculada al rendimiento, tecnificación y mecanización de habilidades motrices específicas, en la que primaba el producto ante el proceso (Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo, 2016). Sin embargo, en la actualidad existe una fuerte corriente de cambio hacia lo que se puede denominar como una pedagogía renovada en Educación Física. Para lograrlo, parece que la tendencia actual es apostar por enfoques de enseñanza alternativos.

A principios del siglo xx, los programas de Educación Física de la mayoría de los centros escolares utilizaron fundamentalmente métodos de enseñanza directivos, que presentaron características similares a los programas militares de adiestramiento de los que tuvieron origen (Metzler, 2005). Bajo este enfoque más directivo, el profesor tenía todo el control de la situación de enseñanza, que se desarrollaba en clases muy organizadas, en las que el alumno apenas tenía función alguna, además de seguir las instrucciones del profesor (Siedentop *et al.*, 2011). Ya en la década de los setenta, los educadores físicos quisieron renovar y complementar los métodos de enseñanza que utilizaban. Para ello, trataron de incluir y desarrollar otros métodos de enseñanza que incrementaran las posibilidades de práctica y aumentaran la implicación y responsabilidades del alumno en su proceso de aprendizaje. Surgieron entonces los conceptos de estrategias de enseñanza y de estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 2008), incrementando el abanico metodológico que hasta entonces existía. Para Metzler (2005), las estrategias de enseñanza representan la forma en la que se or-

ganiza la intervención (analítica, global y/o combinaciones de ambas y subtipos) y se delimitan ciertas funciones para alumnos y profesores (Enseñanza Reflexiva, Enseñanza Individual, Enseñanza por Equipos, etc.). Por otro lado, los estilos de enseñanza se conceptualizaron como estrategias de enseñanza que, basadas en las decisiones a tomar de forma previa, durante y después de las intervenciones, progresaron diferentes tipos, de los más centrados en el profesor, a los más centrados sobre los alumnos.

A lo largo de estos últimos treinta años, se han ido perfilando, evolucionando y coexistiendo diferentes corrientes metodológicas, que se han configurado en función de los diferentes momentos, contextos, contenidos, poblaciones, etc. (Metzler, 2005). Fue a partir del año 1972, cuando Joyce y Weil (1972), quisieron dar un paso más en este sentido y publicaron, tras sus investigaciones sobre metodologías de enseñanza, la primera edición del libro denominado *Modelos de Enseñanza*. El concepto de modelo de enseñanza se basa, según los autores, en una perspectiva de la intervención que incluye la consideración simultánea de: teorías de aprendizaje, objetivos de aprendizaje a largo plazo, contexto de enseñanza, contenido, organización y control de la clase, estrategias y estilos de enseñanza, evaluación del proceso y evaluación del aprendizaje del alumno (Metzler, 2005). Métodos, estrategias, estilos y enseñanza eficaz difieren de los modelos principalmente en el alcance de aplicación. El método, la estrategia y el estilo se pueden alternar y aplicar fundamentalmente para actividades y tareas de aprendizaje a corto plazo, dentro de una misma unidad didáctica. Por el contrario, el modelo se diseña para ser aplicado a lo largo de toda una unidad de intervención e incluye como se ha dicho todos los objetivos de la planificación, diseño, implementación y evaluación de dicha unidad de intervención (Metzler, 2005).

Los modelos pedagógicos han evolucionado desde una perspectiva que considera al profesorado como la variable más importante del proceso de aprendizaje, a otra que revaloriza el papel del alumnado para adquirir habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones, en contextos en los que se fomente su grado de autonomía (Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2013). Por este motivo, cada vez son más los docentes de diferentes etapas y contextos educativos que solicitan la forma-

ción de profesorado sobre modelos pedagógicos (e.g., Calderón y Martínez de Ojeda, 2014; Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Fernández-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018).

La actual enseñanza basada en modelos es un planteamiento pedagógico que se aleja de conferir toda la importancia del proceso a los contenidos o al docente. Por el contrario, se intenta alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y el estilo de enseñanza (Casey, 2014). Esto no significa que el docente no desempeñe un papel relevante. Muy al contrario, el docente es el responsable de disponer al alumnado en contextos de práctica que le hagan ser y sentirse protagonistas. De ahí la importancia de la labor docente en este tipo de modelos. No supone una pérdida de protagonismo docente, sino un cambio de perspectiva.

Actualmente, 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 inicial y permanente (Fernández-Río *et al.*, 2016). Son notables los beneficios de aquellos docentes que acometen el cambio de enseñanza bajo el soporte de una práctica tutelada por conocedores de dichos modelos.

A continuación, se presentan algunos de los modelos pedagógicos que tradicionalmente se han denominado básicos y algunos emergentes: modelo tradicional, modelo comprensivo, educación deportiva, aprendizaje cooperativo, estilo actitudinal, aprendizaje servicio, y modelo de responsabilidad personal y social.

La visión de los autores de los modelos pedagógicos, está en línea con la idea planteada por Casey *et al.* (2020), según la cual docentes y entrenadores deben entender los elementos estructurales del modelo para poder adaptarlo a su propio contexto de práctica y sobre todo a los objetivos de aprendizaje que se persiguen conseguir. Es preciso huir de la idea de “modelo-receta” que hay que aplicar independientemente de otras variables más importantes como las que se han planteado y entre las que se destaca de nuevo los objetivos pedagógicos (Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., y Quennerstedt, M. (2020). ~~Between hope and happening: Proble~~

~~matizing the M and the P in models-based practice, *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2020.1789576).~~

MODELO TRADICIONAL

El presente modelo ha sido el más utilizado tradicionalmente en Educación Física, de ahí su nomenclatura. Se basa en estrategias de instrucción directa centradas en el docente. Esto es, el docente es el responsable de adiestrar al alumnado bajo mandatos que deben ser acatados para poder aprender. En este sentido, las expectativas que se establecen para el alumnado son comunes. Esto genera que se priorice el éxito sobre el progreso, estableciendo comparaciones entre alumnos. Actualmente es considerado un modelo que aliena al sujeto de su propia esencia como humano porque no atiende a la naturaleza humana del ser.

El patrón básico de actuación bajo el modelo tradicional se basa en la siguiente secuencia: presentación del modelo y su demostración mediante la práctica dirigida, práctica guiada y la evaluación (Joyce, Weil y Calhoun, 2015). Es por ello que presenta las siguientes características pedagógicas (Figura 1). En primer lugar, se establece un modelo que debe ser demostrado y copiado literalmente por el alumnado. El modelo es el ideal al que se aspira porque se ha demostrado que es el más eficaz. Entonces el profesor, una vez que lo demuestra, observa y compara el aprendizaje o la ejecución con el modelo establecido. De este modo, el aprendizaje se consigue por imitación gracias a la repetición del modelo ideal. Es por lo que el alumnado tiene que adoptar un comportamiento pasivo y poco proactivo.

Son tres los estilos de enseñanza que se asocian al modelo tradicional: mando directo, modificación del mando directo y asignación de tareas. En función de los estilos tradicionales de enseñanza, los comportamientos pedagógicos esperados por alumnado y profesorado cuando se aplica el modelo serán unos u otros.

El mando directo implica una enseñanza masiva que consiste en la repetición de los ejercicios que enseña el profesor, quien sigue un esquema lineal con control y disciplina severa, para que el alumnado/deportista simplemente obedezca y ejecute los ejercicios.

La modificación del mando directo consiste en la repetición de los ejercicios que enseña el formador con una organización más flexible que el mando directo. Se modifica el sistema de señales y se indica solo el inicio y final de la clase. Se elimina el conteo rítmico. El formador puede hacer correcciones durante el ejercicio. Mayor libertad y mejora de las relaciones afectivas entre el formador y el estudiante/deportista.

La asignación de tareas consiste en la repetición de los ejercicios que enseña el formador, pero el rol que este asume es menos destacado ya que deja que algunas decisiones las tome el estudiante/deportista. La planificación de la clase está centrada en la organización de la tarea que está muy bien cuidada (comúnmente se establecen circuitos). El profesorado de una información inicial, de forma verbal o visual, que resulte clarificadora. El profesor puede atender a las diferencias individuales, pero realizando el mismo trabajo para todos.

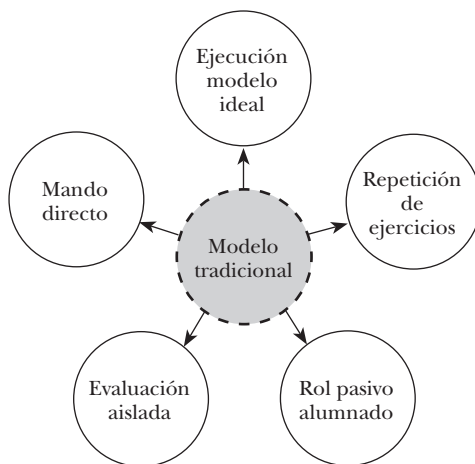


FIGURA 1. Premisas del modelo tradicional.

Rol del profesorado

El profesorado que sigue la metodología tradicional se caracteriza por presentar los siguientes comportamientos: (a) Diseña

tareas en las que el alumnado solo tenga que ejecutar, sin permitirle que tome decisiones; (b) Diseña tareas que están aisladas de la realidad del juego o deporte que se desea enseñar; (c) Imparte *feedback* masivo, prescriptivo y comparativo; (d) Fomenta la dependencia hacia él mismo; (e) Persigue el desarrollo de los factores que determinan la ejecución del alumnado; (f) Asume la responsabilidad masiva del grupo y se tiende a la repetición de ejercicios.

Rol del alumnado

La característica más significativa de este modelo en relación al rol del alumnado es que este se convierte en un ente pasivo, que únicamente debe limitarse a conseguir ejecutar el modelo ideal. Los comportamientos habituales del alumnado son: (a) Desempeña un papel pasivo en el propio proceso, dado que no se ve incitado a que tenga que reflexionar y tomar decisiones acerca de lo que realiza; (b) Ejecuta el modelo intentando que la ejecución sea lo más próxima al mismo; (c) Plantea preguntas al docente, que es quien resuelve todos los problemas; (d) Ejecuta sin comprender por qué y para qué realizarlo; (e) Necesita ser re-enseñado para que sea capaz de aplicar lo aprendido al contexto de juego real.

MODELO COMPRENSIVO

El modelo comprensivo o *teaching games for understanding* (TGfU) se considera el precursor de los llamados modelos innovadores que en este capítulo se presentan. Surgió en el ámbito anglosajón de la mano de dos autores, Bunker y Thorpe (1982), descontentos con la manera técnica tradicional de enseñar los deportes. Este modelo pedagógico pretende ayudar a los jugadores a conocer las tácticas y las estrategias, tomando el juego como elemento imprescindible, al mismo tiempo que se les motiva a desarrollar sus habilidades técnicas, derivadas de la comprensión de su necesidad táctica. Es decir, persigue que el jugador aprenda a jugar tomando decisiones y ejecutando las técnicas deportivas

porque entiende lo que tiene que hacer y por qué hacerlo. En sí no surgió con la entidad de modelo, sino de enfoque de enseñanza, pero su aplicación, fundamentalmente en la clase de Educación Física, parece reconocer una marcada estructura de sesión.

En concreto, la sesión tipo bajo este modelo se estructura en cinco fases (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017). En la primera, el docente presenta una tarea que es una forma jugada. En esta, se exagera y provoca la aparición de las conductas deseadas a través de modificaciones estructurales y funcionales (para más detalle sobre las reglas estructurales y funcionales ver el capítulo 5). Por ejemplo, se juega un 3 vs. 2 en 20 x 15 m. Se suman dos puntos si tras pasar el balón se progresa hacia canasta para recibir el balón y tirar a canasta. Prohibido botar y la defensa individual es obligatoria. Posteriormente, en la segunda fase, se presentan un conjunto de preguntas empleando el *feedback* interrogativo para que el alumnado entienda lo que ha ocurrido en la tarea inicial. Por ejemplo, ¿qué deberías hacer después de pasar el balón? ¿Deberías estar parado o desplazarte? ¿Por qué? Una vez que los jugadores han sido capaces de contestar y como consecuencia, entender el porqué y para qué del juego, en tercer lugar se plantea una tarea técnica en relación con el contenido táctico. Un ejemplo siguiendo la línea anterior sería el siguiente: pasar el balón acompañando el pase con el cuerpo a la vez que se aprovecha el desplazamiento hacia canasta. En la cuarta tarea se vuelve a diseñar una forma jugada similar a la inicial, pero en este caso, limitando las normas que obliguen la aparición de las conductas deseadas y por ende, se aproxime al juego real que se trata de enseñar. Esto se consigue con la modificación de reglas estructurales. Por ejemplo: sobre la primera tarea, ahora se suman cinco puntos si tras pasar el balón se progresa hacia canasta para recibir el balón y tirar a canasta, pero ahora se puede votar el balón y no es obligatoria la defensa individual. Por último, se vuelve a desarrollar una tarea de reflexión, en la que a través del *feedback* interrogativo, el alumnado entienda la contextualización del contenido técnico en el táctico y su necesidad para aprender a jugar. Por ejemplo, ¿cuándo deberías pasar a un compañero y qué deberías hacer a continuación? ¿Cómo debe realizarse el pase y por qué? Esta forma de enseñanza demanda la alineación entre principios de juego, objetivos y contenidos tácticos y técnicos, feedback y

reglas estructurales que incidan en el espacio de juego, número de jugadores y funcionales que obliguen las conductas motrices deseadas (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017).

Esta forma de enseñanza exige que el contenido sobre el que se trabaje esté contextualizado en un principio de juego para que el discente entienda su sentido inmerso en la realidad del propio juego a aprender. Esto significa que la enseñanza se haga con sentido lógico, puesto que los principios de juego determinan los objetivos para el juego en los diferentes momentos del mismo. Dicha contextualización posibilita que exista un alineamiento entre los diferentes elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje: (a) objetivos, (b) contenidos tácticos, (c) contenidos técnicos, (d) espacio de juego, (e) número de participantes, (f) feedback, (g) resto de reglas estructurales y funcionales, y (h) evaluación. Los principios de juego son comunes a diferentes deportes, según su lógica interna y fueron enunciados por Bayer (1986): (a) mantener la posesión del móvil, (b) progresar hacia la meta contraria u objetivo del equipo, (c) conseguir puntuar, (d) recuperar la posesión del móvil, (e) evitar la progresión del equipo contrario hacia la meta y (f) evitar que el equipo contrario consiga puntuar.

Este modelo se sustenta en cuatro principios pedagógicos que se presentan a continuación (Figura 2). El principio de representatividad implica que el docente debe enseñar los aspectos que son comunes a diferentes deportes de la misma categoría de complejidad táctica (Almond, 1986). Esto es, lo importante de la enseñanza no radica en la enseñanza de la técnica de cada deporte, sino que inicialmente se debe enseñar la realidad táctica y estratégica que caracteriza a cada juego. Por ejemplo, entre baloncesto y fútbol existen muchas diferencias técnicas, pero no tanto tácticas, porque en ambos los principios de juego demandan mantener la posesión del balón, progresar hacia la meta y conseguir puntuar. En este caso se alude a la categoría de juegos que Almond denomina de invasión. Lo mismo ocurre si se extrapola el ejemplo a los juegos de red y muro, carrera y golpeo o diana (Almond, 1986). Es preciso que el alumnado se exponga tanto a unos como a otros para que enriquezca su bagaje de experiencias motrices.

El principio de complejidad táctica determina que el profesor debe comenzar con la enseñanza de juegos que impli-

quen menos complejidad táctica hasta aquellos con el mayor nivel de exigencia. Atendiendo a la mencionada clasificación de Almond, este principio conlleva la enseñanza por el siguiente orden de los tipos de juegos: diana, carrera y golpeo, red y muro e invasión.

El principio de modificación por representación establece que el formador diseñe tareas, consiguiendo formas jugadas que sean representativas del juego adulto del que se trate. Esto es, sin que pierda la esencia que caracteriza al juego, para que el alumnado mantenga la motivación por el contenido. Pero también, para que no se transforme la lógica interna del juego hasta tal punto que demande acciones alienadas del propio juego. Por ejemplo, en una tarea de baloncesto, esta debería incluir atacantes, defensores, el balón y la canasta. No tendría sentido que no se jugase el balón con las manos o que no se tirase a la canasta. Por el contrario, tendría sentido reducir el número de jugadores o el espacio de juego.

Por último, el principio de modificación por exageración determina que las formas jugadas se adapten a los jugadores, adoptando modificaciones extremas, para favorecer, sin lugar a duda, las conductas deseadas. Esto asegurará que sin órdenes directas por parte del formador, el discente llegue a decidir las acciones que se espera con la modificación. Estas se consiguen a través de las modificaciones estructurales y funcionales. Por ejemplo, siguiendo con una tarea para baloncesto, si el objetivo del mismo está relacionado con el ataque, se podría limitar las acciones de la defensa pidiéndoles que también tuviesen un balón y para defender tuviesen que estar en posesión de balón.

El enfoque se caracteriza por estructurarse en un ciclo continuo de seis fases (Bunker y Thorpe, 1982; Mandigo, Butler y Hopper, 2007). En la primera fase se comienza utilizando un juego modificado, adaptado a la edad y experiencia de los discentes, con un objetivo específico y en el que se desarrollen las capacidades y habilidades necesarias para cada tipo de juego. En esta etapa el principio de representación es crucial, ya que es importante adaptar de forma adecuada el espacio de juego, el número de participantes y el equipamiento.

El segundo paso es la apreciación de juego, para lo que se debe crear en los alumnos un interés por ese juego, fomentando

el conocimiento de las reglas necesarias para su práctica. A través de las reglas se pondrán limitaciones de tiempo y espacio. La apreciación de las reglas adquiere gran importancia en este estado de comprensión. En esta etapa se tiene en cuenta el principio de modificación-exageración.

La siguiente etapa es la de conciencia táctica. Esta se refiere a la creación de un juego similar al real, en el que se desarrollan los aspectos ofensivos y defensivos para obtener ventaja sobre el oponente, provocando las tomas de decisiones que son necesarias para poder jugar. Debe basarse en el principio de complejidad táctica, desarrollando la comprensión de los principios fundamentales de cada tipo de juego.

Una vez que se ha adquirido una conciencia táctica hay que comenzar a entender cómo tomar decisiones apropiadas en el contexto de juego, saber qué hacer, analizando el espacio y cómo hacerlo, anticipándose a los resultados. Puesto que en el juego cambian las circunstancias continuamente, se decide qué hacer reconociendo el entorno y prediciendo los resultados de la acción. Además, se debe decidir cómo actuar en función de la situación que se presente, seleccionando la respuesta adecuada.

Posteriormente, se combina el conocimiento táctico con la ejecución técnica, teniendo conciencia de la importancia de una correcta ejecución técnica para la mejora en el juego. La habilidad técnica es considerada bajo el contexto de juego y del aprendizaje. La última etapa es el rendimiento e implica la aplicación de todos los componentes anteriores para lograr un dominio en el rendimiento de juego tanto en juegos modificados como en el juego real.

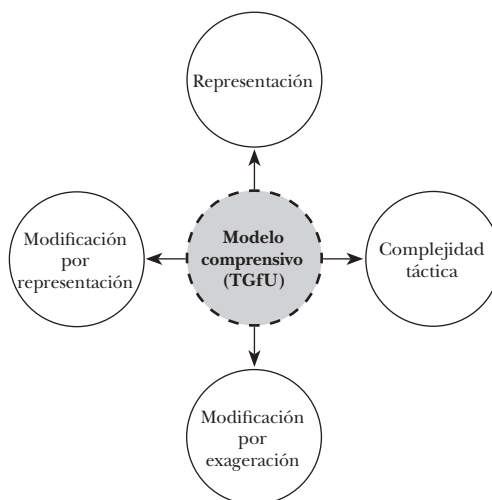


FIGURA 2. Premisas del modelo comprensivo (TGfU).

Rol del profesorado

A continuación se presentan cuáles deben ser los comportamientos del docente bajo este modelo (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017): (a) Diseña tareas en las que propone problemas que el alumnado tenga que resolver a través del descubrimiento y la exploración; (b) Diseña tareas contextualizadas en los principios tácticos de juego; (c) Imparte *feedback* interrogativo; (d) Ayuda al alumnado a trabajar con autonomía; (e) Posibilita que el alumnado obtenga el éxito; y (f) Desarrolla la capacidad de interpretación y comprensión del alumnado.

Rol del alumnado

Los comportamientos esperados por parte del alumnado son los siguientes: (a) Juega un papel activo en el aprendizaje; (b) Resuelve problemas; (c) Explora y propone soluciones; (d) Responde a preguntas; y (e) Comprende lo que hace (Morales-Belando y Arias-Estero, 2017).

MODELO EDUCACIÓN DEPORTIVA

El modelo educación deportiva o sport education posee determinados rasgos que le aportan un significado distinto y se deben tener en cuenta en la planificación de su proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación (Siedentop *et al.*, 2011). Las principales características del modelo se presentan a continuación (Calderón *et al.*, 2010) (Figura 3):

- Temporada. El deporte se desarrolla y practica a lo largo de temporadas que conjugan práctica y competición. La duración exacta de cada temporada se determina por la frecuencia y la duración de las clases de Educación Física. En la literatura relacionada se indican las 15-20 sesiones como la duración básica de una temporada o unidad didáctica completa. El formador media en la planificación/organización del proceso, la fase de selección de los equipos, la fase de práctica, la fase de competición regular y en la prueba final de la temporada.
- Afiliación. Los alumnos pertenecen al mismo equipo (grupo) como mínimo, a lo largo de toda la temporada de aplicación del modelo, y se establecen roles y/o competencias en cada equipo. De tal manera que, todos los miembros, además de contribuir al éxito del equipo, deben cumplir con otras obligaciones y/o competencias (roles) que ellos mismos se deben asignar. Por ejemplo: entrenador, manager, juez, árbitro, etc. Con el propósito de fomentar la afiliación desde el primer día, el modelo propone que los alumnos participen en la selección de los equipos, y que el equipo se mantenga a lo largo de la temporada.
- Competición regular. La estructura de las temporadas deportivas (unidades didácticas) determina el calendario de competiciones, e intercala periodos de práctica (entrenamiento de habilidades deportivas), con periodos de competición (aplicación de las habilidades aprendidas). Para ello, se establece un calendario de la fase regular de competición, y un póster con los resultados diarios de los equipos y los alumnos. El profesor premia y enfatiza las conductas de juego limpio.

- Fase final. Se organizan competiciones finales de naturaleza festiva con el objetivo de premiar a los individuos y a los equipos que han destacado por alguno sus comportamientos y resultados durante toda la temporada (premio al juego limpio, premio a la regularidad, premio a la organización, premio a la efectividad, etc.). La prueba final tiene carácter festivo donde los equipos se identifican claramente (colores, nombres, camisetas, etc.).
- Registro de datos. Se recoge información con el propósito de ofrecer *feedback* a los jugadores y a los equipos, que contribuya a su formación y mejore su conocimiento del contenido, ya sea deportivo o no (técnico, táctico, reglamentario, etc). El profesor aporta una hoja de registro común para los alumnos. Además, incorpora la evaluación compartida como parte del proceso de recogida de datos.
- Festividad. Al final de la temporada se plantean competiciones de carácter festivo. Cada equipo tendrá el nombre que se haya elegido, sus colores representativos, se harán desfiles, exhibiciones, etc.
- Adaptación de la práctica. Todas las tareas deben estar adaptadas al nivel de habilidad del alumnado para permitir la mayor cantidad de práctica, con unos niveles de calidad adecuados, que incidan en una mejora del nivel técnico y del nivel táctico de los jóvenes practicantes.
- Responsabilidades/roles. Uno de los aspectos principales de este modelo es el aprendizaje y la práctica de distintas responsabilidades y roles, además del de jugador, para fomentar la autonomía de los alumnos y contribuir a la autenticidad de la experiencia de aprendizaje de habilidades deportivas. Por ejemplo, periodista, fotógrafo, entrenador, árbitro, etc. Siguiendo las recomendaciones del modelo, el alumnado desempeña los roles establecidos, y el profesor establece acuerdos y/o cuantifica la eficacia de los alumnos en sus roles, ayuda a los alumnos a cumplir sus responsabilidades, entrena y alecciona a los árbitros, enseña a los alumnos a transmitir bien la información y los *feedbacks*, elabora hojas de tareas diarias a los capitanes de equipo, media en las interacciones entre los alumnos, y fomenta entre los alumnos su capacidad de resolución de problemas.

Este modelo pedagógico se caracteriza por su desarrollo en base a cuatro fases: (1) Fase introductoria; (2) Fase de práctica dirigida; (3) Fase de práctica autónoma; y (4) Evento final. En la primera fase se explica la temporada que se va a desarrollar, se hacen los equipos, se establecen los roles y se resuelven todas las dudas posibles en relación al modelo. En la segunda, tal como el modelo establece, el profesor dirige algunas sesiones o alguna de las partes de la sesión con el propósito de aclarar los objetivos o los contenidos correspondientes. En la tercera, son los alumnos quienes deben trabajar varias sesiones o partes de la sesión desempeñando los roles asignados. En la última fase tiene lugar el desarrollo de un evento o competición final de carácter festivo.

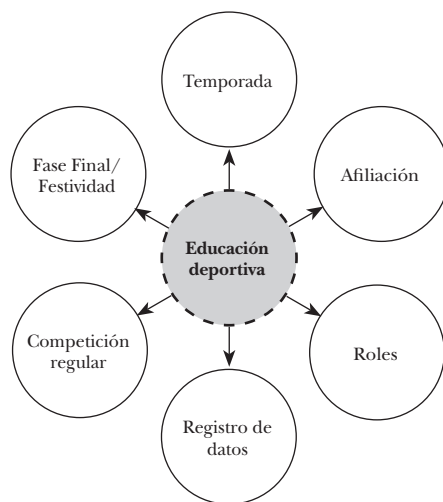


FIGURA 3. Premisas del modelo educación deportiva.

Rol del profesorado

Los roles del profesorado en este modelo son varios atendiendo a la fase en la que se desarrolle el proceso. En la fase introductoria, el docente es el líder de clase, dirige la selección de los equipos, explica el proceso de asignación de roles y las funciones de cada uno de ellos y discute los roles. En la fase de práctica dirigida, el docente es el líder de clase y dirige la sesión. En la fase de

práctica autónoma, el docente debe mediar en caso de ser necesario (ya no es el líder principal de clase). En la fase de competición o evento final, el docente es el maestro de ceremonias y entrega de premios el día de festividad o evento final.

Rol del alumnado

Al igual que en el caso del profesorado, el alumnado también desempeñará diferentes roles atendiendo al momento de la temporada. En la fase introductoria, el alumnado escucha y comprende las explicaciones, realiza los equipos, que serán los mismos a lo largo de toda la temporada, y comprende los roles a desempeñar durante el resto de la unidad (entrenador, árbitro, anotador, observador, etc.). En la fase de práctica dirigida, el alumnado sigue las pautas que marca el docente, interioriza los roles y se compromete a desempeñarlos correctamente mientras avanza en el dominio de las habilidades básicas trabajadas. En la fase de práctica dirigida, el alumnado es el líder de clase y resuelve los problemas en caso de ser necesario. En la fase de competición o evento final, el alumnado es el protagonista del día de festividad o evento final.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El modelo pedagógico aprendizaje cooperativo es definido como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes cooperan para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros (Johnson, Johnson y Johnston-Holubec, 1994). La clave del diseño de estas tareas grupales es que ningún estudiante podría superarla de manera aislada. En ocasiones surgen dudas al comparar el modelo con el denominado aprendizaje colaborativo. La colaboración y la cooperación son términos afines. Esto provoca que en muchos casos se utilicen indistintamente, aunque algunos autores ven en la colaboración un componente de filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el que las personas son responsables de sus acciones, incluido el aprendizaje, y respetan las contribuciones de sus iguales. Por otro lado, la cooperación la identifican con una estructura de interacción diseñada

para facilitar el logro de un producto final o de una meta, a través del trabajo en grupo. Es por ello que, a continuación, se presentan las características más importantes que ilustran al modelo que ocupa este apartado (Figura 4):

- Interdependencia positiva. Los alumnos perciben que se necesitan unos a otros para que el grupo tenga éxito y lograr la tarea u objetivo común. Es fundamental relacionar el éxito personal con el éxito de los demás compañeros, ya sea a partir de metas comunes, recursos compartidos o roles complementarios (por ejemplo, el de ejecutante, entrenador, encargado del material, fotógrafo o evaluador).
- Interacción promotora cara a cara. Se plantean tareas que posibilitan la interacción entre todos y cada uno de los componentes del grupo, garantizando su inclusión y participación.
- Responsabilidad individual. Cada miembro del grupo debe ser consciente de su compromiso, asumir su cometido y realizar su parte de la tarea lo mejor posible.
- Habilidades interpersonales y en pequeños grupos. Este elemento comprende el desarrollo de aquellas conductas que permitan una comunicación más fácil y libre entre el estudiantado.
- Procesamiento grupal o auto-reflexión. Por último, este elemento consiste en asignar, de manera sistemática, breves períodos de tiempo (en torno a 5 minutos), durante la sesión o a su término, para que los miembros de cada grupo reflexionen y discutan en qué medida alcanzan sus metas y mantienen relaciones eficaces de trabajo.

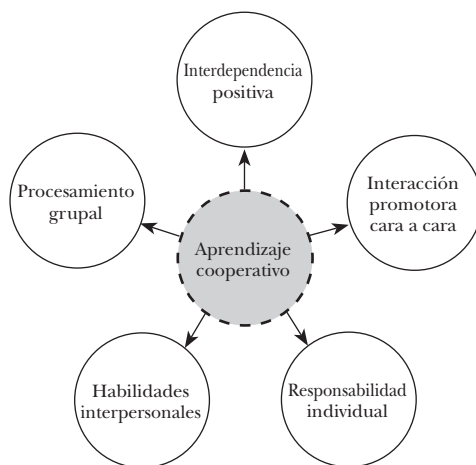


FIGURA 4. Premisas del modelo aprendizaje cooperativo.

Rol del profesorado

Bajo este modelo, el profesorado proporciona recursos con dos finalidades: (1) facilitar los procesos de evaluación entre los estudiantes y (2) describir las tareas de aprendizaje que deben ser desarrolladas en los grupos (Velázquez, Fraile y López-Pastor, 2014). Primero, el docente forma grupos de cuatro a seis personas, heterogéneos en etnia, sexo y nivel de habilidad. Segundo, el docente propone una tarea motriz abierta con diferentes posibilidades de ejecución correcta. Tercero, cada miembro del grupo ensaya individualmente diferentes propuestas y, entre todas, elige dos que sea capaz de realizar correctamente. Cuarto, se juntan los grupos y cada componente del equipo muestra a sus compañeros la ejecución correcta de una de las dos respuestas que él ha elegido. Cada grupo es responsable de que todos sus componentes del grupo realicen la tarea correctamente. El profesor puede seleccionar a un miembro de cada grupo para que muestre a la clase ejecutando correctamente las cuatro respuestas que su grupo ha planteado o puede pedir a todos los miembros del grupo que, a la vez, muestre a la clase, una tras otra, sus propuestas. Cabe la posibilidad de que, en grupo, se intente mejorar cada una de las

respuestas dadas, acordando y ensayando nuevas acciones para dificultar su ejecución. Se pueden otorgar recompensas en función de la calidad del trabajo realizado, en base a unos parámetros previamente definidos y conocidos por el alumnado.

Con el propósito de evaluar los procesos de aprendizaje cooperativo, introduce materiales como instrumentos de autoevaluación y co-evaluación. Se emplean fichas de actividad que, en ocasiones, plantean problemas que deben ser resueltos por el alumnado y, en otras, además de describir la tarea que debe ser realizada, incluyen las claves para su aprendizaje en forma de frases cortas o de imágenes. De este modo, se contrastan las valoraciones del profesorado y del alumnado. Finalmente, se establecen procesos dialogados de consenso orientados a favorecer el aprendizaje.

Rol del alumnado

Las principales conductas que el modelo debe provocar en el alumnado son las que se presentan a continuación: (a) conseguir la gestión autónoma de su proceso de aprendizaje en los diferentes grupos a través de los recursos didácticos utilizados por el profesorado; (b) se pretende que el alumnado no solo consiga logros motores, sino también la adquisición de logros sociales a través del trabajo entre iguales y (c) ser capaz de evaluar los elementos cognitivos, actitudinales y afectivos que inciden en los procesos de toma de decisiones en los diferentes grupos.

ESTILO ACTITUDINAL

El estilo actitudinal es una propuesta metodológica que se basa en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo principal objetivo es conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física y un mejor aprendizaje. Esta mejora del aprendizaje no debe entenderse solo desde la perspectiva motriz, sino también desde el resto de las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo (Pérez-Pueyo, 2016).

El estilo actitudinal se caracteriza por (1) plantear propuestas

didácticas centradas en una metodología basada en las actitudes como elementos vertebrados del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva significativa que pretende conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física y (2) perseguir actitudes positivas de autoestima, satisfacción, pensamiento autónomo, socialización, solidaridad, así como la eliminación de conflictos (Pérez-Pueyo, 2016).

Habitualmente el esquema de desarrollo de los contenidos es: (1) conceptos, (2) procedimientos, y (3) actitudes. Es decir, se explica el concepto, se desarrollan una serie de procedimientos para comprender, y esto provoca una actitud determinada. Sin embargo, según el presente modelo pedagógico, el esquema de desarrollo de los contenidos es: (1) actitudes, (2) procedimientos, y (3) conceptos. Puesto que, si se crean unas actitudes a través de procedimientos, estos les permiten llegar a los conceptos que pretendían aprender, dándoles un significado más real.

Esta metodología, de enfoque cooperativo, se caracteriza por desarrollarse en secuencia. Esto es, como la selección adecuada de actividades, enfocadas desde el punto de vista integral para el desarrollo de las capacidades del individuo en base a su actitud positiva, a través de la búsqueda del aprendizaje y la competencia tanto individual como grupal (Pérez-Pueyo, 2005). Esta secuencia se debe estructurar siguiendo los tres componentes pedagógicos que articulan el modelo (Figura 5): (1) Actividades Corporales Intencionadas, (2) Organización Secuencial hacia las Actitudes y (3) Montajes Finales. Secuencia que requiere comportamientos pedagógicos específicos basados en: (a) la planificación de actividades y tareas que faciliten el desarrollo de aspectos eminentemente motrices y también de otras capacidades; (b) la búsqueda del pleno desarrollo integral de la personalidad del alumno a través de lo motriz (corporal); (c) la reflexión de los alumnos sobre cuestiones habituales del proceso de enseñanza que les lleva a cuestionarse por qué se hacen las cosas y para qué; (d) la implicación del alumnado al asumir responsabilidad individual y colectiva; (e) el disfrute y la motivación del alumnado al compartir el aprendizaje con los compañeros y el propio docente; y (f) la suma de experiencias positivas que los alumnos experimentan y que, a su vez, podrían tener transferencia para la realización de actividad física de forma autónoma y en el tiempo libre.

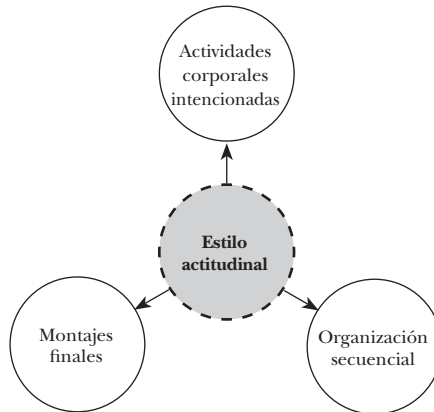


FIGURA 5. Premisas del estilo actitudinal.

Rol del profesorado

Los roles del profesorado en este modelo deben diferenciarse en función del tipo de actividades que se aborden: Actividades corporales intencionadas, Organización secuencias hacia las actitudes, y los Montajes finales. Atendiendo a las primeras actividades, el formador debe planificar actividades y tareas para el alumnado que les permita vivenciar experiencias positivas; fomentar la comunicación, el diálogo y la escucha activa del alumnado e incentivar la responsabilidad del alumnado. A la hora de desarrollar las actividades propias de la organización es importante seleccionar actividades donde el aprendizaje sea compartido por el profesorado y el alumnado. Por último, atendiendo al montaje final, es el formador quien debe evaluar el proyecto final.

Rol del alumnado

En el caso del alumnado, la finalidad del modelo es que tenga experiencias positivas, desde el concepto de inclusión, generando un verdadero grupo. Por ello, al igual que en el caso del formador, los roles del alumnado en este modelo deben diferenciarse

en función del tipo de actividades que se aborden: Actividades corporales intencionadas, Organización secuencias hacia las actitudes y los Montajes finales. En primer lugar, atendiendo a las actividades corporales intencionales, el alumnado descubre su contribución en el grupo, actúa en clase, es responsable de la consecución de los logros individuales y/o colectivos, es consciente de sus límites, trabaja para superar las dificultades individuales y colectivas, interactúa con los demás para alcanzar aprendizajes significativos, potencia y desarrolla relaciones entre compañeros a la hora de dialogar, discute para consensuar el diseño y poner en marcha los montajes finales y, por último, autoevalúa y co-evalúa el trabajo final. En segundo lugar, atendiendo a las actividades propias de la organización secuencial hacia las actitudes, el alumnado debe trabajar en parejas o tríos, organizados por afinidad y sin imposición del profesor. A partir de ese momento, las parejas se juntan en grupos de cuatro; luego de ocho y así sucesivamente, hasta juntar a toda la clase. Además de asumir la responsabilidad individual y colectiva en el grupo, asumiendo un rol participativo, integrador e inclusivo en clase. En tercer lugar, atendiendo a las actividades propias del montaje final, el alumnado debe preparar el proyecto final y presentar el proyecto final que refleje el proceso y la mejora individual y grupal.

MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

El modelo de responsabilidad personal y social fue desarrollado con el fin de promover valores educativos desde la Educación Física (Hellison, 2011). Esto se debe a que se considera la asignatura de Educación Física fundamental para el cultivo de conductas asociadas a bienestar, esfuerzo, autonomía, afán de superación, integración, respeto, tolerancia, autoestima, perseverancia, empatía, aceptación de normas, liderazgo, cooperación y trabajo en equipo, autodisciplina, responsabilidad, honestidad, lealtad, autocontrol o hábitos saludables (Cecchini *et al.*, 2008; Escartú, Gutiérrez, Pascual, y Llopis, 2010; Escartú, Gutiérrez, Pascual, y Wright, 2013; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2013). Este modelo, utilizado como instrumento pedagógi-

co de transformación de comportamientos inadecuados, se basa en cuatro convicciones:

- Integración. La enseñanza de valores y habilidades para la vida debe estar integrada en la enseñanza de actividades físicas.
- Transferencia. Lo que se enseña debe hacerse de manera que pueda ser transferido a otros aspectos de la vida de los participantes.
- Empoderamiento. El planteamiento de enseñanza debe basarse en transferir progresivamente la responsabilidad del docente o monitor a los participantes.
- Relación docente-estudiante. El docente o monitor debe reconocer y respetar la individualidad, las fortalezas, las opiniones y la capacidad de toma de decisiones de cada participante.

Además, este modelo se caracteriza por los cinco niveles de responsabilidad que los estudiantes/participantes deben escalar (Figura 6):

- Nivel 0 “Irresponsabilidad”. Este 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, ponen excusas y culpan a otros por su comportamiento de manera constante, niegan su responsabilidad personal en lo que hacen o dejan de hacer, en su comportamiento, en su forma de actuar.
- Nivel 1 “Respeto por los derechos y sentimiento de los demás”. Se genera un clima de trabajo óptimo donde todo el mundo se siente valorado y respetado, dado que se desarrolla el auto-control, la resolución pacífica de conflictos y la inclusión del alumnado. La participación aún no es muy alta, pero los estudiantes controlan su comportamiento sin interferir en el derecho de los demás a aprender y en el del docente a enseñar.
- Nivel 2 “Participación y esfuerzo”. Se busca la participación del alumnado en clase a través de la generación de experiencias positivas. Se fomenta el componente motivacional, así como la persistencia hacia el logro. Se proporciona a los

estudiantes experiencias positivas, aprender a llevarse bien con los demás, y a entender el rol del esfuerzo para hacerles mejores personas. Se desarrollan tres componentes principales: (1) Automotivación para aceptar la responsabilidad de su aprendizaje, (2) Esfuerzo y exploración por realizar las tareas, y (3) Éxito al ser imprescindible aprender que este presenta variantes y posibilidades personales. El alumnado que actúa en este nivel tiene motivación intrínseca por participar, por aprender y por trabajar sin miedo al error.

- Nivel 3 “Autonomía y liderazgo”. Se fomenta la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones. Para ello, se crean planes de trabajo para que el alumnado desarrolle sus proyectos siguiendo las indicaciones del docente. En este nivel se evoluciona de un planteamiento centrado en el docente a una independencia del alumnado centrado en la tarea. Los tres componentes fundamentales son: establecer objetivos realistas, entender las necesidades propias y soportar influencias externas. Por todo ello, el alumnado es capaz de completar las tareas sin la supervisión del docente y de autoevaluarse.
- Nivel 4 “Ayuda a los demás”. El alumnado reconoce que los demás tienen necesidades y sentimientos, y desarrolla la habilidad de escuchar y responder. Los tres componentes fundamentales son: fuerza interior por alcanzar la meta establecida, liderazgo para defender sus ideas e implicación para contribuir en su propio proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como en el de sus compañeros. El alumnado es capaz de ayudar y responder, sin juzgar a los otros ni esperar recompensas de los demás.
- Nivel 5 “Transferencia”. El alumnado aplica a otros contextos lo aprendido en el ámbito educativo. El alumnado es capaz de poner en práctica lo aprendido en otros contextos de su vida, actúan de modelos de comportamiento personal y socialmente responsable para otras personas, enseñan y/o ayudan a otras personas que lo necesitan, y siguen trabajando de forma autónoma fuera de la escuela.

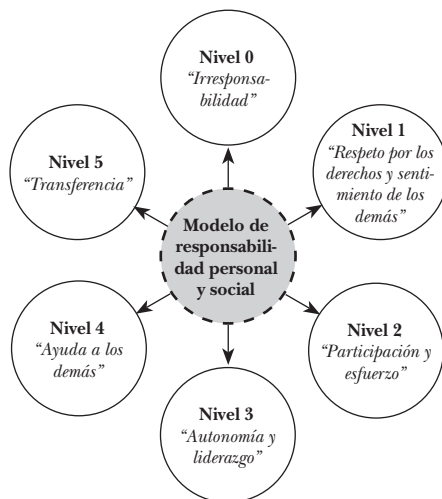


FIGURA 6. Premisas del modelo de responsabilidad personal y social.

Rol del profesorado

El profesorado es el responsable de guiar el aprendizaje del alumnado para que vaya asumiendo la responsabilidad individual y social atendiendo a los distintos niveles de responsabilidad. En el Nivel 0 "Irresponsabilidad", el formador interpreta este nivel como punto de partida. En el Nivel 1 "Respeto por los derechos y sentimiento de los demás", el docente planifica las actividades que generen un clima de trabajo positivo (respeto, diálogo, inclusión, etc.). En el Nivel 2 "Participación y esfuerzo", el docente planifica/organiza el proceso siguiendo tres componentes principales: (1) Automotivación para aceptar la responsabilidad de su aprendizaje; (2) Esfuerzo y exploración por realizar las tareas; y (3) Éxito al ser imprescindible aprender que este presenta variantes y posibilidades personales. De este modo, se fomenta el componente motivacional, así como la persistencia hacia el logro. En el Nivel 3 "Autonomía y liderazgo", el docente debe fomentar la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones del alumnado. Para ello, es importante que planifique para que el alumnado desarrolle sus proyectos siguiendo las indicaciones del docente.

En este nivel se evoluciona de un planteamiento centrado en el docente a una independencia del alumnado centrado en la tarea. En esta fase se deben establecer objetivos realistas, entendiendo las necesidades propias y soportando influencias externas. En el Nivel 4 “Ayuda a los demás”, el docente debe planificar las actividades que permitan el desarrollo del liderazgo del alumnado. Por último, en el Nivel 5 “Transferencia”, el docente debe fomentar la transferencia del aprendizaje adquirido a otros contextos (vida cotidiana).

Rol del alumnado

A partir de los niveles de responsabilidad, el alumnado desarrolla distintos comportamientos pedagógicos. En el Nivel 0 “Irresponsabilidad”, los alumnos se caracterizan por no tener experiencia en el modelo, ser indisciplinados, rechazar la responsabilidad que conllevan sus acciones, poner excusas y culpar a otros por su comportamiento de manera constante; negar su responsabilidad personal en lo que hacen o dejan de hacer, en su comportamiento, y/o en su forma de actuar.

En el Nivel 1 “Respeto por los derechos y sentimiento de los demás”, el clima de trabajo es óptimo, los alumnos se sienten valorados y respetados al desarrollar el auto-control. Además, se dan situaciones de resolución pacífica de conflictos, favoreciendo la inclusión de los demás. No obstante, en este nivel la participación de los alumnos aún no es muy alta. Los alumnos controlan su comportamiento sin interferir en el derecho de los demás a aprender y en el del formador a enseñar.

En el Nivel 2 “Participación y esfuerzo”, los alumnos participan y generan experiencias positivas, se llevan bien con los demás, entienden el rol del esfuerzo para hacerles mejores personas y tienen motivación intrínseca por participar, por aprender y por trabajar sin miedo al error.

En el Nivel 3 “Autonomía y liderazgo”, los alumnos son capaces de completar las tareas sin la supervisión del docente. Además, los alumnos son capaces de reflexionar y autoevaluarse.

En el Nivel 4 “Ayuda a los demás”, los alumnos reconocen que los demás tienen necesidades y sentimientos, desarrollan la habi-

lidad de escuchar y responder, tienen fuerza interior por alcanzar la meta establecida, actúan siendo líderes para defender sus ideas, son responsables de su propio proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como en el de sus compañeros. Por todo ello, son capaces de ayudar y responder, sin juzgar a los otros, ni esperar recompensas, de los demás.

En el Nivel 5 “Transferencia”, los alumnos son responsables para enseñar y/o ayudar a los compañeros que lo necesitan; siendo líderes para guiar su aprendizaje y transferirlo a su vida cotidiana.

APRENDIZAJE SERVICIO

El aprendizaje servicio es un modelo que fomenta el aprendizaje de los estudiantes combinando el currículo académico y el servicio comunitario (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). Bajo el mismo se traza un puente entre el mundo académico y social, de forma que con su uso se contribuye al desarrollo de ciudadanos competentes y profesionales con ética (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García-López, 2016). Se persigue la elaboración de propuestas y el desarrollo de proyectos educativos que le permita al alumnado ofrecer sus mejores cualidades al servicio de los demás (Figura 7). Para ello, se combinan actividades al servicio de la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Este modelo pedagógico, a través de la planificación de proyectos, se promueve el desarrollo de las competencias del alumnado, especialmente las competencias sociales y cívicas, y la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; así como se fomentan valores educativos tan esenciales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc.



FIGURA 7. Premisas del modelo aprendizaje servicio.

Rol del profesorado

A través de la pedagogía del aprendizaje servicio, el formador desempeña las siguientes funciones: (a) Guía la construcción del proyecto que el alumnado planifica; (b) Asegura que se cumplen los objetivos propios del currículo educativo, así como la principal finalidad del proyecto que debe ser de carácter social; y (c) Comparte recursos didácticos para que los alumnos logren ser los líderes del proyecto realizado siendo responsables y capaces de tomar las decisiones oportunas.

Rol del alumnado

Bajo este modelo el alumnado adquiere responsabilidades sin las cuales el propio modelo carecería de sentido. Estas deben ser introducidas paulatinamente atendiendo a sus características. Entre ellas, cabe destacar que el alumnado debe ser consciente de la responsabilidad a asumir a nivel individual y colectivo, ser líderes del proyecto que se planifica, participar activamente en la planificación del proyecto y asumir su función social de servicio o ayuda a una determinada comunidad del entorno.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

En los últimos años, está cambiando el diseño pedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con el fin de fomentar el aprendizaje activo y conectado, a través de las nuevas tecnologías como herramienta o recurso para proporcionar experiencias de aprendizaje contextualizadas. Esto defiende que el alumnado genere conocimiento por sí mismo, que autorregule su propio proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación contextualizado en un entorno real y retroalimente sus propios resultados (e.g., Balakrishnan, 2014; Huber, 2008).

A día de hoy, son numerosos los estudios que confirman los beneficios de las experiencias de aprendizaje apoyadas en las nuevas tecnologías como recurso pedagógico. Por ejemplo, los estudiantes vinculados a un entorno de aprendizaje con estas características muestran valores más altos de motivación y compromiso que les proporciona alcanzar elevados resultados de aprendizaje (e.g., Brown, Czerniewicz y Noakes, 2016; Snowball y McKenna, 2017). Con este propósito surgió la creación de los Entornos Personales de Aprendizaje o *Personal Learning Environment* (PLE), en los cuales el alumnado vincula la teoría con la práctica, y el mundo académico con el real, creando su propio conocimiento, y compartiendo reflexiones y experiencias con los demás (e.g., Lackovic, Kerry, Lowe y Lowe, 2017; Wu, 2017).

En el contexto de la educación actual, estos Entornos Personales de Aprendizaje son definidos como el conjunto de herramientas, servicios y conexiones con los que aprendemos, intercambiamos y compartimos información y experiencias. Es decir, un nuevo modelo de aprender, un enfoque de aprendizaje innovador que supone el cambio de actitud de la comunidad educativa. De este modo, se fomenta continuamente la reflexión, desde preguntarse dónde está la información adecuada hasta dónde compartirla. Esto es gracias a que los elementos fundamentales de un PLE son: (a) herramientas y estrategias de lectura, es decir, ¿qué herramientas utilizar para acceder a la información? Por ejemplo, herramientas de texto (como wikis, blogs, webs, noticias, e-books, etc.), de vídeo (YouTube, Vimeo, Dailymotion, handgouts, TEDx, etc.), de audio (podcasts, audiolibros, iTunes, etc.), o presentaciones (Prezi, slideshare, Scribd, etc.); (b) herramien-

tas y estrategias de reflexión, es decir, ¿qué herramientas utilizar para escribir la reflexión? Por ejemplo, blogs, foros, diarios, etc.; y (c) herramientas y estrategias de relación, es decir, ¿a través de qué soporte digital compartes la información? En definitiva, un PLE no solo contempla los documentos personales, sino que también abarca los contenidos que genera el entorno. Por ello, en el ámbito educativo, estas herramientas y estrategias de relación para compartir experiencias hacen referencia al concepto de Redes Personales de Aprendizaje o *Personal Learning Network* (PLN). Lo más importante de las PNL son las personas con las que se interactúa, comunica y aprende cada día. Así como las herramientas concretas que sirven para establecer dicha comunicación.

Actualmente son muchas las aplicaciones y los programas que permiten la conexión entre las personas y que fomentan que se establezcan estas redes de aprendizaje formal e informal. Esto ha generado la gran evolución de las redes sociales y el elevado uso de las nuevas tecnologías con el fin de fomentar experiencias de aprendizaje auténticas y reales en el alumnado. Las redes sociales son entendidas como cualquier tecnología basada en la web que implique crear, publicar y compartir contenido. Un ejemplo de ello es el uso de Facebook, Twitter, Instagram, blogs, bancos de imágenes, etc. Todas ellas están siendo aplicadas en las diferentes etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior, etc.) con diferentes propósitos. Otro ejemplo es el uso de WhatsApp como herramienta de mensajería instantánea Web 2.0 que se entiende como recurso pedagógico que podría ayudar a los estudiantes a aprender de forma más efectiva. En la última década, ha aumentado su uso como herramienta educativa, especialmente en entornos universitarios (e.g., Manca y Ranieri, 2016; So, 2016). En definitiva, esta revolución pedagógica, apoyada en las nuevas tecnologías, implica el diseño y la creación de tareas académicas de soporte digital (por ejemplo: infografías, blogs, etc.) que ofrezcan experiencias que motiven el aprendizaje del alumnado. Por ello, cada vez es más necesaria la formación inicial y permanente del profesorado sobre el aprendizaje basado en las nuevas tecnologías (Ertmer y Ottenbreit-Lefwicht, 2013; Ng'ambi, 2013).

Ante la constante evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), una de las mayores demandas del

actual sistema educativo es la necesidad de formación del profesorado para incorporarlas adecuadamente en sus programaciones y tareas docentes. Sin duda, actualmente las nuevas tecnologías se han convertido no solo en medios de comunicación y construcción del conocimiento, sino que además permiten una interconectividad planetaria desconocida hasta el momento (Pérez y Rodríguez, 2016).

En el ámbito educativo, las TIC son contempladas como herramientas pedagógicas facilitadoras de la reflexión y la interacción de conocimientos entre alumnado y profesorado. Hasta el punto que, en los últimos diez años, la formación del profesorado sobre las competencias digitales ha pasado de ser recomendable a ser definida como necesidad perentoria (e.g., Gewerc y Montero, 2013; Goodyear, Casey y Kirk, 2014).

En consecuencia, una de las premisas básicas descritas por el Consejo de la Unión Europea (2014) es formar al alumnado y al profesorado en la competencia digital para contribuir al aprendizaje del resto de competencias. Además, en uno de los apartados del currículo educativo se insiste en la necesidad de establecer un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula del actual sistema educativo, dado que los docentes se enfrentan al desafío de generar un aprendizaje innovador apoyado en las TIC (e.g., Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2013; Torrecilla, Martínez, Olmos y Rodríguez, 2014).

No obstante, el uso de la tecnología para cambiar las prácticas pedagógicas todavía es limitado entre los maestros en servicio, así como también entre los docentes estudiantes y los docentes principiantes. Los docentes y estudiantes a menudo sienten que no están lo suficientemente bien equipados para enseñar y aprender con tecnología en sus clases. Hasta la fecha, la mayoría de los docentes solo utilizan la tecnología para diseñar materiales de instrucción o impartir conferencias, pero no integran eficazmente la tecnología en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado. Con las expectativas encubiertas de sus estudiantes cada vez más conocedores de la tecnología, los maestros frecuentemente sienten que la tecnología es atractiva en el proceso de

instrucción, pero es una opción que no siempre son capaces de ejercer (Teo, 2013, 2015).

Llegado este punto, no cabe duda de que la tecnología se ha vuelto omnipresente y tiene una gran influencia en todos los aspectos de la vida profesional de los docentes. Esto supone grandes cambios a nivel educativo y social que requieren formación del profesorado para afrontar nuevas experiencias educativas con éxito. Por ello, en la última década, cada vez son más numerosas las investigaciones que reflexionan sobre la formación del profesorado para incorporar las nuevas tecnologías en la comunidad educativa (e.g., Teo, 2015; Uerz, Volman, y Kral, 2018).

La formación del profesorado, desde sus inicios, se ha orientado hacia la calidad del aprendizaje del alumnado basada en los siguientes principios (Chickering y Gamson, 1987): (a) relación entre el estudiante y el centro educativo; (b) trabajo cooperativo entre los estudiantes; (c) aprendizaje activo; (d) *feedback* rápido; (e) tiempo en la tarea; (f) expectativas altas; y (g) respeto por diversos talentos y formas de aprendizaje. Principios pedagógicos que han evolucionado hacia un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación cada vez más centrado en el alumno (e.g., Chai, Hong, y Teo, 2009; Downes, 2008). Ante esta evolución, los pedagogos Coomey y Stephenson (2001) desarrollaron una matriz con el objeto de representar gráficamente los diferentes modelos educativos a la hora de introducir las nuevas tecnologías en el proceso de formación (Gértrudix y Rivas, 2015). Para ello, Coomey y Stephenson (2001) diseñaron un plano cartesiano donde el eje horizontal presenta el grado de control del profesor y del estudiante en el proceso de aprendizaje, y el eje vertical presenta el grado de control del profesor y del estudiante respecto a los contenidos y las actividades o tareas. En consecuencia, surgen cuatro cuadrantes: noroeste (NO), noreste (NE), suroeste (SO) y sureste (SE). El primero, representa la tarea específica determinada por el profesor, propio del modelo industrial, el alumno no ejerce ningún control sobre el proceso ni el contenido. El segundo representa que el profesor controla los contenidos y las tareas, el estudiante controla el proceso. El tercero, representa que el estudiante controla el contenido y las tareas, como su proceso de aprendizaje. El cuarto, representa las actividades gestionadas por el alumno, propio del modelo constructivista y postindustrial con

el control del profesor sobre el proceso. En definitiva, la situación ideal estaría dada por una combinación adecuada de los cuadrantes, sin llegar a los extremos en cualquiera de los casos.

Hoy en día, la formación del profesorado sobre el aprendizaje basado en las nuevas tecnologías como herramienta pedagógica, se encuentra en continua investigación. El objetivo es dar a conocer los principios que determinan el adecuado diseño pedagógico, que permitiría proporcionar experiencias positivas de aprendizaje. Según Hughes (2004), son cuatro los principios de buenas prácticas que guían el diseño de experiencias de aprendizaje basadas en las nuevas tecnologías: (a) conectar el aprendizaje de la tecnología con el conocimiento profesional; (b) conectar materias y contenido pedagógico; (c) usar las tecnologías para desafiar el conocimiento profesional y (d) enseñar variedad de recursos educativos tecnológicos.

Un actual modelo de formación (modelo TPACK) propone que los docentes precisan tres tipos de conocimiento: conocimiento tecnológico (TK), conocimiento pedagógico (PK), y conocimiento de los contenidos de la disciplina o materia (CK). Si bien algunos estudios han puesto de manifiesto la validez del modelo para ayudar a los docentes a integrar la tecnología en el aula, otros han destacado que el dominio que tienen los profesores de los diferentes tipos de conocimientos recogidos en el modelo TPACK es relativo al no ser interpretado por todos los docentes del mismo modo. Los principales condicionantes que afectan al modo de percibir este modelo por los docentes son la experiencia docente, las características del alumnado, los recursos, los objetivos y propósitos, las actitudes de los agentes implicados, y especialmente, la formación del profesorado (Cabero y Barroso, 2016). Esto, a su vez, provoca que las brechas pedagógicas sean cada vez más evidentes y recurrentes en casi toda la literatura en relación a qué modelo educativo sustenta y a cómo la tecnología intenta responder a la diferenciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación del alumnado. Por ello, en los últimos años se ha reflejado la importancia de personalizar el aprendizaje redefiniendo todos y cada uno de los aspectos de cómo aprende la persona y cómo enseña el docente (Bartolomé, Castañeda y Adell, 2018; Bloom *et al.*, 1956). Con el propósito de facilitar la incorporación de las nuevas tecnologías surgen modelos educa-

tivos apoyados en las nuevas tecnologías. De este modo, surge el diseño pedagógico de los denominados entornos de aprendizaje adaptativo enriquecidos con tecnología (TEALEs-Technology Enhanced Adaptive Learning Environments, Conole y Fill, 2005) que se componen de cuatro elementos:

- a) Enfoque epistemológico: conceptos básicos y teorías que sustentan los diseños pedagógicos de enseñanza enriquecidos por las nuevas tecnologías.
- b) Enfoque psicológico: acumulativo (adquisición de nuevos elementos aislados que deben ser recordados y aprendidos para ser utilizados); asimilativo (introducción de un nuevo elemento en un esquema ya adquirido por la persona y que hace que el esquema anterior sea más complejo, profundo o desarrollado); acomodativo (implica la sustitución de un patrón mental previo por una nueva forma de entender esa realidad y resolver de ese modo un problema); significativo (involucra cambios profundos en la personalidad y las creencias o actitudes de una persona).
- c) Enfoque didáctico: elementos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno basado en las nuevas tecnologías. Los elementos clave son: (a) organización de los grupos (objetivos, metodología, contenidos y organización del proceso), (b) contextos educativos simples: dominio de buenas prácticas, caracterizado por la estabilidad y claras relaciones causa-efecto en las que somos conscientes de lo que sabemos; (c) contextos complicados: dominio de expertos, caracterizados por respuestas múltiples, en las que somos conscientes de lo que no sabemos; (d) contextos complejos: dominio de la emergencia, caracterizado por el hecho de que las respuestas no se pueden descubrir y en las que no sabemos lo que no sabemos; (e) contextos caóticos: dominio de la respuesta rápida, en el que la búsqueda de respuestas correctas no tiene sentido, las relaciones entre causa y efecto son imposibles de determinar porque cambian constantemente y no hay patrones manejables, solo turbulencias, en el ámbito de lo incognoscible (Castañeda, 2011; Snowden y Boone, 2007).
- d) Enfoque tecnológico: los programas multimedia para el aprendizaje se deben adaptar a cada usuario y reaccionar

en función de sus respuestas. Hay dos diseños básicos: (a) lineal (todos los sujetos siguen un único camino, aunque a diferentes velocidades o con un número diferente de intentos) y (b) ramificado (cada sujeto sigue un camino diferente según sus respuestas Skinner, 1979).

Otro de los modelos pedagógicos que surgen con el fin de fomentar el aprendizaje apoyado en las nuevas tecnologías como recurso educativo es el modelo de competencia docente integral para el mundo digital que pretende superar algunas de las principales limitaciones de los modelos previos. Los elementos que configuran dicho modelo sobre la adquisición de competencia digital del docente son (Castañeda, Esteve y Adell, 2018; Esteve, Castañeda y Adell, 2018):

- a) Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes: el docente adquiere los conocimientos pedagógicos teórico-prácticos necesarios para desarrollar adecuadamente los procesos educativos y las metodologías docentes que le permitan tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, dado que un docente con un alto nivel de competencia metodológica en el mundo digital implica ser capaz de usar las TIC para enriquecer sus estrategias didácticas y desarrollar prácticas innovadoras basadas en las posibilidades que brinda la tecnología (Gisbert y González, 2016).
- b) Experto en contenidos pedagógicos digitales: el docente domina la relación entre los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos que define el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Es decir, es capaz de articular el uso de la tecnología en la organización y desarrollo de estrategias didácticas específicas que permitan el desarrollo de competencias concretas en los estudiantes.
- c) Práctico reflexivo aumentado: el docente permite que las tecnologías, las redes sociales y sus posibilidades formen parte del proceso de investigación-acción fomentando la práctica reflexiva sistematizada (Weller, 2011).
- d) Experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos: el docente controla su propio PLE para

- aprender, reflexionar, investigar, organizar su propia planificación, entre otros, y a su vez compartir conocimiento en relación a otras redes significativas de aprendizaje (PLN).
- e) Sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social: el docente entiende las tecnologías, y las culturas que subyacen a ellas, es decir, el docente es consciente del potencial de las tecnologías para el cambio social (Oliver, 2016; Selwyn, 2016).
 - f) Capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante: el docente está comprometido con el estudiante que utiliza las TIC para ayudarlo a aumentar y diversificar las posibilidades de comunicación entre docentes, familias y comunidad a través de las nuevas tecnologías (Lewin y Luckin, 2010).

Tras realizar un recorrido sobre los modelos de formación del docente del mundo digital, con el propósito de conocer cuáles son las directrices básicas que permitirían desarrollar un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación basado en las nuevas tecnologías, destaca la importancia de reflexionar sobre los conocimientos pedagógicos (teóricos y prácticos) necesarios que le permitirían guiar el aprendizaje activo del alumnado.

EVALUACIÓN FINAL

1. ¿Qué función tienen los modelos pedagógicos en Educación Física?
2. ¿Qué modelo seleccionaría para la enseñanza de la técnica del deporte?
3. ¿Qué modelo seleccionaría para posibilitar el desarrollo de la capacidad cognitiva del alumnado?
4. ¿En qué modelo pedagógico el alumnado debe asumir diferentes roles para aprender todas las realidades que rodean al deporte?
5. ¿Cuál es el objetivo del modelo de aprendizaje servicio?
6. ¿Qué es un PLE? ¿Y un PLN?



CAPÍTULO 4

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS CONTEXTOS DE PRÁCTICA

ASPECTOS GENERALES

La formación deportiva se fundamenta en la adquisición de las conductas motrices básicas sobre las que asentar el posterior aprendizaje de las específicas de un deporte. Puesto que se suele producir al principio de la vida de los sujetos, debe garantizar un proceso integral (Castejón, 1995; Castejón y López, 2002). En otras palabras, la formación deportiva debe garantizar la formación del ser humano en todas sus dimensiones. Esta concepción va más allá de entender el deporte como el conjunto de técnicas y tácticas que lo caracterizan y considera la enseñanza de contenidos útiles para la vida en sociedad.

El proceso de formación deportiva no puede construirse siguiendo los mismos parámetros que sigue el deporte adulto, porque este persigue, fundamentalmente, el rendimiento por encima de todo lo demás. Por el contrario, la formación deportiva debe considerar el desarrollo de patrones sociales, psicológicos, cognitivos y motrices. En dicho desarrollo la práctica deportiva desempeña una labor esencial, en tanto que contribuye al progreso del ser humano y no a la búsqueda del rendimiento sobre el éxito de los demás (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005; Kirk, 2004).

Para contribuir a la evolución del ser humano, la formación deportiva debe basarse en la reflexión y la comprensión, buscando una mejora integral del individuo a partir de la creación de hábitos motores. Esto es, de crear hábitos de práctica deportiva, que se afiancen a lo largo del tiempo. No se debe considerar al niño como autómatas, sino que se debe partir de la globalidad del deporte en cuestión para desarrollar sus capacidades individuales

(Rink, 1996). Profundizar en el desarrollo de la individualidad posibilita aportar lo propio de cada ser humano para enriquecer al resto de personas con las que convive y se desarrolla.

El proceso, con objeto de desarrollar las habilidades de los niños, debe responder a sus necesidades, posibilidades e intereses. No se deben exigir resultados inmediatos, asumiendo el fallo como parte del aprendizaje. No hay que olvidar que los contenidos hay que presentarlos de forma atractiva y motivante. Los niños tienen que divertirse con lo que hacen, puesto que es una característica propia de la edad (Roberts, 1991). En este sentido, la práctica de diferentes deportes es mucho más importante que la de un solo deporte.

Durante la formación deportiva resulta necesaria la adquisición de un gran número de experiencias, debido a que es cuando se constituirá la base sobre la que se debe asentar la formación posterior como persona y deportista. La construcción de nuevos aprendizajes depende, muy directamente, del nivel de conocimiento previo y este de las experiencias previas acumuladas a través de la práctica. Por lo que se debe procurar que la práctica resulte en aprendizajes significativos (Castejón, 1995). El aprendizaje significativo es el que nunca se olvida porque resulta relevante al alumnado ya que se ha adquirido a través de una situación que ha estimulado especialmente al alumnado. Por ejemplo, en una tarea de baloncesto resulta significativo que aprendan a defender cuando su atacante no tiene la posesión de balón en el centro de un triángulo formado por el atacante con balón, su atacante directo y la canasta.

A partir de las consideraciones realizadas hasta la fecha, es preciso concretar que en la formación deportiva son diversos los aspectos clave a considerar desde una visión pedagógica. Entre los más relevantes, cabe destacar las siguientes variables: (a) oportunidades y éxito, (b) variabilidad, (c) juego, (c) adaptación y (d) marco pedagógico. El hecho de disponer de un número elevado de oportunidades de ejecución, de forma adaptada a los niños y que permitan la obtención de éxito, facilita el desarrollo formativo, en tanto que a mayor participación mayor desarrollo de los esquemas motores, que serán potenciados mediante su variabilidad (Côté, Macdonald, Baker y Abernethy, 2006).

OPORTUNIDADES Y ÉXITO EN LA PRÁCTICA

Con respecto a la cantidad y la calidad de la práctica, estas son dos de las variables más analizadas por la bibliografía de Educación Física, en relación con el aprendizaje (e.g., Boyce, 1992; Graham, Williams, Ellis, Kwak y Werner, 1996; Pearson, Naughton y Torode, 2006; Rink, 1996; Silverman, 1985, 2005; Thomas, 1994). Desafortunadamente, una cantidad elevada de práctica no garantiza el desarrollo de las conductas motrices. Sin embargo, la ausencia de práctica asegura la imposibilidad de su desarrollo. A menos que los individuos dispongan de un número elevado de oportunidades de práctica, será muy difícil el desarrollo de sus habilidades motrices. Porque inevitablemente, el aprendizaje de las habilidades motrices exige una cantidad de práctica elevada. No existe ninguna publicación científica que argumente que para el niño no es importante experimentar un número elevado de oportunidades de ejecución. Si se proporciona un contexto rico en el número de oportunidades de práctica, se estará contribuyendo a favorecer el desarrollo de las conductas motrices (Thomas, 1994).

Puesto que muchas experiencias de formación deportiva se producen en deportes sociomotores, se debe procurar la estructuración del juego para que los jugadores obtengan un número elevado de oportunidades de respuesta. Durante el juego la práctica debe proporcionar oportunidades para que los individuos aprendan cómo adecuar sus acciones. Un número elevado de oportunidades de práctica permite a los jugadores responder a las condiciones del contexto y explorar la variabilidad de las opciones de respuesta (Graça, 1998; Gréhaigne, Wallian y Godbout, 2005). Por ejemplo, los jugadores que obtienen la posesión del balón más veces, tienen más opciones de adquirir experiencias de juego y desarrollar sus habilidades, en comparación con aquellos que obtienen pocas veces la posesión del balón.

Cuando el niño, tras una oportunidad de ejecución, obtiene un resultado insatisfactorio, genera una base de conocimiento acerca de su actuación. De manera que en la siguiente oportunidad, pero esta vez en base a la experiencia previa, modelará su nueva respuesta (Gréhaigne *et al.*, 2005). Esto supone que los niños que tengan más oportunidades de respuesta durante el juego, tendrán más opciones de aprender las conductas motrices de for-

ma significativa. En este sentido, parece importante la necesidad de que durante el juego se aumente la densidad de acciones que se desea que el niño practique.

Dependiendo de las necesidades de los niños puede interesar más que haya un mayor número de oportunidades de práctica, que un mayor número de oportunidades de práctica con éxito. Por ejemplo, en los niveles de iniciación es más importante obtener más oportunidades de práctica y a medida que se van desarrollando las conductas motrices será necesario procurar que la práctica sea con éxito (Memmert y Harvey, 2008).

La evaluación de la práctica con éxito supone un paso hacia delante en el nivel de análisis y de exigencia a los niños. La literatura consultada sobre la efectividad de la enseñanza en Educación Física recomienda que el contexto en el que se practique deba favorecer el éxito, puesto que la práctica con éxito correlaciona altamente con el aprendizaje significativo de las conductas motrices (e.g., Ashy, Lee y Landin, 1988; Buck, Harrison y Bryce, 1991; French, Rink, Rikard, Mays, Lynn y Werner, 1991; Pellett, Henschel-Pellett y Harrison, 1994). Además, esta situación puede aumentar también la percepción de aprendizaje de los niños.

De acuerdo con Graça (1998), si se proporcionan unas condiciones de práctica con un número elevado de oportunidades, se favorecerá el desarrollo de la capacidad estratégica de adecuación del niño. Paralelamente, si un número elevado de respuestas se ejecutan con éxito, se mejorarán y consolidarán los dominios motores. En este sentido, la práctica debe posibilitar que se obtenga éxito como resultado del aprendizaje. Esto se puede traducir en que, tras la práctica de un contenido, la tarea debería permitir un 70% de éxito del total de las participaciones.

El desarrollo de contextos de práctica adaptados, que posibiliten un número elevado de oportunidades y de oportunidades con éxito, contribuye al desarrollo de una actitud positiva hacia la práctica (Silverman, 2005). Esto revierte en que el niño mantenga el interés por el deporte y que lo siga practicando en el futuro. El problema es que los niños tienen pocas oportunidades para practicar con éxito y muy pocos contactos con el balón durante el juego.

La práctica ha sido tradicionalmente cuantificada como variable de investigación en relación al tiempo (ALT-PE). Posterior-

mente, como alternativa más precisa, surge la observación de la frecuencia de oportunidades de respuesta que disponen los niños (Rink, 1996; Silverman, 1985). Actualmente, se tiende a analizar el número de oportunidades de respuesta en relación a las oportunidades realizadas con éxito. Parker y O'Sullivan (1983) creen conveniente que el número de oportunidades de práctica es más adecuado para estimar la contribución al desarrollo de las habilidades de los niños que el tiempo de práctica. Según Graça y Mesquita (2002), analizar el número de opciones de práctica y su resultado permite obtener un dato más significativo en el desarrollo de las habilidades practicadas.

VARIABILIDAD DE LA PRÁCTICA

La variación de las condiciones de práctica en iniciación parece ser un recurso ampliamente aceptado y estudiado. La práctica se debe variar después de superar la fase de los programas motores rudimentarios (Boyce, Coker y Bunker, 2006). Esto es, tras la adquisición de una base inicial de conductas motrices sobre la que, posteriormente, introducir variaciones que fortalezcan y asienten las destrezas iniciales. Practicar variables de una acción motriz durante la iniciación parece mejorar su retención en mayor medida que solo la repetición. Esta práctica variada se retiene principalmente a largo plazo y permite una mejor transferencia (Chalip y Green, 1997; Hynes, 2002; Landin y Herbert, 1997).

Mientras que la práctica variada requiere un aprendizaje lento y complejo, la práctica no variada permite una mejor adquisición de forma más rápida. Por lo que se estipula que la práctica no variada es más adecuada para la obtención más rápida de rendimiento y la variada se relaciona más con el aprendizaje significativo de destrezas (Chalip y Green, 1997). No obstante, como señala Hynes (2002), la práctica variada es más apropiada para deportes en los que el entorno no es estable ni predecible, por la continua necesidad de responder ante estímulos cambiantes.

La variabilidad de experiencias cognitivo-motrices es necesaria para la construcción de patrones correctos (Memmert y Roth, 2007). Un trabajo variado permite consolidar las estructuras cognitivo-motrices, como consecuencia de aumentar el bagaje de

experiencias. Para que exista consistencia en el dominio de una determinada acción motriz es necesario que las condiciones de práctica integren la variabilidad de las situaciones. La variabilidad permite la adquisición de un gran número de acciones motrices y estas, a su vez, desarrollan un sistema cognitivo-motriz adaptable (Schmidt, 1975).

A partir de lo anterior, parece plenamente justificado que las tareas se diseñen a partir de variaciones de las anteriores. Esta estrategia, a su vez, posibilitará que el aprendiz relacione nuevos contenidos con los anteriores y como consecuencia aprenda con sentido y de manera significativa. Desde este enfoque, parece lógico que las tareas sean evoluciones de las anteriores, considerando el nivel de conocimiento previo, sus experiencias, motivaciones y los retos personales y educativos.

CARÁCTER EDUCATIVO DEL JUEGO

De los ámbitos en que los niños pueden practicar destaca por su carácter el juego enmarcado en el contexto competitivo o no. El juego es inherente y determinante en el proceso de formación (Baker, Côté y Abernethy, 2003). El juego es una necesidad innata del ser humano, por lo que negarlo es en esencia ocultar una de sus motivaciones. No se debe prohibir el juego, ni bajo el contexto competitivo, bajo el pretexto del estrés que genera, solo hay que utilizarlo de forma educativa.

Sin embargo, el juego no se suele concebir como una herramienta educativa por sí mismo, sino que está ligado al contexto en el que se propone y al uso que se hace del mismo. La forma en que el niño practique en el juego está determinada por lo que los adultos pretendan, ya que por sí mismo constituye un contexto neutro. Puesto que el juego real es la mayor fuente de aprendizaje significativo y global, resulta necesario que los niños practiquen en tal situación (Rink, 1996; Rovigno, Nevett y Babiarsz, 2001).

El juego debe ser motivante, para todos, adaptado y simplificado. Debe favorecer el descubrimiento y por tanto, el aprendizaje para formar a personas con amplios bagajes motrices transferibles a diferentes contextos, que posibiliten la evolución de forma cog-

nitivo-motriz. Es decir, aprendiendo las habilidades motrices bajo condiciones de toma de decisión (Graça y Oliveira, 1997).

Los niños disfrutan cuando se centran en el aprendizaje de las habilidades cognitivo-motrices, al contrario de cuando la atención se dirige a respuestas competitivas y a imposiciones adultas (Chalip y Green, 1997). Estas últimas no deben llevar a confundir los resultados del juego competitivo con los formativos impuestos por adultos, ya que a estas edades ganar no es lo principal, sino una consecuencia del progreso de los jugadores. Sin embargo, no se debe evitar la búsqueda del esfuerzo como parte del proceso. Se puede perder, tras haber jugado según lo previsto, y estar satisfecho con el desenvolvimiento del aprendiz. Es por ello que el juego no debe focalizarse únicamente en el resultado del mismo, sino que deben establecerse objetivos de aprendizaje. Por ende, el resultado del juego será una consecuencia de conseguir dichos objetivos.

ADAPTACIÓN DE LAS CONDICIONES DE PRÁCTICA

Hoy en día es común leer y ver cómo en el contexto que rodea al deporte de formación se considera una característica de los niños que en sus acciones no obtengan éxito. Sin embargo, esta no es una característica propia de la edad, sino más bien una limitación impuesta por unas condiciones de práctica inadecuadas a las posibilidades de los niños (Buekers y Billiet, 1998). Esto suele ocurrir porque los niños suelen practicar con los mismos equipamientos y en las mismas condiciones que los adultos, lo cual genera una desventaja de condiciones, puesto que las actividades están diseñadas por adultos y utilizan reglas de adultos. La práctica en estas condiciones puede afectar negativamente al desarrollo de las habilidades conseguidas con el paso del tiempo. Por lo que cuando se requiere que los niños participen bajo condiciones adultas, no debe suponer una sorpresa si la práctica no se realiza con éxito.

Si se pretende que el deporte que practican los niños les reporte experiencias de éxito, es necesario que este deporte se modifique de acuerdo con los niveles madurativos de estos. Puesto que a estas edades se están produciendo cambios constantes que

afectan a nivel perceptivo y motor, es extremadamente necesario que el deporte en cuestión esté adaptado a su nivel. El carácter de adecuación de la práctica es la variable fundamental sobre la cual otros fundamentos pedagógicos inciden en el aprendizaje de las conductas motrices (Rink, 1996; Silverman, 1985, 1990). Es por ello que se argumentó que practicar en situaciones de dificultad apropiada es la mejor manera de facilitar el aprendizaje (Rikard, 1992).

Los niños que practican a un nivel mayor al que le corresponde no se benefician en la misma medida que aquellos otros que sí lo hacen a un nivel adecuado (Silverman, 2005). Disponer a los niños en situaciones de práctica que son complejas y hacerlo antes de que estén preparados para afrontarlas puede resultar en una regresión a patrones de habilidad inmaduros.

La adecuación o modificación de las condiciones de práctica tiene por objetivo específico: (a) generar planteamientos simplificados y adecuados al nivel de los niños, (b) permitir una cantidad elevada de oportunidades de práctica, (c) realizarla con éxito y (d) aumentar el disfrute con lo que se hace.

La adaptación de las condiciones de práctica al nivel de los participantes facilita: (a) el proceso de aprendizaje y desarrollo de las conductas motrices requeridas por el juego en cuestión, (b) el desarrollo de la creatividad motriz, (c) la satisfacción de las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, y (d) que se aumente la implicación de los niños hacia la práctica deportiva. De acuerdo con Ginsburg, Committee on Communications and Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007), cuando la práctica se hace a la medida del niño, a este se le permite evolucionar a su ritmo, descubrir sus intereses y disfrutar con lo que hace, consiguiendo desarrollar las destrezas cognitivo-motrices.

La adaptación de las condiciones de juego permite el aprendizaje de las acciones motrices propias del deporte bajo condiciones de juego real. Esto genera en el niño que desarrolle una mayor comprensión del juego y la necesidad de aprender nuevas habilidades. Se ha comprobado cómo la adecuación y/o modificación de las condiciones de práctica permite aumentar el número de oportunidades de respuesta y las respuestas con éxito (e.g., Oslin, 2004; Pellett *et al.*, 1994; Tallir, Lenoir, Valcke y Musch, 2007).

Esto posibilita más opciones de aprendizaje y de desarrollar las habilidades. A su vez, contribuye a incrementar la autoeficacia, que redundará en la motivación y la adherencia hacia la práctica continuada (Pellett y Lox, 1998; Rink, 1993; Silverman, 2005).

Según la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977), los sujetos que obtienen éxito de una acción eligen seguir practicando, ponen más esfuerzo y persistencia que aquellos que no obtienen éxito. Posibilitando un mayor número de oportunidades de práctica se pueden propiciar experiencias que permitan a los niños disfrutar con lo que hacen y por consiguiente que elijan seguir practicando el deporte en cuestión. A consecuencia de esto, los sujetos obtendrían éxito en la práctica y se volvería a producir un aumento en la autoeficacia, completándose lo que se podría denominar un ciclo de éxito-autoeficacia-implicación. La autoeficacia parece ser de vital importancia cuando un individuo intenta por primera vez la práctica de una tarea, principalmente porque la autoeficacia se asocia a niveles altos de esfuerzo y persistencia. Estas cualidades son esenciales para comprometer a los individuos a nuevas tareas, en las que la mejora es lenta y el fracaso es común.

MARCO PEDAGÓGICO

Seybold (1974) enuncia un conjunto de siete principios en base a los cuales deben diseñarse los contextos de práctica. Su adopción implica comprender al ser humano como un ser integral que demanda una formación que llegue a todas las dimensiones de la conducta humana. En concreto, los principios pedagógicos son: (a) adecuación, (b) individualización, (c) solidaridad, (d) totalidad, (e) experiencia práctica o realismo, (f) espontaneidad y (g) adecuación estructural.

El principio de adecuación se refiere a que las tareas respeten las etapas psicoevolutivas del ser humano. Es decir, que se diseñen contextos de práctica que reproduzcan aquellas situaciones en las que los niños se sienten cómodos practicando porque son propios de su edad. Por excelencia, el juego es inherente a la propia entidad humana, por lo que utilizar juegos populares y tradicionales como herramientas para la enseñanza resulta significativo. Por ejemplo, sería inadecuado que un niño de nueve años jugase

con un balón de baloncesto adulto (567-650 g) y con una canasta de 3,05 m.

En relación a lo anterior, el principio de individualización implica que la práctica atienda a las características personales de cada ser humano. Aunque la práctica se diseñe para sujetos de una misma edad, cada uno de ellos presenta carencias y dominios que los hacen únicos. La práctica individualizada puede realizarse por grupos de competencia motriz, estableciendo tantos como niveles. Sin embargo, en aras de alcanzar la máxima individualización, es preciso aspirar a diseñar sesiones en las que se favorezca el trabajo autónomo y responsable de los individuos. Esto pasa por diseñar tantas tareas como sean necesarias para atender al rango de los diferentes niveles presentes en el grupo y posibilitar una evolución entre tareas una vez que se superen los retos que caractericen a cada una de ellas. Para ello, un ejemplo adecuado sería diseñar diferentes tareas sobre las cuales los aprendices fuesen evolucionando en función de la superación de los retos de las mismas.

El principio de solidaridad conlleva aprender a trabajar en equipo y a confiar en los otros. El hecho de vivir en sociedad implica que la práctica reproduzca patrones y posibilite el desarrollo de competencias para convivir rodeado de otras personas. En otras palabras, para que los sujetos comprendan los beneficios del trabajo en grupo, pero también los inconvenientes y cómo afrontarlos. En este sentido, la riqueza socioafectiva del trabajo en grupo desempeña un potencial formativo ineludible. Como consecuencia, son especialmente recomendables las tareas en las que los jugadores deben colaborar para superar los retos.

El principio de totalidad demanda que si el ser humano es un ser integral y no suma de sus partes, los contextos de práctica que se diseñen deben permitir una implicación global. Es decir, aunque en una tarea completa se trabaje sobre un contenido específico, esto no es condición para que la tarea posibilite que el individuo se entregue física, psicológica, motriz y socialmente.

En este mismo sentido, el principio de adecuación estructural comporta que las tareas predispongan para el movimiento, el juego, el rendimiento, la alegría y el trabajo, dado que son características que definen la esencia humana. Las tareas que conduzcan al aburrimiento estarán alienando la realidad del individuo porque

no atenderán a sus características como persona. En el contexto de Educación Física, parece negativo que el alumnado disfrute y se lo pase bien. Como consecuencia, el profesorado decide crear una asignatura poco atractiva bajo la creencia de que será más seria. Sin embargo, esta forma de pensamiento no tiene nada que ver con la realidad. Bajo un marco normativo, el grupo puede disfrutar con la práctica a la vez que aprender y ser disciplinado.

El principio de experiencia práctica o realismo determina que las tareas sean significativas para el individuo. Una tarea es significativa porque provoca aprendizajes significativos. Esto es, aquellos que no se olvidarán porque se han aprendido de manera tal que se almacenan como experiencia de por vida. Para ello, son tres los recursos más empleados. Primero, el empleo de ejemplos o estructuras conocidas por ellos mismos para que, a partir de su conocimiento, establezcan relaciones. Por ejemplo, después de pasar el balón tienes que desplazarte porque dejas de tener el balón que te da inmunidad para que no te pillen. Segundo, utilizar el juego con retos alcanzables, como herramienta para su implicación en la consecución del desafío. Tercero, trasladarles la utilidad e importancia que conlleva el aprendizaje de un contenido. Por ejemplo, trabajar bajo condiciones de práctica en las que tengan que tomar decisiones posibilita tener entrenada la mente para actuar con mayor rapidez durante el juego o en tu grupo de amigos.

Por último, el principio de espontaneidad establece que las tareas no coarten la expresividad del individuo, sino que favorezcan su desarrollo autónomo. Para ello, la práctica debe permitir la experimentación y la toma de decisiones. El formador debe ser un guía que ayude a que encuentren sentido a lo que hacen y no una persona directiva que dicte al pie de la letra todo lo que debe realizarse. Como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, el error y el fallo deben ser concebidos como oportunidades a partir de las que tengan sentidos los conocimientos.

EVALUACIÓN FINAL

1. ¿Por qué se debe procurar que la práctica deportiva resulte en aprendizajes significativos? ¿Cómo se posibilita?
2. ¿Qué variables se deben tener en cuenta para que la práctica sea formativa desde una visión pedagógica?
3. ¿Por qué es necesario la cantidad y calidad de la práctica deportiva?
4. ¿Por qué es necesario la variabilidad de la práctica deportiva?
5. ¿Por qué es necesario adaptar las condiciones de práctica a las posibilidades de los aprendices?
6. ¿Cuáles son los principios pedagógicos que determinan las características pedagógicas de los contextos de práctica?

CAPÍTULO 5

LA LÓGICA INTERNA DEL JUEGO COMO ELEMENTO VERTEBRADOR DE LA ENSEÑANZA

LA LÓGICA INTERNA DEL JUEGO

La lógica interna del juego determina el carácter propio y diferenciador del juego. Esta se define como el conjunto de conductas motrices que emergen a partir de la compleja trama de relaciones que suceden durante un juego en particular. En concreto, dichas relaciones ocurren como consecuencia de las reglas de juego, al determinar cuatro tipos de relaciones que hacen surgir las conductas. Estas son: (a) las interacciones o relaciones motrices entre los participantes, (b) relaciones del jugador con el espacio de juego, (c) relaciones de los jugadores con los objetos y/o implementos que mediatizan el enfrentamiento y (d) el modo en cómo los jugadores deben ajustarse al tiempo de juego (Lagardera y Lavega, 2003; Parlebas, 2008). Esto es, modificando dichas relaciones, se modificarán las conductas que emerjan. No obstante, esta idea debe ser matizada debido a la esencia humana de la conducta motriz.

Las reglas configuran la lógica interna y el desarrollo de la acción de juego. Esto es, las reglas dan la forma al juego y determinan el tiempo, el espacio de juego, establecen cómo se consiguen los puntos y el repertorio de acciones necesarias para jugar. Las reglas identifican el problema del juego, sus limitaciones y permiten que los jugadores participen en igualdad de condiciones. Las reglas determinan las acciones que realizan los individuos durante el juego y sus limitaciones. Como consecuencia de la acción de juego, las reglas establecen las demandas energéticas, las condiciones de juego y las condiciones de los jugadores (Arias, Argudo y Alonso, 2011).

A partir del estudio de las reglas, varios autores han propuesto diferentes clasificaciones de estas (e.g., Arias *et al.*, 2011; Cudd, 2007; Drewe, 2000; Elias y Dunning, 1986; Hernández, 1998; Lagardera y Lavega, 2003; Navarro, 2002; Robles, 1984; Shogan, 1988). Sin embargo, los autores de la presente obra optan por la taxonomía propuesta por Arias *et al.* (2011), los cuales identifican las reglas de lógica interna y las de lógica externa. A su vez, las primeras, las subdividen en estructurales y funcionales. Las reglas estructurales son aquellas que definen los aspectos estáticos del juego. Es decir, las que determinan la armadura o disposición del juego. Fundamentalmente, estas son (a) dimensiones del espacio de juego, (b) número de jugadores, (c) tiempo de juego, (d) forma de puntuar y (e) materiales que se utilizan. Por otra parte, las reglas funcionales son las que hacen referencia al desarrollo de la acción de juego, determinando: (a) las formas de utilizar los implementos y el espacio de juego, (b) la forma de participación de cada jugador, (c) la forma de relacionarse con los compañeros y adversarios y (d) las penalizaciones a las infracciones.

A pesar de todo lo anterior, la identidad y constitución del juego no se explica exclusivamente en los términos de las reglas, puesto que estas se asocian a expectativas y son susceptibles de ser interpretadas. Es por ello que señalan que las reglas son incompletas o permiten un grado de apertura. Esto significa que las reglas de juego pueden no ser precisas al determinar los comportamientos puesto que siempre consienten un grado de permisividad en las respuestas; pero también que las interpretaciones que cada jugador haga de las reglas podría llegar a superar en un caso extremo a aquellas por las que se determinaron las reglas. Es decir, que un profesor podría haber planteado una regla para que se fomentase una conducta en el alumnado, pero que no se suscitase la misma sino otra, a consecuencia de otro enfoque dado por el alumnado a la regla (Arias *et al.*, 2011).

LA ENSEÑANZA TÉCNICA CONTEXTUALIZADA EN LA TÁCTICA

Como resistencia a la no satisfacción que percibía el alumnado en las clases de Educación Física, un grupo de docentes del Reino Unido propusieron el enfoque TGfU. Mientras que el en-

foque técnico tenía como objetivo que aprendiesen las técnicas de los diferentes juegos (Bunker y Thorpe 1982), TGfU sugiere que el aprendizaje táctico, y por tanto la comprensión del juego, debe ser introducido antes que la enseñanza de la técnica. Esto significa que, con la finalidad de que el alumnado participe con conocimiento y lógica en el juego, ellos deben conocer explícitamente cuándo y por qué emplear una técnica y no solo aprenderla descontextualizada de la situación de juego. No se trata de no enseñar el contenido técnico, sino de hacerlo contextualizado en el táctico porque es la manera de que su aprendizaje resulte coherente y significativo al alumnado.

Desde la propuesta del TGfU, se considera que el rendimiento de juego es resultado de la adecuada toma de decisiones y la correcta ejecución técnica (Thorpe, Bunker y Almond, 1984). Esta es una visión muy particular, entre otras, que considera que una acción de juego es consecuencia de una decisión tomada por un individuo y ejecutada con un modelo técnico que se supone óptimo en el juego en cuestión. De modo que para que el sujeto aprenda debe practicar y experimentar en situaciones de juego. Esto es, en formas jugadas que reflejen la lógica interna del juego que se quiere enseñar. Para ello, las formas jugadas deben ser adaptadas a las posibilidades del alumnado para que practiquen con éxito. Sin olvidar que el juego debe suponer un reto, pero que sea alcanzable por los verdaderos protagonistas, que son los que tienen que aprender gracias a la ayuda del docente o entrenador.

A partir de las explicaciones anteriores, la enseñanza de la técnica contextualizada sobre la táctica parece apropiada, sobre todo cuando se trata de juegos en los que el componente táctico se identifica como muy relevante. Esto es debido a que esta forma de enseñanza está pensada para que los participantes aprendan a decidir con autonomía qué acción de juego ejecutar dependiendo de lo que exija el juego (Holt, Streat y García-Bengochea, 2002).

ENSEÑANZA DEL JUEGO A PARTIR DE SU LÓGICA INTERNA. LOS ELEMENTOS COMUNES

Fundamentalmente, el TGfU fue concebido porque sus creadores percibían que el alumnado presentaba dificultades para aprender las técnicas presentes en los diferentes juegos que enseñaban. Durante el proceso se aburrían y, como consecuencia de ese aburrimiento y de no aprender la ejecución técnica con éxito, mostraban una actitud negativa hacia la práctica (Bunker y Thorpe, 1982). Esto suele ser habitual debido a que el aprendizaje de la ejecución técnica demanda tiempo y precisión. En otras palabras, se requiere su práctica repetida a lo largo de mucho tiempo en situaciones aisladas para que el modelo del gesto técnico se aprenda tal cual. Practicarlo bajo otras condiciones, por ejemplo, inmerso en el juego, implica que el sujeto dirija su percepción hacia otros aspectos y pierda la atención en la correcta ejecución técnica. Esto fue lo que llevó a Bunker y Thorpe a plantearse que la enseñanza de los juegos deportivos quizás no debía fundamentarse a partir del trabajo de la técnica, por ello propusieron la enseñanza basada en la táctica.

Cuando Bunker y Thorpe (1982), junto con otros profesores, determinaron que la enseñanza del juego no podía realizarse a partir del aprendizaje de las técnicas deportivas, sino de la táctica, lo que estaban reconociendo es que daban mayor importancia al desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de los participantes que a la ejecución. A la vez, lo que estaban proponiendo era un enfoque que implicaba organizar la enseñanza de los juegos deportivos atendiendo a su complejidad táctica. Para ello tuvieron que identificar juegos en los que las decisiones eran similares porque en ellos aparecían elementos que convertían a los mismos en similares, pero desde el punto de vista táctico. Lo que no se sabe es si ellos fueron conscientes que lo que estaban haciendo era clasificar los deportes por su lógica interna. Como consecuencia, Almond (1986) propuso una clasificación de los juegos atendiendo a la complejidad táctica que implicaba su aprendizaje y práctica.

La clasificación del juego de Almond (1986) identifica cuatro categorías. A continuación se van a presentar ordenadas de menor a mayor nivel de complejidad táctica. En primer lugar, los jue-

gos de diana o *target games*. Son aquellos en los que los individuos de ambos equipos tienen como reto conseguir una diana sin que existan oponentes que compartan directamente ni que interactúen en el espacio de juego. Ejemplo de ellos serían golf, tiro con arco y bolos. En segundo lugar, los juegos de campo carrera y puntuación o *field/run/score games*. Estos juegos son en los que el jugador tiene que correr para puntuar e implican tener capacidad para golpear la pelota y mandarla lo más lejos posible, como por ejemplo, béisbol y softball. Estos se caracterizan porque los individuos de ambos equipos comparten el espacio de juego, pero la participación es alternativa, por lo que no interfieren directamente dificultando la acción de juego. En tercer lugar, los juegos de red y muro o *net and wall games*. En esta categoría, los jugadores de los equipos están separados por una red o su participación es alternativa sin la presencia de la red y no puede haber contacto físico. Algunos ejemplos podrían ser voleibol, tenis y frontenis. Por último, los juegos de invasión o *invasion games*. Esta taxonomía incluye los juegos en los que los jugadores de ambos equipos comparten el espacio de juego, teniendo o no compañeros, e implican dirigir el móvil a una meta, como por ejemplo sucede en baloncesto, rugby y fútbol.

Pues bien, a partir de dicha clasificación, la propuesta es que la enseñanza del juego no se base en trabajar sobre uno solo, sino aprovechar aquellos juegos con la misma lógica interna para posibilitar que haya transferencia de conocimiento de juego (táctico). Esta forma de entender la enseñanza del deporte implicaría trabajar con deportes como baloncesto, fútbol y hockey, centrándose en los aspectos tácticos que se repiten entre ellos. Por ejemplo, un principio de juego para estos deportes es: que para generar incertidumbre en los adversarios, tras pasar el móvil, es preciso desplazarse. Como se viene sugiriendo en este capítulo, la técnica se trabajaría integrada en el juego, pero si no se aprende correctamente no es lo importante, sino que lo importante es que el alumnado aprenda de la lógica de juego a jugar. Es decir, a tomar las decisiones adecuadas, porque esto le permitirá jugar a todos los deportes con una lógica similar.

Esta forma de comprensión de la enseñanza posibilita que el alumnado: (a) esté más motivado, porque continuamente estará trabajando y aprendiendo utilizando el juego como una

herramienta; (b) adquiera aprendizajes significativos, porque tendrá que establecer relaciones sobre lo que ocurre al comparar los diferentes juegos; (c) desarrolle su inteligencia, de la mano de tener que relacionar ideas de los diferentes juegos y tomar decisiones sobre sus acciones; y (d) la enseñanza del juego tenga utilidad en su formación integral como individuo, porque las capacidades que desarrolle (relación de conceptos, reflexionar, tomar decisiones, actitud crítica) le servirán para su vida cotidiana.

LA INCERTIDUMBRE DEL JUEGO EN EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA

Llegados a este punto, la clasificación de Almond (1986) lleva a pensar en la propuesta de Parlebas (2008) para clasificar los deportes. Gracias a su propuesta se identifica que los deportes pueden ser clasificados atendiendo a la incertidumbre. Esta puede provenir de la presencia de compañeros y adversarios que comparten el espacio de juego, pero también del propio medio en el que se desarrolla el juego. De modo que los deportes con mayor incertidumbre son aquellos en los que existe la presencia de compañeros y adversarios compartiendo directamente el espacio de juego y en un medio inestable, como podría ser una montaña donde la superficie no es regular y hace viento. A su vez, la mayor incertidumbre implica mayor complejidad táctica del deporte. Parlebas categoriza los juegos como psicomotrices o sociomotrices, individuales o colectivos respectivamente, y como sociomotrices identifica los de colaboración, los de oposición y los de colaboración con oposición.

Pues bien, de la mano de ambas clasificaciones se pueden identificar una serie de elementos que resultan clave a la hora de determinar la incertidumbre del juego, apoyándose en tal criterio como elemento vertebrador de la enseñanza. En primer lugar, la presencia de adversarios genera más incertidumbre que su no presencia. A la vez, debe considerarse el grado de proximidad o interacción entre oponentes. Cuanto mayor sea el grado de interacción, desde posibilitar el contacto físico hasta que la participación sea alternativa, mayor será la incertidumbre. Pero, además,

el número de adversarios también influye. Así, cuanto mayor sea el número de oponentes, mayor será también la incertidumbre. De modo que se podría decir que de mayor a menor incertidumbre, el rugby es más complejo que el baloncesto, balonkorf, voleibol, tenis y tiro con arco.

En segundo lugar, y repitiendo el esquema seguido con los adversarios, la presencia de compañeros genera más incertidumbre que su no presencia. A la vez, debe considerarse el grado de proximidad o interacción entre compañeros. Cuanto mayor sea el grado de proximidad o interacción, desde posibilitar el contacto físico hasta que la participación sea alternativa, mayor será la incertidumbre. Pero, además, el número de compañeros también influye. Así, cuanto mayor sea su número, mayor será también la incertidumbre. De modo que podríamos decir que de mayor a menor incertidumbre, el rugby es más complejo que el baloncesto, voleibol, béisbol, tenis y tiro con arco.

En tercer lugar, la propia incertidumbre del medio en el que se desarrolla el juego en relación con el resto de aspectos mencionados hasta el momento también debe plantearse. De modo que el desarrollo de un juego en un espacio abierto y natural genera más incertidumbre que en un espacio cerrado y artificial. Por ejemplo, existe mayor incertidumbre en una regata de vela que en un partido de baloncesto. Pero si se afina más en el ejemplo, existe más incertidumbre en un partido de waterpolo en el mar abierto que en una piscina descubierta y en una cubierta.

Por último, y aunque los anteriores se consideran elementos de un orden superior en cuanto a generar mayor o menor grado de incertidumbre, existen otros aspectos que afectan a la incertidumbre del juego, aunque con una menor intensidad. Estos son: el equipamiento, las reglas funcionales de obligatoriedad y prohibición y el nivel de rendimiento de los jugadores. En cuanto al equipamiento, la presencia de implementos en el deporte aumenta la incertidumbre. El implemento permite al jugador su uso a través de acciones para engañar al adversario. En este sentido, la incertidumbre es mayor en hockey que en baloncesto. Con respecto a las reglas funcionales de obligatoriedad o prohibición, su ausencia aumenta la incertidumbre. Esto es, si no

se obligan o limitan las acciones de un determinado jugador, su rango de actuación queda limitado por las capacidades propias del individuo. Mientras que si dichas acciones quedan limitadas, el individuo será más previsible. Así, un jugador que solo puede golpear el balón con una determinada acción, por ejemplo en fútbol, generará menos incertidumbre que aquel que no tenga limitaciones al respecto. Por último, un jugador con un mayor nivel de rendimiento generará más incertidumbre que aquel con un menor nivel de rendimiento. Esto es porque el primero tendrá un mayor bagaje y repertorio de posibilidades de actuación, lo que le convierte en elemento generador de incertidumbre por sí mismo.

No obstante, llegados a este punto, es preciso lanzar la siguiente reflexión. Como puede comprender el lector y seguro estará pensando, la realidad no sucede por capítulos ni por partes, sino que la realidad es resultado de un conjunto complejo de relaciones entre diferentes elementos que por sí solos ya son complejos. Esto provoca que la incertidumbre no sea solo consecuencia de un elemento ni de un par de ellos. La misma sucederá atendiendo a la relación que ocurra entre ellos. Con otras palabras, aunque la presencia de oponentes genere mayor incertidumbre que la no presencia, si el espacio de juego es cerrado y artificial, y existen numerosas reglas de obligatoriedad, el grado de incertidumbre disminuirá. Ahí radica la importancia del papel del docente o entrenador y por dónde se debería indagar al respecto. Es necesario que los docentes y entrenadores tengan evidencias que les ayuden a diseñar contextos de práctica con el mayor éxito posible. No obstante, la tarea no es sencilla al tener que abordar cuestiones relacionadas con las conductas humanas, dado que cargan con la esencia más subjetiva de cada persona.

EVALUACIÓN FINAL

1. ¿Qué entiende por lógica interna del juego?
2. ¿Qué elemento determina la lógica interna del juego?
3. ¿Qué tipos de reglas se pueden distinguir en un reglamento?

4. ¿En qué tipo de deportes cobra más sentido la enseñanza técnica contextualizada en la táctica?
5. ¿De dónde proviene la incertidumbre en el juego deportivo?
6. ¿Qué ventajas permite la enseñanza del deporte a través de diferentes modalidades deportivas?



CAPÍTULO 6

ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA

CONSIDERACIONES PREVIAS

Como se ha observado en el capítulo anterior, las reglas son trascendentales en el diseño y desarrollo de las condiciones de práctica. Pero antes de comenzar con este capítulo en sí, es preciso señalar que los autores mantienen la creencia que el diseño de tareas y/o actividades de práctica se realiza a partir de modificaciones de otras propuestas conocidas hasta la fecha por el docente o entrenador. Es por ello que, a lo largo del capítulo, se utilizará la expresión modificación reglamentaria como forma de referirse al diseño de las tareas en sí. Realizada esta aclaración, parece pertinente por tanto, incidir en que para diseñar las tareas se suele recurrir a la modificación de las reglas.

Los cambios realizados en las reglas deben ser diseñados y analizados a lo largo de un proceso reflexivo antes de ponerse en práctica para conocer la influencia que ejercerán sobre el juego. Debido a la indeterminación de muchas de las reglas, así como a la interpretación que pueden hacer los sujetos de las mismas, es difícil poder anticiparse con precisión a las consecuencias de su modificación. Además de lo anterior, por la complejidad de variables que interaccionan en el juego, para conocer las implicaciones que conlleva la modificación de las reglas es necesario realizar análisis precisos antes de su implementación (Eaves, Hughes y Lamb, 2008; Usabiaga y Castellano, 2005).

Además de la información previa necesaria para producir los cambios, también es imprescindible obtener información posterior a su inclusión (Evans, 1980; Kew, 1987). Este proceso posterior a su inclusión se concibe como una etapa dentro del proceso

general del cambio de las reglas. Es por ello que las modificaciones en algunas reglas son cuestionadas por falta de información sobre la influencia que ejercen en las conductas de los jugadores. Además, muchos de los estudios realizados para comprobar el efecto de la modificación de las reglas producen resultados alejados o contrarios a lo pretendido con el cambio (e.g., Eaves *et al.*, 2008; Hughes y Clarke, 1994; Hughes y Sykes, 1994; Nevill, Atkinson y Hughes, 2008).

Estudios recientes sugieren la necesidad de considerar los trabajos sobre modificaciones reglamentarias antes de proceder a su modificación y tras su modificación para comprobar los efectos (Arias *et al.*, 2011). Según la revisión realizada por Arias *et al.* (2011), la modificación o adaptación de las reglas para adecuar las condiciones de práctica a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños es el segundo motivo por orden de importancia (por detrás de los intereses comerciales) por el que los estudios analizan las modificaciones reglamentarias y sus consecuencias. El efecto de la modificación de una regla no puede evaluarse a simple vista ni en base a creencias personales. El análisis observacional puede ser utilizado como método y técnica objetiva para analizar los cambios en las reglas. Esto requiere de la realización de estudios que se centren en el análisis de la acción de juego, puesto que es el aspecto fundamental sobre el que directamente afectan los cambios (Arias *et al.*, 2011).

Resulta curioso que ante la insistencia en que las modificaciones reglamentarias se realicen sobre una base de conocimiento científico existe una carencia de estudios que analicen las modificaciones oportunas a realizar a las reglas. Se ha encontrado poca información empírica sobre las dimensiones de los móviles, los implementos y el espacio de juego adecuados a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños. Evans (1980) reconoce que se ha hecho muy poco por proporcionar información empírica que permita a los entrenadores y responsables de diseñar contextos de práctica que lo puedan hacer de forma adecuada. Igualmente, Weidner (1998) señala que aunque existe una concienciación por la modificación de las reglas para lograr el desarrollo de las habilidades de los niños en condiciones de eficiencia, se han localizado pocas investigaciones empíricas que reporten argumentos válidos en los que fundamentarse. Aparte, los estudios

que se pueden encontrar proporcionan resultados conflictivos sobre las mismas modificaciones.

La mayor parte de trabajos consultados analizan modificaciones reglamentarias introducidas en base a la intuición y el conocimiento subjetivo más que en la evidencia objetiva. Las recomendaciones realizadas en el campo de la Educación Física y el Deporte se basan en asumir que, puesto que los niños son pequeños, ellos deben jugar con móviles pequeños, implementos pequeños y en espacios pequeños. En este sentido, Evans (1980) preguntó a los responsables de las competiciones de diferentes deportes sobre las modificaciones y/o adaptaciones que realizan en las competiciones de las categorías inferiores. Entre las respuestas más sorprendentes destacan que: (a) casi todos los deportes habían realizado una adaptación en las categorías inferiores; (b) las modificaciones se habían realizado en su mayoría de forma subjetiva, algunas de forma objetiva, a partir de la experiencia de los responsables, pero en ningún caso siguiendo un proceso de análisis y reflexión científico; (c) tras la inclusión de las modificaciones en ninguno de los deportes se había analizado su efecto; y (d) las modificaciones se introdujeron basándose en aspectos relativos a la edad. A partir de estos resultados, Evans (1980) incide en que la base sobre la que se realicen las adaptaciones debe provenir de la evidencia científica, más que de la intuición objetiva.

En definitiva, el planteamiento de modificación de los contextos de práctica, desde un punto de vista pedagógico, se debe analizar mediante análisis exhaustivos, de manera que se ofrezcan respuestas que permitan a los niños una forma concreta y accesible. En esta línea, diferentes trabajos señalan que las adaptaciones que se realicen sobre un diseño científico estarán próximas a ser efectivas (Arias *et al.*, 2011; Evans, 1980).

PROCEDIMIENTOS A SEGUIR PARA EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA A PARTIR DE LAS MODIFICACIONES REGLAMENTARIAS

Según Kew (1987) se sabe poco sobre los procesos interactivos a través de los que se producen los cambios en las reglas. De acuerdo con esta afirmación, se tiene constancia de seis propues-

tas o modelos determinados para la realización de modificaciones o adaptaciones en las reglas.

En primer lugar, Kew (1987) diferencia dos etapas durante la creación de los contextos de práctica. La primera etapa, o etapa de establecimiento, se relaciona con la definición de las reglas básicas que definen al juego y lo diferencian de los demás. La segunda etapa, o etapa de consolidación, se relaciona con los cambios, adaptaciones y aclaraciones realizadas en las reglas consideradas no básicas.

Evans (1980) propone unas etapas a seguir en la adaptación del juego a las características de los niños:

1. Análisis del juego con las reglas de los adultos.
2. Identificar deficiencias en el juego en base a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños.
3. Recomendar las adaptaciones o modificaciones que transformen el juego.

Por su parte, para Usabiaga y Castellano (2005) el estudio y la adaptación de las reglas de juego debe seguir las siguientes etapas:

1. Análisis estructural del deporte.
2. Análisis descriptivo de la acción de juego en el deporte.
3. Modificación estructural del deporte.
4. Análisis descriptivo de la acción de juego en el deporte modificado.
5. Optimización y análisis descriptivo de la acción de juego en el deporte modificado.

Devís (1997) realiza una propuesta cualitativa de cinco etapas focalizada en la enseñanza a través del juego:

1. Determinar el tipo de conocimiento que emplea una persona en el juego.
2. Comprender la naturaleza de los juegos y la toma de decisiones.
3. Analizar el aprendizaje motor en los juegos.
4. Crear un nuevo marco y modelo conceptual.
5. Realizar actividades adecuadas al proyecto de cambio.

Navarro (2002) indica que la funcionalidad de las tareas pasa por considerar los siguientes aspectos:

1. Calidad del espacio de juego.
2. Disposición de la meta de juego.
3. Concreción de las metas
4. Calidad de la acción de juego.
5. Determinación del espacio de tránsito.
6. Calidad de las interacciones.
7. Fluidez del juego.
8. Número de móviles.
9. Número de jugadores
10. Enriquecimiento del pensamiento estratégico.
11. Construcción del sistema de juego.
12. Diseño de las reglas.
13. Convergencia de juego.
14. Modificaciones en el juego.

Arias *et al.* (2011) proponen siete fases a seguir en un proceso continuo para diseñar con éxito contextos de práctica adaptados a las posibilidades de los participantes:

1. Establecimiento de los objetivos a alcanzar en el juego.
2. Análisis estructural y funcional del juego.
3. Análisis de la acción de juego.
4. Identificación de las deficiencias del juego.
5. Modificación de las reglas.
6. Análisis de la acción de juego modificado.
7. Si es necesario, optimización de las modificaciones.

ASPECTOS CRÍTICOS EN EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA

A través de una perspectiva científica, se establece que las adaptaciones que se realicen en un deporte deben considerar: (a) respetar las reglas básicas que no conviene modificar, (b) mantener el interés del juego original, (c) adaptarse a las características de los participantes y (d) conocer la opinión de los participantes (Arias *et al.*, 2011).

Bayer (1986) establece una serie de aspectos a vigilar en el diseño de tareas: (a) determinar las condiciones de intervención sobre el balón (manera y forma de jugarlo), (b) determinar las conductas que pueden desarrollar los jugadores (relación atacan-

te-defensor y ocupación de espacios), y (c) determinar las diferentes formas de obtención del resultado.

Las modificaciones deben realizarse preservando las características esenciales del juego. Según Mehl y Davis (1978), las adaptaciones que se realicen a las reglas no implican que se produzca una pérdida en las características esenciales del juego, sino que los niños tengan la oportunidad de desarrollar las habilidades, en contraposición al desarrollo de malos hábitos impuestos por ansias conseguir éxitos propios del deporte adulto. No obstante, las modificaciones deben exagerarse para que claramente se identifiquen los problemas a solucionar (Holt *et al.*, 2002). Metzler (2000) señala que las modificaciones deben permitir que ciertos aspectos que interesan desarrollar se produzcan en mayor medida en el juego. Las condiciones de práctica deben modificarse y/o adaptarse de acuerdo con las necesidades, capacidades e intereses de los individuos (Holt *et al.*, 2002).

En la línea de adoptar estrategias para establecer protocolos que permitan la modificación de las reglas, se recomienda conocer la opinión de los interesados, en este caso los niños. Conocer su opinión para adecuar la práctica es una solución que ha sido utilizada en diferentes trabajos y, por lo general, los niños suelen sugerir la adopción de estrategias consideradas en diferentes estudios (Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004). Es interesante y a la vez una carencia de la mayoría de las investigaciones, que se consulte a los niños con el fin de conocer su punto de vista sobre la necesidad de modificar el juego y las modificaciones a incluir. Según Arias *et al.* (2011), cuando se tiene en cuenta la opinión de los protagonistas (alumnado y profesorado), las modificaciones reglamentarias alcanzan el objetivo por el que se cambiaron.

Para conseguir la adaptación del juego en las condiciones comentadas hasta ahora la literatura consultada reporta varias estrategias de modificación. Entre estas destacan: (a) número de jugadores participantes, (b) tiempo de juego, (c) espacio de juego y (d) equipamientos. De todas ellas, los estudios parecen centrarse en las que hacen referencia a los equipamientos. Las características de los equipamientos son una parte importante del conjunto de condiciones del contexto en el que los niños desarrollan sus acciones. El diseño de los equipamientos deportivos es un factor relevante que puede influenciar la adquisición y desarrollo

de habilidades, mientras se satisfacen condiciones de práctica segura y saludable. Sin embargo, los equipamientos deportivos comercializados no son diseñados para facilitar el aprendizaje de las habilidades motrices de los niños. El resultado de lo anterior es que, por lo general, en el contexto deportivo los móviles y los implementos son muy grandes y pesados o muy estrechos, largos y pesados, para el uso de los niños.

Rink (1993) sugiere que una manera efectiva de disminuir la dificultad del aprendizaje de las habilidades es modificando los equipamientos. Por su parte, Orlick (1984) indica que la modificación de los equipamientos reduce las limitaciones en cuanto a las diferencias en la altura, fuerza y maduración de los niños. Seefeldt y Gould (1980 en Saturn, Messier y Keller-McNulty, 1989) proponen que las adaptaciones a realizar pueden basarse en la relativización de las medidas de los adultos y su equipamiento para diseñar el de los niños.

A pesar de que tradicionalmente se ha recomendado la modificación de reglas estructurales que tienen que ver con la lógica interna, se ha demostrado que las reglas que posibilitan con mayor efectividad que se alcance el comportamiento deseado son las reglas funcionales de lógica interna (Arias *et al.*, 2011). La justificación radica en que las reglas estructurales son susceptibles de interpretación por los participantes, mientras que las reglas funcionales obligan a que se produzcan los comportamientos determinados por la propia regla, sin posibilitar su interpretación.

Como propuesta de aspectos críticos a considerar en el diseño de contextos de práctica, Arias *et al.* (2011) proponen los siguientes:

- Establecer el objetivo por el que se pretende diseñar el contexto de práctica. Para ello, es preciso definirlo en términos de retos a alcanzar por el alumnado.
- Diseñar las tareas en base a la evidencia científica. Esto significa tomar decisiones basadas en estudios previos.
- Respetar las reglas básicas que no conviene modificar. Dado que son las que definen la lógica interna del juego, si se modificaran, se perdería la esencia del mismo.
- Conocer la opinión de los implicados, tanto docentes como discentes. Ellos son los implicados directamente en las tareas

diseñadas, por lo que es conveniente conocer su percepción porque tendrán una visión muy aproximada sobre lo sucedido en las tareas y cómo mejorarlas.

- Conocer cómo interfieren las adaptaciones que se realicen sobre un amplio espectro de variables. Esto es debido a que las tareas que se diseñen orientadas hacia un objetivo se evalúen en relación al mismo y tenga un resultado positivo, pero puedan repercutir en otros aspectos de la conducta de los participantes.
- Implementar modificaciones reglamentarias a partir de las reglas funcionales.

OTRAS PROPUESTAS TEÓRICAS QUE JUSTIFICAN LA MODIFICACIÓN DE LAS REGLAS PARA EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA

Desde un punto de vista pedagógico, la adaptación de las reglas se aborda desde diferentes perspectivas. De estas destacan la perspectiva sistémica (Handford, Davids, Bennett y Button, 1997; Newell, 1986) y TGfU (Bunker y Thorpe, 1982; Thorpe *et al.*, 1984).

La perspectiva sistémica fundamenta uno de sus pilares en que las constricciones introducidas en el sujeto, la tarea y/o el contexto, producen la emersión de cambios en los comportamientos. En esta perspectiva, el entrenador tiene la opción de manipular aspectos clave del sujeto, la tarea y/o el contexto, con el fin de que los individuos descubran las acciones relevantes en la práctica de las tareas (Davids, Kingsbury, Bennett y Handford, 2001).

Por otro lado, la modificación de las reglas de juego es uno de los aspectos fundamentales en el que se basan los enfoques comprensivos de enseñanza de los deportes, como el TGfU (Bunker y Thorpe, 1982). Esta perspectiva incluye la modificación, fundamentalmente, de las reglas referentes a los espacios de juego, número de jugadores y equipamientos. El TGfU se basa en la simplificación de las condiciones de juego inicialmente según el nivel de los jugadores y a medida que va mejorando su nivel, el juego se vuelve a modificar para que siga suponiendo un reto en términos de habilidad de toma de decisión y de ejecución.

Dentro de la propuesta del TGfU, Thorpe *et al.* (1984) introducen dos principios pedagógicos a tener en cuenta en relación con la modificación de las condiciones de juego. El primer principio se conoce con el nombre de modificación-representación e implica que la adaptación del juego debe mantener las estructuras tácticas fundamentales propias del juego adulto, pero adaptándolas al nivel de los niños. Esta estrategia permite conservar la esencia del juego y a la vez el atractivo que mueve a los niños a participar. Es importante que, aunque el juego se presente de diferentes maneras, la esencia se mantenga a través de las diferentes categorías. Sin embargo, la práctica de minijuegos no es la única forma para que el niño desarrolle sus conductas motrices, por eso Thorpe *et al.* (1984) desarrollaron el principio de modificación-exageración. Mediante este principio se busca simplificar diferentes aspectos del juego con el fin de facilitar la participación del niño. Un ejemplo de este tipo de adaptaciones sería la reducción del número de jugadores participantes y la modificación del equipamiento. Estas adaptaciones se realizan siguiendo este principio, con el fin de que el niño obtenga éxito con frecuencia y sin que esto signifique que la práctica deje de suponer un reto.

EVALUACIÓN FINAL

1. ¿Qué puede hacer el docente o entrenador para diseñar contextos de práctica considerando el componente de incertidumbre de la práctica deportiva?
2. Indique las fases de la propuesta más actual para la realización de modificaciones o adaptaciones en las reglas
3. ¿Qué reglas posibilitan con mayor seguridad que ocurra una conducta deseada?
4. ¿Qué puede ocurrir con mucha probabilidad si se diseñan contextos de práctica sin tener en cuenta la evidencia científica?
5. ¿Qué aspectos se deben considerar a la hora de realizar modificaciones reglamentarias o crear tareas?
6. ¿En qué fundamenta la perspectiva sistémica uno de sus pilares en cuanto a la modificación de las reglas para el diseño de tareas?



CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN EL DISEÑO DE CONTEXTOS DE PRÁCTICA

COMUNICACIÓN VERBAL

La comunicación verbal entre el formador y el grupo se convierte en una oportunidad a través de la que, empleando la información al presentar las tareas e informar sobre la práctica, se incide en el desarrollo de conductas que favorezcan el trabajo autónomo de los individuos. La información verbal es la forma más directa de relacionarse con el grupo a través de un lenguaje establecido. Esto contribuye al desenvolvimiento en un contexto social en el que se deben cultivar competencias al respecto (Del Villar, 2001).

Cuando el formador presenta las tareas, todos los esfuerzos se centran en garantizar la comprensión de las mismas y que la información transmitida permita generar un esquema mental de la acción. Es por ello que Del Villar (2001) identifica una estructura dividida en cuatro fases: (a) ganar la atención, (b) generar interés en la introducción de la tarea, (c) explicar la tarea y (d) lanzar la tarea. La presentación de una tarea constituye un momento ideal para incidir en aspectos en aras de una formación completa. Para ello, se recomienda trabajar sobre el turno de palabra y la utilidad social de los contenidos.

En cuanto al turno de palabra, es preciso que se adopten normas para establecer cuándo y quién puede hablar en cada momento. Inicialmente, el formador debe conseguir que el grupo esté en silencio. No es conveniente saltarse esta norma fruto de las prisas, sino que es mejor dejar un tiempo para conseguir la serenidad del grupo. Para facilitar las relaciones entre individuos y con ello que la información llegue a su destino y resulte comprensible, el silencio es una condición innegociable.

Los sujetos pueden intervenir, pero atendiendo a un marco normativo al respeto. Es más, se debe establecer cuáles son los momentos para las diferentes intervenciones. Así, es recomendable que tras las explicaciones exista un turno de preguntas. Esta medida favorece fundamentalmente dos aspectos. Primero, el momento establecido para las preguntas es ese y no otro. Esto ayuda a que se genere una rutina al respecto. A la vez, exige a los individuos a prestar atención en las explicaciones, porque saben que las dudas se preguntarán a continuación y no una vez que empieza la práctica. Segundo, el aprendiz se acostumbra a exponer sus ideas y dudas en público, ante la presencia de sus compañeros. Esta es otra competencia deseable cuando se vive en sociedad.

La presentación de la tarea es un momento ideal para ganar el interés de los miembros del grupo hacia el contenido para que comprenda lo útil e importante que resulta el contenido sobre el que se va a trabajar. Valorar el contenido de la tarea, reforzando la utilidad social de su aprendizaje, contribuye a desarrollar un sentimiento de responsabilidad (Del Villar, 2001). Cuando la enseñanza se relativiza con respecto al entorno próximo de actuación, se despierta en los individuos un sentimiento de necesidad de aprender para contribuir al mismo. De este modo, se enfrenta a los aprendices a una realidad que les ayude a abandonar conductas egocéntricas y adoptar otras como individuos sociales.

El *feedback* es la destreza mediante la que el formador informa sobre su actuación al que se forma. Esta es la habilidad más compleja e importante de todo formador. Compleja en cuanto a que exige un conocimiento profundo del contenido a enseñar y porque demanda que en la enseñanza exista alineación entre objetivos, contenidos y organización. Pero también, es la destreza más importante porque a través del *feedback* los individuos pueden reflexionar sobre su práctica y sus conocimientos y hacerlos conscientes. Del Villar (2001) propone diferentes clasificaciones de *feedback*. Estas son: (a) en cuanto a quién aporta la información (intrínseco y extrínseco), (b) momento de impartición (concurrente, terminal y retardado), (c) actuación (aislado y acumulado), (d) canal (verbal, visual y táctil), y (e) tipo de información que se imparte (descriptivo, explicativo, prescriptivo, comparativo, afectivo e interrogativo).

Con el fin de posibilitar una formación lo más integral posible de la persona, se recomienda emplear el *feedback* positivo, individual, concurrente o terminal, interrogativo y descriptivo, de modo que progresivamente se disminuya su uso, hasta el punto que sea el propio sujeto el que sea capaz de analizar su práctica. La aportación de información a una persona debe cuidarse para que la misma no hiera a la misma. El formador es una persona relevante para el sujeto y la manera en cómo se aporte la información puede afectar a sus conductas.

En cuanto a la actuación, es recomendable que la información que se proporcione sea individualizada para que cada sujeto reciba *feedback* relativo a sí mismo. Así la información será más directa y se captará la atención del individuo. De esta forma, además, se evitan las comparaciones entre los diferentes integrantes del grupo.

El momento de impartición del *feedback* debe ser una vez finalizada la tarea. Pero si la práctica incluye periodos de reposo, también serán buenos momentos para intercambiar información. De este modo, se favorece que el sujeto practique sin interrupciones, posteriormente reciba la información, y finalmente vuelva a practicar con la información recibida. Esto favorece un ciclo de acción, información y experimentación, que contribuye a que el aprendizaje resulte autónomo y significativo. En esta misma línea, el *feedback* interrogativo y descriptivo favorece la reflexión del sujeto y aleja al formador de convertirse en un dictador de conductas. El *feedback* descriptivo solo persigue informar al sujeto sobre lo que está ocurriendo sin entrar en juicios de valor ni prescribir la solución a adoptar, por ello se recomienda su empleo junto con el interrogativo.

Al inicio del proceso formativo, ya sea en general o para la enseñanza de un conocimiento concreto, lo deseable es que la cantidad de *feedback* vaya disminuyendo conforme los individuos crecen como personas y en conocimiento. El culmen al respecto implicaría llegar a un punto en el que el propio sujeto sea capaz de reconocer los aspectos positivos y aquellos en los que tiene que mejorar.

SEGURIDAD DURANTE LA PRÁCTICA

Con el fin de que la práctica sea segura deben implementarse estrategias en relación al uso del equipamiento y a su disposición en el espacio. Cuando se trabaja con equipamiento deportivo es conveniente reflexionar sobre la conveniencia de su uso y las características del mismo. En primer lugar, no está de más adoptar una actitud crítica a la hora de pensar cuáles serán los beneficios y perjuicios del uso del equipamiento. Por ejemplo, para definir espacios concretos en la pista, ¿es mejor utilizar aros u hojas de periódicos o establecerlos con una tiza? En segundo lugar, se debe analizar al grupo para decidir si está preparado para utilizar un determinado equipamiento. Si la decisión implica el uso del equipamiento, es conveniente establecer normas en relación con el uso del mismo durante la tarea. Estas normas deben ser adecuadas al nivel madurativo del alumnado. Pero, si por el contrario, el grupo no demostrase competencias para usar equipamiento, es preferible no utilizarlo inicialmente, para favorecer su introducción progresivamente de la mano del establecimiento de normas preventivas, que les ayuden a ser responsables al respecto. Otra cuestión relacionada sería el tipo de equipamiento a emplear. Por ejemplo, material grande, poco sofisticado o pequeño y complejo de manipular.

En cuanto a la disposición del equipamiento en el espacio, este debe tener un lugar fijo donde se recoja y se almacene. Este lugar siempre debe ser el mismo para que se generen hábitos en el alumnado. No importa si al principio se dedica una cantidad considerable de tiempo hasta que se sistematicen las conductas al respecto, porque redundará en beneficio de una práctica más segura y eficiente. En este sentido, el formador debe establecer rutinas para que el grupo se implique en su movilización, tanto en la distribución inicial como en la recogida (Del Villar, 2001).

APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO DISPONIBLE PARA LA PRÁCTICA

Con respecto al aprovechamiento del tiempo disponible para la práctica, existen diferentes variables que han sido analizadas por la literatura en aras de conocer su influencia sobre el com-

promiso motor del alumnado (González, 2001): (a) número de alumnos, (b) género, (c) nivel de escolaridad, (d) inicio de la clase, (e) recepción de los alumnos, (f) preparación del material, (g) cambio de ropa de los alumnos, (h) explicaciones de tareas y organización de la clase, (i) objetivos, (j) contenidos, (k) calentamiento general y la vuelta a la calma general y (l) nivel de competencia motriz. No obstante, por encima de estas variables hay una de la que dependen las demás y es la figura del profesorado. El profesor debe ser el responsable de, sin perder de vista todos estos aspectos y a partir de su conocimiento del grupo, ser capaz de diseñar contextos de práctica que posibiliten el mayor compromiso motor posible.

En cuanto al número de alumnos en clase, todo apunta a pensar que, a mayor número de discentes, menor será su compromiso motor. Esta puede ser una realidad evidente. Pero la clase de Educación Física permite abordar esta cuestión para solucionarla. Esta puede pasar por diseñar sesiones adecuadas al número de integrantes del grupo. No será lo mismo una sesión para cinco alumnos que para 20, por lo que en el diseño de la misma se debe tener en cuenta.

El género ha sido otra variable considerada tradicionalmente por su influencia en la implicación del alumnado. Tradicionalmente se piensa que las niñas se implican menos en las clases de Educación Física que los niños. La responsabilidad se suele achacar a las propias chicas. Pero si se realiza una reflexión sobre los contenidos que suelen predominar en las clases de Educación Física, rápido se piensa en propios asociados a gustos masculinos (González, 2001). Es por ello que no se debe obviar dicho aspecto en la planificación de la asignatura. Por el contrario, se deben conocer las motivaciones y preferencias del alumnado si lo que se pretende es que estén implicados.

En cuanto al nivel de escolaridad, es por todos conocidos que los niños en Educación Primaria están continuamente motivados por casi cualquier actividad que se realice en la asignatura de Educación Física, pero que no ocurre así con el alumnado de Educación Secundaria o Bachillerato. Otra vez se suele atribuir al propio carácter del alumnado. Pero adoptando una visión más crítica, también podría ser consecuencia de contenidos poco adecuados a los intereses y motivaciones del alumnado (González, 2001).

Las pérdidas de tiempo en el inicio de la clase, recepción de los alumnos, preparación del material y cambio de ropa de los alumnos parecen inevitables. Igualmente, se considera que un mayor número de materiales y equipamientos posibilitará un mayor compromiso motor. No obstante, todo dependerá del uso que se realice de tal material. La asignatura de Educación Física, por realizarse en un aula peculiar, exige adoptar medidas peculiares en comparación con otras asignaturas (Del Villar, 2001; González, 2001). Algunos de los aspectos a vigilar para que el compromiso motor sea elevado son:

1. Establecer un lugar fijo en el que recibir a los alumnos.
2. Tener tareas asignadas o preestablecidas para antes del inicio de la sesión.
3. Establecer grupos de trabajo que se encarguen de gestionar el material.
4. Implementar un sistema de puntuación por la celeridad en culminar tareas concretas.

Los propios contenidos que se seleccionen debido a su lógica interna, pero también a la organización del alumnado y el material de las tareas, condicionarán también la implicación del alumnado. Por ejemplo, si se diseña una tarea en la que los 25 alumnos se dividen en dos filas, su compromiso motor será menor que si no se opta por una organización de tal tipo. En este sentido, la organización simultánea es la que permitirá un mayor compromiso motor. Algunas de las medidas para optimizar la participación del alumnado pueden ser:

1. Diseñar tareas que no impliquen un cambio muy drástico en lo relativo a la organización y el material con respecto a las tareas previas.
2. Utilizar materiales didácticos que permitan que el tiempo de explicación no sea elevado.
3. Utilizar puntos de encuentro donde transmitir la información.
4. Implicar a los alumnos en la organización del aula como parte de las tareas que realizan.

Otra de las circunstancias que ocurren durante las clases de Educación Física es que el profesorado suele realizar calentamien-

tos generales y vueltas a la calma generales. Durante dichas fases de la sesión el alumnado trabaja contenidos que no tienen que ver con el objetivo de la sesión, por lo que se reduce su compromiso motor (Del Villar, 2001). Para revertir esta situación se presentan las siguientes estrategias:

1. Diseñar tareas de calentamiento y de vuelta a la calma que integren el objetivo de la sesión.
2. Que las tareas de calentamiento se aprovechen también para otros menesteres (adoptar una organización concreta, realizar una tarea administrativa, favorecer el uso de un material concreto, etc.).

Por último, la presencia de alumnado con diferente nivel de competencia motriz puede provocar que mientras unos alumnos se impliquen en las tareas otros se aburran porque les resultan muy complejas o por el contrario muy sencillas (González, 2001). Ante esta realidad las propuestas pasan por planificar intervenciones en las que se favorezca el trabajo autónomo y las tareas se individualicen. Esta propuesta puede parecer idílica si se piensa en sesiones organizadas de forma tradicional. Pero un cambio de mentalidad hacia otras formas de Educación Física puede ayudar al docente a atajar el problema. El uso de materiales curriculares que conectan la teoría con la práctica puede ser una solución. Por ejemplo, el diseño de materiales que se entregan a cada alumno individualmente al principio de la sesión y en el que aparecen todas las instrucciones para practicar resulta bastante efectivo. Otra solución sería el planteamiento de retos de manera que para evolucionar entre tareas hubiese que superar dichos retos. Esto permite al alumnado trabajar individualmente al nivel que le corresponde.

OPTIMIZACIÓN DE LAS CONDICIONES DE PRÁCTICA ATENDIENDO A LA COMPETENCIA MOTRIZ DEL ALUMNADO

Con respecto a la organización de los individuos, es preciso planificar el número de ellos en las agrupaciones. Para ello habrá que considerar cuál es la finalidad de trabajar en grupos y si de este modo se optimizan las condiciones de práctica. Ello implica

atender al compromiso motor que favorecerá la agrupación en cada individuo, pero también al beneficio que provocará en su formación. En este sentido, son muchas las ventajas del trabajo colaborativo (e.g., Fernández-Río *et al.*, 2016) y en equipos (e.g., Siedentop *et al.*, 2011), así como el trabajo en grupos de nivel (e.g., Slavin, 1990) para favorecer la adecuación de la práctica y por consiguiente, el aprendizaje. Practicando en grupo, los individuos adquieren diferentes roles y responsabilidades para contribuir al éxito del grupo.

Sin embargo, no son tan claros los efectos de las agrupaciones homogéneas frente a las heterogéneas en cuanto a competencia motriz se refiere. Por un lado, las agrupaciones homogéneas permiten las mismas opciones de práctica a todos los individuos (Siedentop *et al.*, 2011). Pero las agrupaciones heterogéneas también parecen favorecer el aprendizaje porque unos individuos aprenden de los otros (Mahedero, Calderón, Arias-Estero, Hastie y Guarino, 2015; Mesquita, Farias y Hastie, 2012). Por lo que parece que el tipo de agrupación no resulta determinante en el aprendizaje (Mahedero *et al.*, 2015). No obstante, existen otros estudios que contradicen a los anteriores. A pesar de eso, considerando variables socio-afectivas, se suelen recomendar las agrupaciones heterogéneas por el enriquecimiento que puede producir el trabajo con individuos de diferentes características.

IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO PARA LA ADQUISICIÓN DE RESPONSABILIDADES

El formador debe dar un paso al frente y compartir las responsabilidades que conllevan la organización de una sesión con el grupo (Siedentop, 1998). Esta medida se realiza con dos objetivos. Por un lado, para que pueda dedicar más tiempo a lo realmente importante para favorecer el aprendizaje, esto es, impartir *feedback* que permita a los sujetos conocer cómo está siendo su práctica. Pero, por otro lado, para educar en la responsabilidad al respecto. Desde una perspectiva pedagógica, un formador debe aprovechar las cuestiones organizativas para favorecer el desarrollo integral de los individuos. El grupo puede encargarse de preparar y/o recoger el material, pasar lista, preparar un calentamiento, etc. Cuestiones que supervisadas por el profesor

contribuyen a que se impliquen y se desarrollen como personas (Del Villar, 2001).

La implicación de los miembros del grupo en el desarrollo de las sesiones debe realizarse paulatinamente a través de un marco normativo que demande la sistematización de sus conductas. Esta es la forma práctica en que la interacción pedagógica tiene una intencionalidad más acentuada de la mano del formador. En el más amplio sentido de la palabra, educar implica enseñar cómo deben comportarse los individuos. La enseñanza puede realizarse con el ejemplo, con la práctica repetida, a través de la reflexión, etc., pero también a través del establecimiento de normas reflexionadas con los individuos, que les ayuden a comprender el porqué de las mismas, las acepten, las respeten y les permitan comportarse con responsabilidad y coherencia. Así se posibilita que las personas sean autónomas en sus comportamientos en sociedad y se conviertan en seres útiles en el progreso social.

COMPORTAMIENTOS DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

El comportamiento de los miembros del grupo es una de las cuestiones que no debe dejarse de lado en el diseño de contextos de práctica. Cuanto más humanos y disciplinados sean los comportamientos de los individuos, más cordial será el clima de interacción entre los componentes del grupo. La literatura en pedagogía se apoya en una serie de constructos psicológicos que ayudan a abordar el estudio de la conducta humana. A continuación, se expondrán algunos de esos constructos con el fin de aportar estrategias que favorezcan el deseado clima cordial entre el grupo y el responsable del mismo (Del Villar, 2001; González, 2001).

El autoconcepto se entiende como la percepción que tiene una persona en general de sí misma. Se configura como resultado de la visión que el sujeto tiene sobre él mismo, pero también por lo que piensa ese sujeto que los demás perciben de él. Esto es debido a los contactos interpersonales que se producen durante la interacción social. Siguiendo la propuesta de González (2001), en la conformación del autoconcepto influyen variables académicas, personales y contextuales. Las variables académicas vienen determinadas por la cantidad de aprendizaje, el éxito durante la

práctica y la comprensión durante las explicaciones. Como variables personales cabe destacar las experiencias previas del individuo, así como su capacidad para interactuar y relacionarse con el grupo. Por último, en cuanto a las variables contextuales, juega un papel muy relevante en la conformación del autoconcepto las expectativas de los agentes socializadores del entorno. La literatura ha demostrado que el autoconcepto influye en el rendimiento académico y deportivo y que tal rendimiento a su vez también marca el autoconcepto (González-Pianda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997). Es por ello que, como medida para favorecer el autoconcepto y por consiguiente el rendimiento académico y deportivo de los individuos del grupo, el docente o entrenador debe diseñar contextos de práctica que supongan retos alcanzables al alumnado o jugadores. No obstante, no se debe olvidar que el conjunto de variables mencionadas anteriormente determina el autoconcepto. Por lo que no se puede hablar de una relación directamente proporcional.

La autoeficacia es un constructo relacionado con el anterior, pero en este caso la valoración de uno mismo se realiza con respecto a una tarea concreta, por ejemplo, mantener el equilibrio con un pie. La teoría de la autoeficacia de Bandura (1986) explica que la valoración que el individuo tenga de sí mismo en el desempeño de una tarea concreta influirá en cómo se desarrolle la misma. Según la teoría, la autoeficacia es resultado del rendimiento previo en la tarea en cuestión, las experiencias vicarias o experiencias observando a otros, la persuasión social y el estado fisiológico. En este sentido, el docente puede intervenir con el planteamiento de situaciones adaptadas al nivel de los individuos para que obtengan éxito en las tareas. Pero también empleando el *feedback* como herramienta para que perciba su apoyo y confianza. En este sentido, el formador, como agente socializador relevante para el niño, desempeña una tarea esencial en el desarrollo de su personalidad.

En relación a la anterior variable, los comportamientos que se tengan hacia los individuos que se va a formar también influirán en sus comportamientos a través de un constructo denominado expectativas de los otros (González, 2001). Para el niño que está formándose, las expectativas, es decir, lo que perciba que desde su entorno se espera de él, influirá en su forma de ser. En concreto,

las expectativas de los padres, como primer agente socializador del niño, los amigos y los profesores o entrenadores resultan especialmente importantes al ser una fuente de motivación extrínseca. Es por ello que el docente debe cuidar sus comportamientos para no mandar mensajes en relación a expectativas elevadas o rebajadas, sino estimulando a retos susceptibles de alcanzar.

En el diseño de contextos de práctica desde un punto de vista pedagógico se recomienda que las tareas partan de los intereses de los componentes del grupo. Esto no es ni más ni menos que se conozcan cuáles son sus motivaciones para, a partir de ellas, intentar elegir opciones que puedan favorecer la implicación de los sujetos. No consiste en hacer todo lo que propongan los individuos al pie de la letra. Muy al contrario, supone que el formador tenga estrategias para mantener la motivación en la tarea. Pues bien, en este sentido, es preciso conocer que las motivaciones tienen un componente genético, pero que además, las motivaciones varían de la mano de la edad biológica. Es decir, dos individuos de la misma edad pueden tener motivaciones distintas y, a su vez, conforme maduren sus motivaciones, cambiarán. No obstante, no es cuestión de entrar en un estado de nervios, dado que además, las motivaciones están influidas por los valores culturales favoreciendo determinados comportamientos más interesantes para los individuos. A su vez, estos comportamientos quedarán reforzados por los valores imperantes en la sociedad. Es por ello por lo que las motivaciones de los individuos, aunque con matices, no suelen variar extremadamente. Es decir, el formador no debe dejar entrar en estado de cólera presuponiendo motivaciones muy dispares entre los niños, pues con mucha certeza no será así.

Otra de las variables relevantes sobre las que un formador con finalidad pedagógica debería trabajar son las atribuciones. Las atribuciones son los motivos a los que se achacan los resultados de las conductas. Según la teoría de la atribución de Wein (Weiner, 1985), las personas atribuimos las conductas consideradas positivas a factores controlables, mientras que las conductas negativas a factores no controlables. Con afán de que el grupo se desarrolle integralmente es preciso adoptar medidas que favorezcan la responsabilidad al respecto. Si queremos que la sociedad sea responsable, habrá que educar en ese sentido. Las estrategias en este caso quizás no pasen por cuestiones concretas ni específicas, sino

por no perder de vista ante conflictos, decisiones, resultados, etc., trabajar en este sentido.

En la misma línea que con las atribuciones, los premios e incentivos deben ser empleados con precaución. Se define como incentivo, aquella recompensa que se pacta previa a la tarea o reto y que tiene su repercusión en función del resultado alcanzado. Mientras que el premio no es pactado de antemano, sino que se otorga una vez se conoce el resultado. Pues bien, es preciso ser cauteloso en su empleo porque al ser variables externas inciden en el desarrollo de ese tipo de motivación. La idea no es que los individuos trabajen en vista de los incentivos o premios extrínsecos, sino por el propio placer de formarse y de aprender, porque es su obligación y derecho. El mejor incentivo es el reconocimiento otorgado por el formador, por lo que puede lograr y logra, al igual que el mejor premio es la felicitación por lo conseguido. Emplear otro tipo de recompensas alienadas del propio proceso formativo puede alejar al niño del proceso como tal.

La atención es otra de las variables que influye en el comportamiento del alumnado. Entendida como la capacidad para focalizar la percepción hacia estímulos relevantes, la atención influye sobre el rendimiento académico o deportivo. De modo que la mayor atención se vincula con un mayor rendimiento (Lee y Solmon, 1992). Numerosas pueden ser las estrategias del formador para ayudar a la atención involuntaria. La idea es que esas estrategias contribuyan al desarrollo de la atención voluntaria. Es decir, a que el individuo sea capaz por sí mismo de identificar estímulos relevantes. Al respecto, utilizar preguntas o *feedback* interrogativo puede favorecer la reflexión y el aprendizaje con sentido. Otras estrategias pasan por hacer hincapié en el aspecto importante indicándolo verbalmente o repitiéndolo.

El establecimiento de metas es otro de los constructos que no se deben dejar de lado cuando de interacción pedagógica se trata. Las metas no son más que los fines hechos tangibles o establecidos que ayudan a los individuos a dirigir todos los esfuerzos de una manera organizada para alcanzarlos. El establecimiento de metas permite al sujeto crear expectativas alcanzables y, sobre todo, desarrollar un sentimiento de control del proceso en todo momento. En este sentido, el formador debe ayudar a que los objetivos se establezcan operativamente, es decir, que sean claros y concretos.

Igualmente, deben ser alcanzables y realistas y para ello es preciso determinar a corto y a largo plazo para hacer más consciente su establecimiento. De la mano de lo anterior, es recomendable el establecimiento de fechas para alcanzarlos, de manera que resulten más reales. Posibilitar que los individuos trabajen a partir del establecimiento de objetivos redundará en su desarrollo como personas útiles a la sociedad.

Por último, la manera en que el formador presente las tareas influirá en el comportamiento con el que el sujeto se enfrente a las mismas. Por ejemplo, la facilidad o dificultad con la que las presente dispondrá de una manera particular al alumnado. De la mano de esta variable, es preciso apuntar que los niños y jóvenes tienen la necesidad acentuada de la búsqueda de sensaciones novedosas continuamente. En caso de no atender a esta realidad, lo que se puede provocar son comportamientos pasivos y conductas disruptivas.

Una vez revisadas las variables más relevantes que pueden condicionar la interacción pedagógica, es preciso señalar que todas ellas no deben ser tenidas en cuenta de manera individual, sino en su conjunto. Es por ello que el conjunto de medidas a adoptar por el formador al respecto pasa por conocer las características de los individuos a los que se pretende formar e individualizar la enseñanza. Como se menciona a lo largo de la obra, aunque puede parecer una medida idílica, no lo es tanto si se acomete un cambio en la forma de pensar del profesorado o entrenador y se adoptan nuevas estrategias alejadas de las típicas dinámicas que se suelen producir en Educación Física y el entrenamiento deportivo.

EVALUACIÓN FINAL

1. Con respecto a la comunicación verbal, ¿por qué es muy relevante la planificación del *feedback*?
2. Enmarcado en un modelo de Educación Física que persigue el desarrollo del ser humano inteligente, ¿qué tipo de *feedback* debería predominar atendiendo al contenido?
3. ¿Qué normativas se deben planificar en cuanto al equipamiento a la hora de diseñar tareas?

4. ¿Cuál es la variable más influyente para optimizar al máximo el tiempo disponible para la práctica?
5. Como formador, ¿qué se puede hacer para incrementar la autoeficacia del grupo con el que se trabaje?
6. ¿Podría influir la manera en que el formador presente las tareas en el comportamiento con el que el sujeto se enfrenta a las mismas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almond, L. (1986). Games making. In Thorpe D. Bunker y L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 67-70). Loughborough, United Kingdom: University of Technology.
- Arias, J. L., Argudo, F.M., y Alonso, J. I. (2011). Review of rule modification in sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 1-8.
- Ashy, M. H., Lee, A. M., y Landin, D. K. (1988). Relationship of practice using correct technique to achievement in a motor skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(2), 115-120.
- Baker, J., Côté, J., y Abernethy, B. (2003). Learning from the experts: practice activities of expert decision makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(3), 342-347.
- Balakrishnan, V. (2014). Using social networks to enhance teaching and learning experiences in higher learning institutions. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 595-606.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bartolomé, A., Castañeda, L., y Adell, J. (2018). Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 14.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona, España: Hispano Europea.
- Bloom, B. S., Engelgart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. Y., y Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook I: cognitive domain*. New York, United States: David McKay.
- Boyce, B. A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 389-401.
- Boyce, B. A., Coker, C. A., y Bunker, L. K. (2006). Implications

- for variability of practice from pedagogy and motor learning perspectives: Finding a common ground. *Quest*, 58, 330-343.
- Brown, C., Czerniewicz, L., y Noakes, T. (2016). Online content creation: Looking at students social media practices through a Connected Learning lens. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 140-159.
- Buck, M., Harrison, J. M., y Bryce, G. R. (1990). An analysis of learning trials and their relationship to achievement in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(2), 134-152.
- Buekers, M. J., y Billiet, B. (1998). The influence of game modifications on the quality of youth volleyball. *Coaching & Sport Science Journal*, 3(1), 37-41.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2016). ICT teacher training: A view of the TPACK model. *Cultura y Educación*, 28(3), 633-663.
- Cagigal, J. M. (1984). ¿La educación física, ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6(2), 49-58.
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, 363(1), 128-153.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Castañeda, L. (2011). Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 167-195.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56(6), 1-20.
- Castejón, F. J. (1995). *Fundamentos de Iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid, España: Dykinson.
- Castejón, F. J., y López, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Cecchini-Estrada, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero-Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones

- de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Chai, C. S., Hong, H. Y., y Teo, T. T. (2009). Singaporean and Taiwanese pre-service teacher beliefs and their attitude towards ICT: A comparative study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 117-128.
- Chalip, L., y Green, B. C. (1998). Establishing and maintaining a modified youth sport program: Lessons from hotelling's location game. *Sociology of Sport Journal*, 15, 326-342.
- Chickering, A. W., y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3, 7.
- Conole, G., y Fill, K. (2005). A learning design toolkit to create pedagogically effective learning activities. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(1), 1-16.
- Coomey, M., y Stephenson, J. (2001). Online learning: It's all about dialogue, involvement, support and control-according to research. In: J. Stephenson (Ed.), *Teaching and learning online: Pedagogies for new technologies* (pp. 37-52). London, United Kingdom: Kogan Page.
- Côté, Macdonald, Baker, y Abernethy, (2006). When "where" is more important than "when": Birthplace and birthdate effects on the achievement of sporting expertise. *Journal of Sports Sciences*, 24(10), 1065-1073.
- Cudd, A. E. (2007). Sporting metaphors: Competition and the ethos of capitalism. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34, 52-67.
- Davids, K., Kingsbury, D., Bennett, S. J., y Handford, C. (2004). Information-movement coupling: implications for the organization of research and practice during acquisition of self-paced extrinsic timing skills. *Journal of Sport Science*, 19, 117-127.
- Del Villar, F. (2001). La interacción en la Educación Física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y del deporte* (pp. 199-225). Madrid, España: Síntesis.
- Delgado-Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. ICE: Universidad de Granada.
- Devís, J. (1997). Bases para un cambio de propuesta en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados* (141-159). Barcelona, España: Inde.
- Drewe, B. (2000). The logical connection between moral edu-

- cation and Physical Education. *Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 561-573.
- Eaves, S. J., Hughes, M. D., y Lamb, K. L. (2005). The consequences of the introduction of professional playing status on game action variables in International Northern Hemisphere Rugby Union Football. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 5(2), 58-86.
- Elias, N., y Dunning, E. (1986). *The quest for excitement*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers y Education*, 64, 175-182.
- Escartú, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartú, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: Una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
- Evans, J. (1980). Objectivity and game modification: The next step. *Australian Journal for Health, Physical Education, and Recreation*, 89(1), 13-17.
- Fernández-Balboa, J. M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 15-32.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía. Las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (315-330). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física:

- Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D., y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en Educación Física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- French, K. E., Rink, J. E., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., y Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 261-274.
- Fullam, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Gao, F. (2010). A comparative analysis of the meaning of model minority among ethnic Koreans in China and the United States. *Comparative Education*, 46(2), 207-222.
- Gewerc, A., y Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362(1), 323-347.
- Gértrudix, F., y Rivas, B. (2015). Producción y diseño instructivo de vídeos didáctico-musicales. Una experiencia de aprendizaje abierto y flipped classroom. *Educatio Siglo XXI*, 33, 277-294.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Ginsburg, K. R., Committee on Communications, y Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gisbert, M., y González, J. (2016). *Nous escenaris d'aprenentatge desde una visió transformadora*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- González, M. (2001). El comportamiento de los alumnos en las cla-

- ses de Educación Física: Procesos motores y su influencia en el aprendizaje. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y del deporte* (pp. 112-135). Madrid, España: Síntesis.
- González, J., Espuny, C., y Gisber, M. (2015). Aprender lengua o no aprender lengua. La adquisición de la competencia comunicativa en Educación Secundaria en un entorno altamente tecnológico. Un estudio desde Cataluña (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 141-160.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goodyear, V., Casey, A., y Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927-943.
- Graham, K. C., Williams, C. D., Ellis, S. D., Kwak, E. C., y Werner, P. H. (1996). High-and low-skilled target students academic achievement and instructional performance in a 6-week badminton unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 477-489.
- Graça, A. (1998). Comparing the high and the low achievers' opportunity to participate in basketball game within Physical Education classes. In M. Hughes y F. Tavares (Eds.), *IV World Congress of Notational Analysis of Sport* (pp. 127-134). Porto, Portugal: FCDEF-UP.
- Graça, A., y Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A., y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Gréhaigne, J. F., Wallian, N., y Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255-269.
- Handford, C., Davids, K., Bennett, S., y Button, C. (1997). Skill acquisition in sport: Some applications of an evolving practice ecology. *Journal of Sports Sciences*, 15, 621-640.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3er ed.). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

- Hernández, J. (1998). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona, España: Inde.
- Hernando-Sanz, M. A. (2006). Calidad de vida, educación física y salud. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 453-463.
- Herrador, J. A. (2011). El juego: Concepto polisémico y multicultural. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 392(18), 77-83.
- Holt, N. L., Streat, W. B., y García-Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 132-176.
- Hughes, J. (2004). Technology learning principles for preservice and in-service teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(3), 345-362.
- Hughes, M., y Clarke, A. (1994). Computerised notational analysis of the effects of the law changes upon patterns of play of international teams in rugby union. *Journal of Sports Sciences*, 12(2), 180.
- Hughes, M., y Sykes, I. (1994). Computerised notational analysis of the effects of the law changes in soccer upon patterns of play. *Journal of Sports Sciences*, 12(2), 180.
- Hynes, J. M. (2002). Practice and motor learning. *Physical Educator*, 59(2), 58.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Johnston-Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD Publications.
- Joyce, B. R., y Weil, M. (1972). *Perspectives for reform in teacher education*. New Jersey, United States: Prentice-Hall.
- Joyce, B., Weil, M., y Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th edition). New Jersey, United States: Pearson Education.
- Kew, F. (1987). Contested rules: An explanation of how games change. *International Review for the Sociology of Sport*, 22(2), 125-135.
- Kirk, D. (2004). Framing quality Physical Education: The elite sport model or sport education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 185-195.
- Lackovic, N., Kerry, R., Lowe, R., y Lowe, T. (2017). Being knowledge, power and profession subordinates: Students perceptions of Twitter for learning. *Internet and Higher Education*, 33(1), 41-48.

- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Landin, D. L., y Herbert, E. P. (1997). A comparison of three practice schedules along the contextual interference continuum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 357-361.
- Lee, A. M., y Solmon, M. A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44(1), 57-71.
- Lewin, C., y Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers y Education*, 54(3), 749-758.
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., y Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641.
- Manca, S., y Ranieri, M. (2016). "Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Education*, 29, 63-74.
- Mandigo, J., Butler, J., y Hopper, T. (2007). What is teaching games for understanding? A Canadian perspective. *Physical & Health Education Journal*, 73(2), 14.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Medina, A. (1988). *Didáctica en interacción en el aula*. Madrid, España: Cincel- Kapelusz.
- Medina, A. (2002). La Didáctica: Disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina Rivilla y F. Salvador (Coord.), *Didáctica General* (2nd ed.) (pp. 3-38). Madrid, España: Pearson y UNED.
- Mehl, J., y Davis, W. (1978). Youth sports for fun - and whose benefit? *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 49(3), 48-49.
- Memmert, D., y Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220-240.
- Memmert, D., y Roth, K. (2007). The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of Sports Sciences*, 25(12), 1423-1432.

- Mesquita, I., Farias, C., y Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathway.
- Morales-Belando, M. T., y Arias-Estero, J. L. (2017). Propuesta de formación del profesorado en el enfoque Teaching Games for Understanding. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 99-107.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Madrid, España: Pearson.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona, España: Inde.
- Nevill, A., Atkinson, G., y Hughes, M. (2008). Twenty-five years of sport performance research in the Journal of Sports Sciences. *Journal of Sports Sciences*, 26(4), 413-426.
- Newell, K. M. (1986). Constraint on the development of coordination. In M. G. Wade y H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspect of coordination and control* (pp. 341-360). Boston, Massachusetts: Martinus Nijhoff.
- Ng'ambi, D. (2013). Effective and ineffective uses of emerging technologies: Towards a transformative pedagogical model. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 652-661.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.
- Oliver, M. (2016). What is technology. En N. Rushby, y D. Surry (Eds.), *Wiley handbook of learning technology*. Chichester, United Kingdom: Wiley Handbooks in Education.
- Orlick, T. (1984). Evolution in children s sport. In M. R. Weis, y D. Gould (Eds.), *Sport for children and youth* (pp. 169-178). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Oslin, J., (2004). Developing motor and tactical skills in K-2 physical education: Let the games begin. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(3), 12-14.

- Parker, M., y O'Sullivan, M. (1983). Modifying ALT-PE for game play context and other reflections. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 8-10.
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Pearson, D. T., Naughton, G. A., y Torode, M. (2006). Predictability of physiological testing and the role of maturation in talent identification for adolescent team sports. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9, 277-287.
- Pellett, T. L., Henschel-Pellett, H. A., y Harrison, J. M. (1994). Influence of ball weight on junior high-school girls volleyball performance. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1379-1384.
- Pellett, T. L., y Lox, C. L. (1998). Tennis racket head-size comparisons and their effect on beginning college players achievement and self-efficacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 453-467.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). Procesado y optimización de espectros Raman mediante técnicas de lógica difusa: Aplicación a la identificación de materiales pictóricos. [Tesis Doctoral]. Universitat Politècnica de Catalunya, España.
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). 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. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 376, 127.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Puig, N., y Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers: Revista de Sociologia*, 38, 123-141.
- Quennerstedt, M., Gibbs, B., Almqvist, J., Nilsson, J., y Winther, H. (2016). Béatrice: Dance video games as a resource for teaching dance. In A. Casey, V. A. Goodyear, y K. M. Armour (Eds.), *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases* (pp. 69-85). London, United Kingdom: Routledge.
- Rikard, G. L. (1992). The relationship of teachers task refinement and feedback to students practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 349-357.

- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for learning*. St Louis, Misuris: Mosby.
- Rink, J. E. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman y C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 171-198). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1991). Actividad física competitiva para niños: consideraciones de la psicología del deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 5(5), 2-10.
- Robles, G. (1984). *Las reglas del derecho y las reglas de los juegos. Ensayo de teoría analítica del derecho*. Palma de Mallorca, España: Universidad de las Islas Baleares.
- Rovegno, I., Nevett, M., y Babiarz, M., (2001). Chapter 8. Fourth-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 389-401.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero Valenzuela, A., y De la Cruz Sánchez, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Satern, M. N., Messier, S. P., y Keller-McNulty, S. (1989). The effects of ball size and basket height on the mechanics of the basketball free throw. *Journal of Human Movement Studies*, 16, 123-137.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Shogan, D. (1988). Rules, penalties, and officials: Sport and the legality-morality distinction. *CAHPERD Journal*, 54(6), 6-11.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona, España: Inde.
- Silverman, S. (1985). Relationship of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- Silverman, S. (1990). Linear and curvilinear relationship between

- student practice and achievement in Physical Education. *Teaching and Teacher Education*, 6, 305-314.
- Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical Education's role in movement and mobility. *Quest*, 57, 138-147.
- Simri, U. (1978). Diversidad de conceptos y su influencia en los objetivos de la Educación Física. *Boletín FIEP*, 48(1), 17-22.
- Skinner, B. F. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, España: Labor.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Snowball, J. D., y McKenna, S. (2017). Student-generated content: an approach to harnessing the power of diversity in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 604-618.
- Snowden, D. J., y Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68.
- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31(1), 32-42.
- Tallir, I. B., Lenoir, M., Valcke, M., y Musch, E. (2007). Do alternative instructional approaches result in different game performance learning outcomes? Authentic assessment in varying game conditions. *International Journal of Sport Psychology*, 38(3), 263-282.
- Teo, T. (2013). An initial development and validation of a digital natives assessment scale (DNAS). *Computers and Education*, 67, 51-57.
- Teo, T. (2015). Comparing pre-service and in-service teachers acceptance of technology: Assessment of measurement invariance and latent mean differences. *Computers & Education*, 83, 22-31.
- Thomas, K. (1994). The development of sport expertise: From Leeds to MVP legend. *Quest*, 46, 199-210.
- Thorpe, R. D., Bunker, D. J., y Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games. In M. Piéron, y G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy: Olympic Scientific Congress Proceedings* (pp. 163-169). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Tinning, R. (en prensa). Troubled thoughts on critical pedagogy for PETE. *Sport, Education and Society*.

- Uerz, D., Volman, M., y Kral, M. (2018). Teacher educators competences in fostering student teachers proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education, 70*, 12-23.
- Usabiaga, O., y Castellano, J. (2005). Una propuesta para adaptar las reglas de juego en el deporte escolar. En *I Congreso de Deporte en Edad Escolar. Propuestas para un nuevo modelo* (pp. 1-9). Valencia, España: Ayuntamiento de Valencia. Fundación Deportiva Municipal.
- Vázquez, B. (2001a). La pedagogía de la actividad física y el deporte. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y del deporte* (pp. 25-46). España, Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2001b). Los fundamentos de la educación física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y del deporte* (pp. 47-68). España, Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2001c). Los valores corporales y la educación física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y del deporte* (pp. 69-84). España, Madrid: Síntesis.
- Velázquez, C., Fraile, A., y López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimiento, 20*(1), 239-259.
- Weidner, J. A. (1998). *The effects of a modified ball in developing the volleyball pass and set for high-school students. Unpublished doctoral dissertation*. Dekalb: Northern Illinois University.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Weller, M. (2011). *The digital scholar: How Technology is transforming academic practice*. London, United Kingdom: Bloomsbury Academic.
- Wu, J. Y. (2017). The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: Implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies. *Computers & Education, 106*, 56-72.



ANEXOS:

RESPUESTAS DE LA EVALUACIÓN FINAL

CAPÍTULO I

1. ¿Qué aspecto determina la diferencia entre las definiciones de los conceptos Educación Física, deporte, juego, ejercicio físico y actividad física?
El objetivo. Dependiendo cuál sea la finalidad con la que se realiza una actividad, se podrá hablar de uno u otro concepto o todos a la vez. Por ejemplo, un grupo de amigos pueden estar jugando a baloncesto y a la vez haciendo deporte, ejercicio físico, actividad física, en clase de Educación Física y jugando.
2. ¿Cuál es la definición de Didáctica?
Ciencia práctica cuyo objetivo es regular concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje reglado.
3. ¿Cuál es la definición de Pedagogía?
Ciencia teórico-práctica, que ordena, estructura y normativiza lo aportado por otras ciencias de la educación para posibilitar la formación integral de la persona a lo largo de su vida.
4. ¿Cuáles son las diferencias entre Pedagogía y Didáctica?
Orientación, objeto, realidad de aplicación, carácter, enfoque y actuación.
5. Indica las características del juicio crítico en pedagogía
Completo, imparcial y sincero, benevolente, libre y científico.
6. ¿Cuál es la definición de Pedagogía del deporte?
Ciencia teórico-práctica, que ordena, estructura y normativiza

lo aportado por otras ciencias relacionadas con el deporte para posibilitar la formación integral de la persona a través de la conducta motriz.

CAPÍTULO 2

1. ¿Cuál es el objeto de estudio en Educación Física y deporte?

La conducta motriz.

2. ¿Qué se entiende por conducta motriz?

Es un término complejo de definir, pero una aproximación sencilla al mismo podría ser “movimiento humano con la carga subjetiva de la persona”. Es decir, considerando la subjetividad del comportamiento, que hace característico a cada ser humano.

3. ¿Cuál debe ser el principal propósito de un docente de Educación Física o entrenador deportivo?

El de ser especialistas del diseño de contextos de práctica en función de los objetivos que se persigan. Esto es, en cada uno de los ámbitos profesionales en el que desarrollen su trabajo (profesor, entrenador, preparador físico, gestor deportivo, etc.).

4. ¿Cómo justificaría la idoneidad del concepto de conducta motriz en relación con la finalidad de la pedagogía del deporte?

Por un lado, el concepto de conducta motriz hace referencia a la individualidad de la persona. Por otro lado, la finalidad de la pedagogía del deporte es posibilitar la formación integral de la persona. De modo que a través del concepto de conducta motriz, en el área de Educación Física y deporte, se viabiliza dicha formación completa del ser humano.

5. ¿Cómo es considerado el ser humano bajo el enfoque que justifica el modelo de Educación Física a partir de la Praxiología motriz?

Este modelo concibe al ser humano como ser inteligente. Esto es, como ser que reflexiona, recapacita, prueba, vivencia y aprende.

6. ¿Cómo justificaría el modelo de Educación Física a partir de la Praxiología motriz?
Está plenamente justificado debido a que la concepción de ser humano de este modelo (ser humano inteligente) implica trabajar bajo enfoques que posibilitan la experimentación, crítica, reflexión y comprensión de sus propias conductas motrices.

CAPÍTULO 3

1. ¿Qué función tienen los modelos pedagógicos en Educación Física?
Los modelos pedagógicos permiten al profesorado seguir una hoja de ruta a la hora de justificar e implementar su docencia en cuanto a teorías de aprendizaje, objetivos de aprendizaje a largo plazo, contexto de enseñanza, contenido, organización y control de la clase, estrategias y estilos de enseñanza, evaluación del proceso, y evaluación del aprendizaje del alumnado.
2. ¿Qué modelo seleccionaría para la enseñanza de la técnica del deporte?
El modelo tradicional.
3. ¿Qué modelo seleccionaría para posibilitar el desarrollo de la capacidad cognitiva del alumnado?
El modelo comprensivo.
4. ¿En qué modelo pedagógico el alumnado debe asumir diferentes roles para aprender todas las realidades que rodean al deporte?
El modelo de educación deportiva.
5. ¿Cuál es el objetivo del modelo de aprendizaje servicio?
El aprendizaje servicio pretende el desarrollo de ciudadanos competentes y profesionales con ética, que experimenten cómo sus cualidades permiten contribuir a la mejora de la sociedad que les rodea.

6. ¿Qué es un PLE? ¿Y un PLN?

Un PLE es un Entorno Personal de Aprendizaje. Es decir, un contexto en el que el alumnado vincula la teoría con la práctica, y el mundo académico con el real, creando su propio conocimiento, y compartiendo reflexiones y experiencias con los demás.

Un PLN es una Red Personal de Aprendizaje. En otras palabras, los documentos personales, contenidos que genera el entorno, personas con las que se interactúa, comunica y aprende cada día y herramientas concretas que sirven para establecer dicha comunicación.

CAPÍTULO 4

1. ¿Por qué se debe procurar que la práctica deportiva resulte en aprendizajes significativos? ¿Cómo se posibilita?

Se debe procurar el aprendizaje significativo porque este resulta relevante al aprendiz, de manera que nunca olvidará. Se posibilita a partir de fundamentar la enseñanza sobre conocimientos previos del que aprende, que le resulten relevantes, que le motiven, que le permitan obtener éxito y que sean meramente prácticos o palpables.

2. ¿Qué variables se deben tener en cuenta para que la práctica sea formativa desde una visión pedagógica?

Oportunidades y éxito en la práctica, variabilidad de la práctica, empleo del juego, adaptado a las posibilidades de los aprendices y considerando principios pedagógicos.

3. ¿Por qué es necesario la cantidad y calidad de la práctica deportiva?

La cantidad de la práctica (u oportunidades) permite la experimentación. Esta es necesaria para aprender. Por otro lado, la calidad de la práctica (u obtener éxito) posibilita que el aprendizaje sea significativo, es decir, que se recuerde.

4. ¿Por qué es necesario la variabilidad de la práctica deportiva?

Porque permite el desarrollo de patrones motores más poten-

tes. Es decir, permite al sujeto tener un mayor bagaje de experiencias y recursos para emplear a lo largo de su vida.

5. ¿Por qué es necesario adaptar las condiciones de práctica a las posibilidades de los aprendices?
Porque facilita: (a) el proceso de aprendizaje y desarrollo de las conductas motrices requeridas por el juego en cuestión, (b) el desarrollo de la creatividad motriz, (c) la satisfacción de las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, y (d) que se aumente la implicación de los niños hacia la práctica deportiva.
6. ¿Cuáles son los principios pedagógicos que determinan las características pedagógicas de los contextos de práctica?
Adecuación, individualización, solidaridad, totalidad, experiencia práctica o realismo, espontaneidad y adecuación estructural.

CAPÍTULO 5

1. ¿Qué entiende por lógica interna del juego?
La lógica interna del juego es el conjunto de conductas motrices que emergen a partir de la compleja trama de relaciones que suceden durante un juego en particular. En otras palabras, las conductas motrices que suceden como resultado del juego al que se juega.
2. ¿Qué elemento determina la lógica interna del juego?
Las reglas.
3. ¿Qué tipos de reglas se pueden distinguir en un reglamento?
Estructurales y funcionales. Mientras que las primeras determinan las condiciones de juego (número de participantes, dimensiones del campo, tiempo y equipamientos), las segundas acotan las acciones permitidas y prohibidas.
4. ¿En qué tipo de deportes cobra más sentido la enseñanza técnica contextualizada en la táctica?
En aquellos con un alto grado de incertidumbre. En estos de-

portes es más relevante saber qué, cómo y cuándo hacer que cómo hacerlo.

5. ¿De dónde proviene la incertidumbre en el juego deportivo?
De la presencia o no de compañeros, adversarios y del propio medio. Pero además de la presencia de equipamientos, las reglas funcionales de obligatoriedad y prohibición, y el nivel de rendimiento de los jugadores.
6. ¿Qué ventajas permite la enseñanza del deporte a través de diferentes modalidades deportivas?
Estar más motivado por aprender a través del juego en general y diferentes juegos en particular. Aprender de manera significativa, porque relaciona lo que ocurre en diferentes deportes. Desarrollar su inteligencia, al tener que tomar decisiones con base en sus experiencias, practicando diferentes modalidades de juego. Prepararse para la vida real, porque tendrá que emplear procesos transferibles a la vida cotidiana (relación de conceptos, reflexión, toma de decisiones y desarrollo de una actitud crítica).

CAPÍTULO 6

1. ¿Qué puede hacer el docente o entrenador para diseñar contextos de práctica considerando el componente de incertidumbre de la práctica deportiva?
Debe basarse en la evidencia científica para diseñar contextos de práctica bajo ese fundamento. A partir de ahí, debe adoptar una visión crítica para valorar los resultados de sus diseños.
2. Indique las fases de la propuesta más actual para la realización de modificaciones o adaptaciones en las reglas
 1. Establecimiento de los objetivos a alcanzar en el juego, 2. Análisis estructural y funcional del juego, 3. Análisis de la acción de juego, 4. Identificación de las deficiencias del juego, 5. Modificación de las reglas, 6. Análisis de la acción de juego modificado, 7. Si es necesario, optimización de las modificaciones.

3. ¿Qué reglas posibilitan con mayor seguridad que ocurra una conducta deseada?
Las funcionales, porque directamente determinan obligaciones y prohibiciones en la práctica.
4. ¿Qué puede ocurrir con mucha probabilidad si se diseñan contextos de práctica sin tener en cuenta la evidencia científica?
Que no se provoquen las conductas motrices deseadas y como consecuencia no se alcancen los objetivos previstos.
5. ¿Qué aspectos se deben considerar a la hora de realizar modificaciones reglamentarias o crear tareas?
 - Establecer el objetivo por el que se pretende diseñar el contexto de práctica.
 - Diseñar las tareas en base a la evidencia científica.
 - Respetar las reglas básicas que no conviene modificar.
 - Conocer la opinión de los implicados, tanto docentes como discentes.
 - Conocer cómo interfiere las adaptaciones que se realicen sobre un amplio espectro de variables.
 - Implementar modificaciones reglamentarias a partir de las reglas funcionales.
6. ¿En qué fundamenta la perspectiva sistémica uno de sus pilares en cuanto a la modificación de las reglas para el diseño de tareas?
La perspectiva sistémica fundamenta uno de sus pilares en que los cambios introducidos con respecto a los participantes, la tarea y/o el contexto, producen la emersión de cambios en los comportamientos.

CAPÍTULO 7

1. Con respecto a la comunicación verbal, ¿por qué es muy relevante la planificación del *feedback*?
Porque el *feedback* permite al aprendiz ser consciente de lo que hace y su resultado. Es fundamental para posibilitar el aprendizaje.

2. Enmarcado en un modelo de Educación Física que persigue el desarrollo del ser humano inteligente, ¿qué tipo de *feedback* debería predominar atendiendo al contenido?
Interrogativo y descriptivo para posibilitar un proceso reflexivo y autónomo de búsqueda y comprensión de la actuación del aprendiz.
3. ¿Qué normativas se deben planificar en cuanto al equipamiento a la hora de diseñar tareas?
Respecto a su uso y disposición en el espacio. Si el alumnado no tiene un nivel madurativo como para utilizar los materiales con respeto y siguiendo las normativas, será mejor no emplearlo. Por otro lado, el establecimiento de lugares fijos donde ubicar el material y el empleo de rutinas organizativas, pueden ser esenciales para ayudar al alumnado a adquirir responsabilidades en esta materia.
4. ¿Cuál es la variable más influyente para optimizar al máximo el tiempo disponible para la práctica?
El profesorado o entrenador. Ellos deben ser capaces de administrar todas las variables que permiten aprovechar el tiempo de práctica para que sea el máximo.
5. Como formador, ¿qué se puede hacer para incrementar la autoeficacia del grupo con el que se trabaje?
Por ejemplo, diseñando tareas que les permitan obtener por encima del 70% de éxito. Otra opción podría ser vincular una nueva tarea con la anterior (realizada con éxito), para predisponerles positivamente.
6. ¿Podría influir la manera en que el formador presente las tareas en el comportamiento con el que el sujeto se enfrente a las mismas?
Podría influir puesto que la presentación del profesor va a predisponer al aprendiz hacia el reto. Por este motivo, la planificación de la información a compartir con el alumnado no es una cuestión baladí.



