

Recibido: 27-8-2018

Aceptado: 3-9-2018

## MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA: DESDE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA HASTA LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

### METHODS OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION: FROM THE TEACHING STYLES TO THE PEDAGOGICAL MODELS

#### Autor:

Rosa, A. <sup>(1)</sup>; García-Cantó, E. <sup>(2)</sup>; Pérez, J.J. <sup>(3)</sup>

#### Institución:

<sup>(1)</sup> Universidad de Murcia. [andres.rosa@um.es](mailto:andres.rosa@um.es).

<sup>(2)</sup> Universidad de Murcia. [eligar61@hotmail.com](mailto:eligar61@hotmail.com).

<sup>(3)</sup> Universidad de Murcia. [jupeso@hotmail.com](mailto:jupeso@hotmail.com)

#### Resumen:

Existe entre los profesionales de la Educación Física, una falta de consenso en la interpretación de los distintos términos que forman parte de la metodología de enseñanza. El centro de interés se centra, además, en conocer qué procedimientos son los más adecuados para dar respuesta a las necesidades del alumnado y a las demandas formativas que impone la sociedad del momento. A lo largo de las últimas décadas han surgido diferentes métodos de enseñanza como los *Estilos de Enseñanza*, los *Modelos de Enseñanza*, los *Modelos Curriculares*, los *Modelos de Instrucción* y los *Modelos Pedagógicos*. Estos últimos representan una estructura que integra el carácter social-cívico de la pedagogía con los procesos y procedimientos de la didáctica, adaptados a las necesidades e intereses del alumnado, así como al contexto en el cual se integran como personas y en el cual se les forma para contribuir como ciudadanos. No todos los modelos pedagógicos pueden ser aplicables a cualquier contexto sociocultural. Se hace necesario el desarrollo de *Modelos Pedagógicos Híbridos* que permitan satisfacer las necesidades de los estudiantes en contextos concretos. El objetivo de este análisis bibliográfico fue clarificar la definición de los principales términos relacionados con la metodología de enseñanza; así como plantear los nuevos métodos que se emplean en la Educación Física.

**Palabras Clave:** didáctica, metodología, estilos de enseñanza, educación física.

**Abstract:**

Existe entre los profesionales de la Educación Física, una falta de consenso en la interpretación de los distintos términos que forman parte de la metodología de enseñanza. El centro de interés se centra, además, en conocer qué procedimientos son los más adecuados para dar respuesta a las necesidades del alumnado y a las demandas formativas que impone la sociedad del momento. A lo largo de las últimas décadas han surgido diferentes métodos de enseñanza como los Estilos de Enseñanza, los Modelos de Enseñanza, los Modelos Curriculares, los Modelos de Instrucción y los Modelos Pedagógicos. Estos últimos representan una estructura que integra el carácter social-cívico de la pedagogía con los procesos y procedimientos de la didáctica, adaptados a las necesidades e intereses del alumnado, así como al contexto en el cual se integran como personas y en el cual se les forma para contribuir como ciudadanos. No todos los modelos pedagógicos pueden ser aplicables a cualquier contexto sociocultural. Se hace necesario el desarrollo de Modelos Pedagógicos Híbridos que permitan satisfacer las necesidades de los estudiantes en contextos concretos. El objetivo de este análisis bibliográfico fue clarificar la definición de los principales términos relacionados con la metodología de enseñanza; así como plantear los nuevos métodos que se emplean en la Educación Física.

**Key Words:** didactics, methodology, teaching styles, physical education.

## 1. INTRODUCCIÓN.

La Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE, 2013) establece que la enseñanza obligatoria debe centrarse en la formación cognoscitiva, afectiva y axiológica que permita el desarrollo pleno de la personalidad del alumnado. En este contexto, el área de Educación Física (EF) debe asumir como finalidad principal el desarrollo de la competencia motriz, y que esta se convierta en el medio para la adquisición de otras competencias vinculadas a la adopción de un estilo de vida saludable, autónomo y socialmente responsable.

El conocimiento de los principios pedagógicos y los procedimientos metodológicos que permitan desarrollar una intervención educativa de calidad técnica y humana se ha convertido en una responsabilidad para los profesionales de la EF. No obstante, este proceso se ha visto dificultado desde hace décadas debido, entre otros aspectos, a la falta de consenso en la interpretación de los distintos términos que forman parte de la metodología de enseñanza (Delgado, 1994).

Etimológicamente, el término *método* hace referencia al modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa (Real Academia Española, 2014). Siguiendo a distintos autores (Delgado, 1994; Mena, 1997; Sicilia y Delgado, 2002) la *metodología de enseñanza* se puede definir como el conjunto de orientaciones y procedimientos didácticos que permiten llevar a la práctica los principios teóricos que sustentan la acción pedagógico-instructiva.

Fernández-Balboa (2003) define como *Didáctica* los procedimientos que se utilizan para enseñar algo a alguien mientras que entiende como *Pedagogía* la enseñanza de valores y actitudes cívico-políticas para la inclusión social del individuo.

El carácter epistemológico de la EF establece que la organización y la planificación de los métodos de enseñanza debe realizarse en función de la lógica interna de la actividad física, sujeta esta de manera inequívoca, a los intereses y capacidades del alumnado. El centro de interés se centra en este caso, en conocer qué procedimientos son los más adecuados para dar

respuesta a las necesidades del alumnado así como a las demandas formativas que impone la sociedad del momento.

A lo largo de las últimas décadas han surgido diferentes modos de abordar la enseñanza de la EF. Ruiz-Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2013) destacan la propuesta de Muska Mosston basada en los Estilos de Enseñanza (*Spectrum of Teaching Styles*; Mosston, 1966), que tiene una enorme influencia en la formación del profesorado, por el carácter exhaustivo de su análisis, por su intencionalidad unida al objetivo de identificar y aportar claridad sobre las posibilidades de acción didáctica y por su evidente asociación con la práctica; sin embargo, existen también críticas a este planteamiento superado al poseer elementos que le vinculan a modelos conductistas y de racionalidad técnica.

Posteriormente, surgen los *Modelos de Enseñanza (Models of Teaching*; Joyce y Weil, 1972) como un plan estructurado que puede utilizarse para configurar un *curriculum*, diseñar materiales de enseñanza, orientar la enseñanza en las aulas, y otros aspectos. Este planteamiento establece diversos modelos (Conductuales; Procesamiento de la Información; Desarrollo Personal; y Desarrollo de las Relaciones Sociales) que deben combinarse para hacer frente a todos los estilos de aprendizaje.

Otro planteamiento es el representado por los *Modelos Curriculares (Curriculum Models*; Jewett y Bain, 1985). Existen diversos modelos (Clásicos, Críticos y Socio-Políticos y Constructivistas) que refieren a un cuerpo teórico que fundamenta la forma en que se visualizarán los distintos elementos del *curriculum* y cómo se concebirán sus interacciones de acuerdo con el énfasis que se dé a algunos de esos elementos.

Los *Modelos de Instrucción (Instructional Models*; Metzler, 2000) se fundamentan en la teoría de aprendizaje que se asumía en cada momento (Conductismo en la década de los Sesenta; Teoría de los Sistemas en los Setenta; Cognitivismo en los Ochenta; constructivismo y sistemas en los noventa; y Conectismo actualmente), y representan la planificación

instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas.

Actualmente, destacan los *Modelos Pedagógicos (Pedagogical Models;* Haerens et al., 2011) que según Casey (2016), se desarrollan más allá de los contenidos o del docente, intentando alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y los Estilos de Enseñanza; los cuales son integrados en sus estructuras como instrumentos al servicio de los objetivos pedagógicos establecidos (Fernández-Río et al., 2016).

El objetivo de este análisis bibliográfico fue clarificar la definición de los principales términos relacionados con la metodología de enseñanza; así como plantear los nuevos métodos que se emplean en la EF.

## **2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ESTILOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

En el marco legislativo derivado de la LOMCE (2013) se define la *metodología de enseñanza* como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos.

De esta definición podría desprenderse un concepto más amplio en el que se encontraría incluido la metodología de enseñanza. Se define como *intervención educativa* y, según Ruiz-Omeñaca et al. (2013), engloba actuaciones previas a la sesión (planteamiento de los objetivos, selección de contenidos y actividades, esquemas previos de regulación de la comunicación, la organización, los espacios y ambientes de aprendizaje, y los procedimientos y materiales de evaluación); durante la sesión (ejecución de las tareas, aporte de *feedback* y control de contingencias); y, posteriores a la sesión (evaluación y realimentación del proceso educativo).

Brislin et al. (1973) señalan que los métodos deben garantizar principios como: actividad, socialización, integración, utilidad, motivación, economía, eficacia y educación.

La LOMCE (2013) establece que los métodos son efectivos cuando cumplen con los siguientes principios pedagógicos que garantizan la acción educativa:

- i. integración de las competencias en el currículo;
- ii. integración de experiencias y aprendizajes;
- iii. enfoque globalizador de los contenidos;
- iv. y, atención a la diversidad.

Según Ruiz-Omeñaca et al. (2013), los métodos en EF se encuentran condicionados por sus características como área educativa:

- i. la participación del estudiante desde su globalidad personal;
- ii. la demanda de mecanismos de organización y control específicos;
- iii. la naturaleza vivencial de la actividad física;
- iv. el marco espacial donde se desarrollan los episodios de aprendizaje;
- v. el marco singular para educar en valores y actitudes;
- vi. y, la unión de los contenidos y actividades con los intereses del alumnado.

Sánchez-Bañuelos (1992) clasifica los métodos de enseñanza en base a los siguientes criterios:

- i. según la participación del alumnado se encuentran;
  - el *método inductivo*, el alumnado actúa de forma activa;
  - el *método deductivo*, el alumnado actúa de forma pasiva;
- ii. según el carácter general de la enseñanza se observan;

- el *aprendizaje sin error*, a través del conocimiento de los resultados;
  - el *aprendizaje por ensayo-error*, basado en la retroalimentación durante y después del proceso.
- iii. y, según el tipo de instrucción aportada al alumnado se incluyen;
- la *instrucción directa*, basada en el método deductivo;
  - la *enseñanza mediante la búsqueda*, fundamentada en el método inductivo.

Este último criterio refiere, según Delgado (1993), a las *técnicas de enseñanza* (instrucción directa e indagación), entendiéndolas como el procedimiento para acercar al alumnado hasta la actividad de aprendizaje. Se trata de la forma de aplicar el estilo de enseñanza de manera que el alumnado pueda afrontar la actividad de aprendizaje.

Sánchez-Bañuelos (1992) describe la *instrucción directa* como un método relacionado con el aprendizaje receptivo. El docente plantea una situación de aprendizaje a la que aporta un modelo técnico eficaz a reproducir. Utiliza estrategias como: explicación verbal, demostración visual y medios auxiliares. El alumnado se centra en los mecanismos de ejecución y control de la acción motriz, ajustando su rendimiento al modelo ideal de práctica. El conocimiento de resultados es importante siendo destacados los tipos descriptivo, evaluativo y prescriptivo.

Delgado (1994) plantea que la técnica de *indagación* se asocia a un aprendizaje por descubrimiento. El docente plantea un problema a solucionar y media en el proceso de aprendizaje. El alumnado utiliza todos sus recursos para encontrar la respuesta. El feedback interno es importante siendo destacados los tipos interrogativo y afectivo.

Mosston, primero en 1978 y, posteriormente, junto a Assworth (Mosston y Assworth, 1993) incorporan como métodos de enseñanza el concepto de los *Estilos de Enseñanza (Espectro de los Estilos de Enseñanza)*, definiéndolos

como las estructuras que, independientemente de la idiosincrasia del docente, sirven para realizar las siguientes acciones:

- i. concretar el modo de actuar del docente y discente en las fases proceso educativo;
- ii. orientar las relaciones entre docente-alumnado-objetivos de aprendizaje;
- iii. y, determinar el efecto de este modo de proceder sobre los canales de desarrollo del alumnado.

Según Delgado (1994), los Estilos de Enseñanza engloban aspectos como: técnica de enseñanza, estrategia en la práctica de la enseñanza, recursos didácticos, personalidad del docente, clima de aprendizaje, y organización/control de la clase.

Mosston y Asworth (1993) plantean una clasificación de los Estilos de Enseñanza que parte de aquellos más relacionados con el fomento del aprendizaje receptivo y evoluciona hacia aquellos que favorecen más un aprendizaje por descubrimiento.

*a) Estilos basados en la reproducción.*

- i. *Mando directo.* Estilo de carácter directivo en el que el docente planifica, propone y evalúa todos los parámetros de la tarea motriz y el alumnado ejecuta las acciones motrices siguiendo lo establecido por el docente.
- ii. *Estilo de la práctica, enseñanza basada en la tarea.* Estilo orientado hacia la participación, donde el docente propone tareas al alumnado para que las ejecute con autonomía.
- iii. *Estilo recíproco.* Estilo basado en el intercambio de roles, en el que uno de los miembros de una pareja trabaja el aprendizaje de una acción motriz propuesta por el docente, mientras que el compañero le proporciona información de acuerdo con unos criterios de observación proporcionados por el docente.



- iv. *Estilo de autoevaluación.* Estilo basado en la participación en el cual el docente propone tareas y cada escolar asume la responsabilidad sobre la ejecución, la evaluación y la realimentación del proceso;
- v. *Estilo de inclusión.* El docente propone, habitualmente a través de una ficha, una tarea con diferentes niveles de ejecución; el alumnado realiza la tarea escogiendo el nivel que considera adecuado a sus posibilidades; seleccionando también el paso de unos niveles a otros.

*b) Estilos basados en el descubrimiento.*

- i. *Descubrimiento guiado.* Se basa en el planteamiento de un problema a resolver por el alumnado, guiado por el docente, mediante el planteamiento de una secuencia de preguntas, cada una de ellas con una única respuesta.
- ii. *Resolución de problemas.* Consiste en el planteamiento de un problema con múltiples posibilidades de resolución por el alumnado, sin ser guiado por el docente.
- iii. *Programa individualizado,* el diseño del alumno. Estilo inductivo en el que el alumnado descubre y diseña la situación problema, e indaga en la búsqueda de las múltiples alternativas de respuesta, lo que guía al alumnado en el desarrollo y ejecución de un tema específico;
- iv. *Estilo para alumnado iniciado.* Estilo individual en el que el alumnado decide cuándo se encuentra listo para desarrollar un programa y en ese momento, lo diseña y ejecuta.
- v. *Estilo de autoenseñanza.* Estilo individual contextualizado fuera del aula en el que el estudiante indaga, descubre, diseña, ejecuta y evalúa un programa.

Delgado (1994) clarifica algunos criterios de Mosston (1978), planteando una clasificación basándose en los objetivos y características propias de cada uno de los estilos.

- i. *Tradicionales (mando directo, modificación del mando directo y asignación de tareas)*. Se centran en el orden y en la ejecución de la tarea.
- ii. *Individualizadores (programa individual, trabajo por grupos, enseñanza modular y enseñanza programada)*. Parten de las capacidades del alumnado y priorizan sus necesidades, intereses y desarrollo de la autonomía.
- iii. *Participativos (tutoría entre iguales, enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza)*. Favorecen el desarrollo de la toma de decisiones, la autogestión y el aprendizaje cooperativo.
- iv. *Socializadores (trabajo colaborativo y actividades interdisciplinares)*. Se centran en la consecución de aprendizajes de tipo social y actitudinal.
- v. *Cognitivos (descubrimiento guiado y la resolución de problemas)*. Promueven la indagación, la reflexión y la tomas de decisiones.
- vi. *Creativos (libre exploración y la sinéctica)*. Se centran en la utilización del pensamiento divergente y el desarrollo creativo.

Hidalgo y Torres (1994) indican que los estilos creativos surgen como métodos creativos de resolución de problemas, e incluye en este grupo la lluvia de ideas corporal y la improvisación corporal.

Navarro y Fernández (1993) señalan que los Estilos de Enseñanza emplean diferentes *estrategias didácticas* según su carácter más orientado a la enseñanza mediante la reproducción de un modelo o al fomento de la indagación. Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos y decisiones teórico-explicativas que adopta el docente sobre cómo enseñar un contenido considerando qué quiere que su alumnado comprenda, por qué y para qué. Se distinguen tres tipos:

- i. *instructivas*; su objetivo es señalar qué, cómo y cuándo realizar una actividad o ejecutar un modelo; por tanto, las decisiones son tomadas

por el docente en su totalidad empleando también el conocimiento de la ejecución y el conocimiento de los resultados;

- ii. *participativas*; fomentan que el alumnado realice la práctica de forma autónoma asumiendo por tanto asuma responsabilidades sobre su aprendizaje;
- iii. y, *emancipativas*; su objetivo es que el alumnado busque alternativas de respuesta al problema planteado, lo que sirve para especificar el contenido, las prueba con acciones motrices y toma decisiones en relación al producto final; se incluyen estrategias como formular preguntas y problemas a resolver para activar el feedback intrínseco.

Estas decisiones teóricas se concretan a partir de estrategias en la práctica de la enseñanza (Riera, 1989). Se definen según Sánchez-Bañuelos (1992) como la forma particular de abordar las actividades que componen la enseñanza de una técnica o habilidad motriz. Relacionadas con la instrucción directa se distinguen tres tipos:

- i. *global*; el modelo se presenta en su contexto global de ejecución; existen tres tipos, global pura, con polarización de la atención, y con modificación de la situación;
- ii. *analítica*; el modelo se presenta en partes; existen tres tipos, pura, secuencial y progresiva;
- iii. y, *mixta*; siendo el orden de aplicación global-analítica-global.

Relacionadas con la indagación se pueden considerar estrategias como plantear problemas, formular preguntas, fomentar la interpretación de acciones, la comunicación de resultados, etc.

### 3. MODELOS PEDAGÓGICOS

La LOMCE (2013) concibe la educación como el medio más adecuado para construir la personalidad del alumnado, para favorecer la adquisición y desarrollo de competencias necesarias que contribuyan a su desarrollo social, Rosa, A.; García-Cantó, E.; Pérez, J. J (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11(1):1-30.

contribuyendo a la mejora de sus capacidades, conformando su propia identidad personal, y configurando su comprensión de la realidad, integrando en todo momento las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica.

En este contexto, emergen como una alternativa metodológica a considerar los llamados *Modelos Pedagógicos* (Haerens et al., 2011). Representan una estructura que integra el carácter social-cívico de la pedagogía con los procesos y procedimientos de la didáctica, adaptados a las necesidades e intereses del alumnado, así como al contexto en el cual se integran como personas y en el cual se les forma para contribuir como ciudadanos.

Los Modelos Pedagógicos se desarrollan empleando metodologías activas basadas en una pedagogía constructivista que fomenta el aprendizaje social y cooperativo, favorecen el desarrollo de las competencias clave y el uso de tecnologías que facilitan la adquisición del conocimiento teórico práctico; estableciendo según Rovegno (2006), una interdependencia en las relaciones entre el aprendizaje, enseñanza, contenido y contexto.

Metzler (2005) indica que un Modelo Pedagógico debe tener una base teórica sólida, existir investigación sobre su implementación, y haber demostrado su capacidad para alcanzar los objetivos pedagógicos en diferentes contextos educativos.

Fernández-Río et al. (2016), en su revisión de la literatura científica clasifican los Modelos Pedagógicos como *Básicos* y *Emergentes*, siguiendo la propuesta de Haerens et al. (2011). En este caso, se plantearán las metodologías actualmente aceptadas como Modelos Pedagógicos.

a) *Aprendizaje cooperativo*. Johnson et al. (2013) establecen diversos requisitos que debe cumplir cualquier estructura cooperativa:

- i. interdependencia positiva;
- ii. interacción promotora hacia el objetivo de trabajo;
- iii. responsabilidad individual;

- iv. procesamiento grupal;
- v. y, habilidades sociales.

Según Ruiz-Omeñaca et al. (2013), algunos Estilos de Enseñanza basados en el aprendizaje cooperativo son la enseñanza recíproca, el aprendizaje en equipos cooperativos, la resolución de problemas en grupos cooperativos, los proyectos de aprendizaje cooperativos y el aprendizaje basado en problemas.

*b) Comprensivo de Iniciación Deportiva (Teaching Games for Understanding, TGfU)* (Bunker y Thorpe, 1982). Este modelo surge con el objetivo de hacer del alumnado el verdadero protagonista de su aprendizaje deportivo. Se adaptan las normas y materiales de los deportes tradicionales para motivar a las chicas y a los menos hábiles; se sustituye el aprendizaje repetitivo de gestos técnicos por la práctica basada en el juego en pequeños grupos, incluso creándose nuevos juegos, y se persigue el desarrollo cognitivo del alumnado a través de la resolución de los problemas tácticos generados en el juego y del desarrollo de estrategias colectivas aplicables a distintos deportes con una estructura común (Light, 2008).

Fernández-Río et al. (2016) destacan los siguientes elementos básicos de los modelos comprensivos:

- i. la posibilidad de transferencia de situaciones tácticas entre deportes;
- ii. la modificación de normas, materiales y espacios, lo que ha dado lugar a la creación de diferentes medios de aprendizaje definidos como Juegos Modificados (Méndez-Giménez et al., 2012);
- iii. la progresiva complejidad técnico táctica;
- iv. la evaluación del alumnado durante las situaciones tácticas y no en situaciones artificiales.

A partir de la secuencia propuesta por Bunker y Thorpe (1982), se pueden establecer las siguientes fases en la implantación del modelo:

- i. *situación de juego*; se parte de un deporte tradicional adaptado para enseñar un aspecto táctico concreto;
- ii. *conciencia táctica*; reflexión sobre los elementos tácticos que se necesitan en el juego modificado practicado anteriormente;
- iii. *y, ejecución habilidad*; análisis de los elementos técnicos necesarios en la forma jugada y práctica de los mismos para su mejora.

c) *Educación Deportiva* (Siedentop, 1994). La Educación Deportiva se centra en el aprendizaje académico del escolar, empleando una pedagogía cooperativa y experiencial, que se ve favorecida por el trabajo en pequeños grupos y el desarrollo de juegos reducidos en los que cada escolar desempeña un rol y, en general, persigue un objetivo de desarrollo técnico y conceptual, la mejora en la toma de decisiones, y la adquisición y el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía.

Siedentop et al. (2011) aplican un modelo basándose en las características propias del fenómeno deportivo: registro de datos sobre la actuación de los deportistas; organización en temporadas; afiliación a un equipo; desarrollo de periodos de práctica, competición formal y fase final; y festividad.

Según Martínez de Ojeda et al. (2012), la aplicación práctica este modelo presenta diversas fases:

- i. *práctica dirigida*, en la que se determinan aspectos como la explicación de la metodología al alumnado, la elección o presentación del contenido, la organización de los equipos, la explicación y el reparto de roles, la temporalización de las sesiones, y el desarrollo de una o varias sesiones dirigidas por el docente para trabajar los aspectos técnico tácticos básicos del contenido y para que el alumnado asuma los roles establecidos;
- ii. *fase de práctica autónoma*; fase de desarrollo de los roles y de pretemporada, en la que se practican las actividades del contenido de aprendizaje;

- iii. *fase de competición formal*; fase de temporada;
- iv. *fase de reconocimiento final*; se reconocen y premian las competencias adquiridas y el trabajo desarrollado por el alumnado mediante la entrega de premios que fomentan la motivación interna.

d) *Modelo Ludotécnico*. Es un modelo inicialmente diseñado para la enseñanza del atletismo, aunque sus bases pedagógicas (Condicionamiento Operante, Aprendizaje Constructivista, Aprendizaje Social y Aprendizaje Comprensivo) permiten aplicarlo a otros contenidos (Gómez-Mármol et al., 2014).

Según Valero (2007), su eje central son las propuestas ludotécnicas, y establece una estructura básica de las sesiones de enseñanza en fases:

- i. *presentación global y planteamiento de desafíos*; el docente formula preguntas para evaluar los conocimientos previos del alumnado; explica la técnica a aprender; realiza una demostración práctica; y, plantea un reto al alumnado formulando una pregunta;
- ii. *propuestas ludotécnicas*; se pueden realizar dos o tres juegos o ejercicios lúdicos relacionadas con la técnica a aprender (*cuñas técnicas*); se puede emplear la asignación de tareas o el mando directo modificado; la estrategia en la práctica es más analítica ya que se trabajan pequeñas partes de la técnica a aprender; la organización grupal puede ser masiva o en subgrupos; luego, se realizan otros dos o tres ejercicios donde se practica la disciplina atlética en su conjunto; la estrategia en la práctica es global; se pueden emplear estilos como la asignación de tareas o el trabajo en grupos; se puede organizar al alumnado en grupos reducidos;
- iii. *propuestas globales*; se realiza al menos una actividad motriz para practicar la técnica a aprender en su totalidad; se puede organizar al alumnado en pequeños grupos;
- iv. *reflexión y puesta en común*; Se trata de resolver el desafío planteado anteriormente desde la comprensión.

d) *Modelo de Responsabilidad Personal y Social*. El modelo se centra en la idea de que los individuos para ser eficientes y útiles en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando estrategias en sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas. Se desarrolla, en sus inicios, como un programa formativo (no curricular) dirigido a jóvenes en riesgo de exclusión social, en un intento de favorecer el desarrollo de sus capacidades, valores y comportamientos, tanto en el deporte como en la vida cotidiana (Hellison y Wright, 2003).

Posteriormente, dada su utilidad en el desarrollo de valores asociados a la responsabilidad personal (esfuerzo y autonomía) y a la responsabilidad social (respeto a los sentimientos y derechos de los demás y capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros), comienza a ser utilizado en otros contextos, como por ejemplo en la EF (Escartí et al., 2010).

Hellison (2011) establece los siguientes principios pedagógicos de su modelo:

- i. integración de valores y contenidos;
- ii. cesión de responsabilidad al alumnado;
- iii. relación de honestidad y confianza profesor-alumnado;
- iv. transferencia a otros contextos.

Hellison (2011) propone cinco niveles de responsabilidad que se presentan a los estudiantes de modo progresivo y acumulativo (aunque se recomienda trabajar el nivel cinco, la transferencia, desde el primer día de clase).

- i. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás (Nivel I).
- ii. Participación y esfuerzo (Nivel II).
- iii. Autonomía personal (Nivel III).
- iv. Ayuda a los demás y liderazgo (Nivel IV).
- v. Transferencia fuera del contexto deportivo-educativo (Nivel V).



Según Hellison (2011), en la puesta en práctica de los diferentes niveles de responsabilidad se pueden tener en cuenta las siguientes orientaciones metodológicas:

- i. ser ejemplo de respeto ante los estudiantes;
- ii. fijar objetivos explícitos;
- iii. darles oportunidades de éxito en las actividades;
- iv. fomentar la interacción social;
- v. asignar tareas/roles;
- vi. permitirles liderar actividades;
- vii. concederles elección y voz en la selección de contenidos y en la evaluación;
- viii. realizar actividades en distintos contextos.

Hellison (2011) propone una estructura de sesión dividida en cuatro partes diferenciadas:

- i. toma de conciencia (reflexión sobre las conductas a fomentar y evitar en relación con el nivel que se esté trabajando);
- ii. responsabilidad en la acción (desarrollo de las actividades);
- iii. encuentro de grupo (los estudiantes dedican un tiempo a compartir opiniones y pensamientos que han surgido durante la clase; el docente lanzará una pregunta abierta sobre cómo ha funcionado la actividad del día, qué han aprendido, si se han cumplido los objetivos, entre otros aspectos; posteriormente, el docente elaborará una conclusión sobre la sesión y el modo de solucionar los problemas);
- iv. evaluación y autoevaluación; el alumnado valora su comportamiento, el de sus compañeros y el del docente.

e) *Alfabetización Motora* (Whitehead, 2010). Es un modelo que persigue los siguientes objetivos:

- i. superar la necesidad de justificar la actividad física como un medio que persiga otros fines al margen del relacionado con la salud;
- ii. destacar el valor educativo de la actividad física en el *currículum* escolar;
- iii. refutar el concepto de actividad física como una *opción extra* que solo implica aspectos recreacionales;
- iv. justificar la importancia de una actividad física inclusiva;
- v. sentar las bases para la adherencia a la actividad física a lo largo de la vida;
- vi. identificar aquellas áreas que desempeñan un papel importante en la promoción de la actividad física.

Almond y Whitehead (2012) plantean los siguientes principios pedagógicos:

- i. diversión, mediante el fomento de la motivación intrínseca, la participación activa y el desarrollo de habilidades;
- ii. diversidad, a través del desarrollo variado de actividades y Estilos de Enseñanza en función de los intereses del alumnado;
- iii. comprensión, a partir del desarrollo de situaciones de aprendizaje que superen el conocimiento simple de los contenidos;
- iv. carácter, mediante el desarrollo de las capacidades necesarias para la vida cotidiana;
- v. habilidad individual, a través del trabajo de las habilidades motrices;
- vi. imaginación, a partir de la resolución de problemas;
- vii. constancia, mediante el fomento de las habilidades para un estilo de vida activo;
- viii. y, modelado, a través del desarrollo integral del alumnado.

f) *Autoconstrucción de materiales*. Es un modelo basado en principios del Constructivismo de la participación activa, la cooperación para aprender y el

desarrollo de la creatividad que tiene como objetivo específico el diseño e invento de objetos a partir de materiales de reciclaje (Perkins, 1999).

Fernández-Río y Méndez-Giménez (2014) constatan la necesidad de este modelo debido a la falta de recursos disponibles en el área de EF, la necesidad de materiales que se adapten a las necesidades específicas de algunos estudiantes, y el deseo de crear una conciencia ecológica.

*g) Educación Aventura.* Es un modelo basado en el planteamiento de actividades con un componente de incertidumbre y cierto riesgo subjetivo, entremezclado con propósitos de confianza, reto y compañerismo, entre otros (Baena-Extremera, 2011).

Según Fernández-Río y cols. (2016), los principales elementos de las sesiones de aprendizaje basadas en este modelo son los siguientes:

- i. la resolución de situaciones-problema;
- ii. la necesidad de emplear las capacidades motrices, cognitivas y las habilidades sociales;
- iii. el reto de superar miedos e incertidumbres;
- iv. la necesidad de cooperar;
- v. el empleo de contextos de aprendizaje no habituales para el alumnado y el uso creativo de espacios y materiales;
- vi. el diseño de contextos lúdicos para el aprendizaje.

*h) Educación para la Salud.* Es un modelo basado en la educación para un estilo de vida saludable a partir de la comprensión de la importancia de la actividad física organización del estilo de vida, el desarrollo de estrategias de auto-gestión, el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, y la construcción de una relación significativa entre lo que los estudiantes aprenden en clase y el conocimiento, las habilidades y las actitudes que necesitan para vivir una vida satisfactoria y productiva fuera de ella (Fernández-Río et al., 2016; Haerens et al., 2011).

i) *Estilo Actitudinal*. Es un modelo que utiliza el contexto de la actividad física para el trabajo de las actitudes y habilidades (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) que permitan un mejor aprendizaje y una mayor motivación hacia la EF (Pérez-Pueyo et al. 2012).

Su objetivo consiste en que todo el alumnado tenga experiencias positivas, sin excepción y desde la inclusión (Pérez-Pueyo, 2013), generando un verdadero grupo-clase que coopere o colabore.

Según Pérez-Pueyo (2010) este modelo se sustenta sobre tres componentes:

- i. las actividades corporales intencionadas;
- ii. la organización secuencial hacia las actitudes;
- iii. y, los montajes finales.

j) *Ambientes de aprendizaje* (Blández, 2000). Se trata de un Modelo Pedagógico en el que el docente organiza el tiempo, el material y el espacio de juego estimulando que el alumnado participe libre y espontáneamente para que pueda construir su propio aprendizaje y desarrollar su pensamiento creativo y divergente.

Rosa et al. (2017) señalan que el docente toma las decisiones en la fase de preimpacto como la selección inicial de contenidos y aprendizajes a alcanzar; durante la fase de impacto, el alumnado buscará distintas soluciones de respuesta a las condiciones espaciales y materiales propuestas; mientras que en la fase postimpacto, se desarrollarán los procesos de análisis, reflexión y evaluación de la ejecución práctica y del proceso educativo.

Blández (2000) plantea una organización de la sesión basada en tres partes:

- i. *encuentro inicial*; el docente lleva a cabo una asamblea con el alumnado y plantea la metodología y premisas (normas) de la sesión;

- ii. *desarrollo*; durante la sesión, los participantes juegan libremente sin la intervención del docente a excepción de que surjan conflictos graves; la premisa principal es no aportar soluciones a los problemas motrices que encuentre el alumnado; no obstante, el docente tendrá que realizar una serie de tareas como verificar la seguridad de los ambientes de aprendizaje, observar las actividades y los juegos que realiza el alumnado, realizar anotaciones en el diario de sesiones, y atender a la diversidad del alumnado;
- iii. *puesta en común y recogida*; al finalizar la actividad motriz se vuelve a reunir el docente con el alumnado para reflexionar sobre la sesión; el alumnado tiene libertad para expresar opiniones, comentar aspectos importantes, exponer dificultades, hacer propuestas, evaluar los ambientes de aprendizaje y los juegos surgidos, entre otros aspectos; el docente puede dinamizar la puesta en común, favorecer el feedback intrínseco y la transferencia a la vida cotidiana realizando preguntas y comentarios específicos sobre los aspectos que considere relevantes surgidos durante la sesión.

*k) Aprendizaje basado en proyectos.* Según Pérez-Soto et al. (2017) constituye un modelo en el que se programan y diseñan actividades y tareas alrededor de un eje común elegido por el docente en base a las necesidades e intereses de su alumnado con la finalidad de desarrollar las competencias del currículo. El alumnado asume responsabilidades en la planificación y desarrollo de la actividad a nivel de organización del grupo, utilización de recursos, desarrollo del contenido, etc. dando como resultado final un producto tangible que transmita valores, actitudes y aptitudes reflejo de las competencias trabajadas.

*l) Aprendizaje servicio.* Representa una metodología basada en la educación experiencial y en la pedagogía crítica. Utilizando a la EF como medio, combina el aprendizaje curricular con el servicio comunitario con el objetivo de desarrollar las competencias clave centrándose, sobre todo, en enseñar civismo, animar a una implicación social durante toda la vida y fortalecer el bien común de la comunidad (Capella et al., 2014).

m) *Gamificación*. El modelo basado en la gamificación tiene como objetivo en el ámbito educativo la aplicación de dinámicas de juego para fomentar un mayor nivel de motivación y comportamientos deseados (Lee y Hammer, 2011). De ese modo, una *programación gamificada* debería contemplar medidas como recompensas, desafíos, rankings o clasificaciones que, en su mayoría, proceden de los videojuegos. Asimismo, todas estas medidas se deben enmarcar bajo un mismo contexto, que dote de un matiz significativo toda la propuesta.

Pérez-López et al.(2017), aplicaron la gamificación para el fomento de hábitos saludables en estudiantes universitarios. Los autores ambientaron su propuesta en la época medieval, donde el alumnado ejercía de guerreros de la salud e iban superando niveles y desafíos; con ello consiguieron mejoras en hábitos de actividad física y alimentación saludable en el grupo experimental respecto al control. En otra intervención con adolescentes catalanes, se trabajó la frecuencia cardíaca mediante retos gamificados (Monguillot et al., 2015). En la propuesta tenían que superar niveles basados en actividades centradas en capacidad aeróbica, cuando los superaban, se les bonificaba con un *badge* o insignia, que a su vez llevaba puntuación asociada. Pese a que se observe una escasez de estudios de aplicación a la EF de este contenido, se vislumbra en los próximos años un aumento de los mismos, ya que el matiz lúdico de la gamificación junto al uso de la tecnología que implica, puede llevar a los docentes a replantearse sus programaciones didácticas.

n) *Aula invertida (flipped classroom)*. Lage, Platt y Treglia (2000) fueron los primeros autores que propusieron un modelo de enseñanza basado en atender la lección magistral en casa y aprovechar el tiempo de clase para resolver dudas y darle una aplicación práctica a los contenidos aprendidos. Argumentaban que dicho enfoque incrementaba la individualización de la enseñanza, así como la motivación del alumnado.

En los últimos años, este modelo se ha ido aplicando en las distintas etapas educativas para fomentar el aprendizaje activo y la motivación. Gómez et al. (2015), realizaron una aplicación de este modelo dentro de una unidad Rosa, A.; García-Cantó, E.; Pérez, J. J (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11(1):1-30.

didáctica de Orientación Deportiva en EF con escolares de secundaria. Se emplearon vídeo-lecciones y cuestionarios online sobre las mismas, abarcando los contenidos de uso de brújula, lógica interna de la carrera de orientación y cabuyería. Los autores concluyeron que los estudiantes que utilizaron la modalidad de *aula invertida* arrojaron unos niveles superiores de satisfacción, esfuerzo percibido y utilidad de los aprendizajes. Asimismo, el tiempo de compromiso motor en las clases de EF no se vio modificado.

ñ) *Tecnología y aplicaciones digitales*. El uso de la tecnología no constituye en sí un modelo pedagógico; sin embargo se convierte en un gran recurso para dar cabida a varios de los anteriormente citados como la *Gamificación* o el *Aula Invertida*. En esa línea, los centros educativos están comenzando a dar uso pedagógico a dispositivos digitales como tablets o móviles.

Como indican Gómez et al. (2015), herramientas como webquest o blogs están empezando a perder protagonismo en favor de plataformas digitales que funcionan como entornos de aprendizaje y son susceptibles de ser utilizadas mediante aplicación móvil o Tablet. Destacan *Moodle*, *Edmodo*, *Google Classroom*, *Schoology* o *Seesaw*. Estas plataformas permiten compartir fotos, vídeos, links o notas que pueden ser vistas y comentadas por toda la clase. De esa forma, en EF se pueden llevar a cabo grabaciones de actividades prácticas como bailes, rutinas de fitness o ejecuciones técnicas en deportes, que permiten una evaluación formativa por parte de los compañeros del grupo de clase.

Papastergiou et al. (2011) en uno de los escasos estudios encontrados, utilizaron una plataforma digital para aprender contenidos de baloncesto en EF. Se grabaron vídeos de 4 jugadas de baloncesto y el docente y compañeros aportaban feedback en la plataforma virtual. Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraban sus competencias digitales; sin embargo los conocimientos sobre baloncesto no mostraron mejoras significativas respecto a los que no seguían dicha metodología.

Por otro lado, dentro del uso de la tecnología en EF, existen aplicaciones para móviles y tablets emergentes de las que se debe investigar su utilidad. Algunas de ellas son: *Classdojo* para registro actitudinal del docente, *Sworkit Kids* para rutinas de condición física, *Fitness meter* o *Coach's eye* para análisis de ejecuciones físicas grabadas, *Balance it* para el contenido de acrosport o algunas otras que pueden ser útiles para contenidos de orientación como *Aurasma* que emplea realidad aumentada.

#### 4. CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS

En base a lo establecido en este trabajo, se sugiere que todo método de enseñanza en EF debería considerar los siguientes principios:

- i. el aprendizaje basado en la prueba y en el error representa una eficaz estrategia de enseñanza; para ello se debe favorecer la eliminación del temor a la equivocación, la promoción de la creencia en las propias posibilidades, y el ofrecimiento de una enseñanza de calidad técnica y humana;
- ii. la alineación de los resultados de aprendizaje con las necesidades y los intereses del alumnado;
- iii. la utilización de procedimientos y dinámicas centradas en la participación activa y en la cesión progresiva de responsabilidades al alumnado;
- iv. la integración del carácter social-cívico de la pedagogía con los procesos y procedimientos de la didáctica moderna;
- v. el fomento del aprendizaje social y cooperativo;
- vi. la adquisición de conocimiento práctico, estableciendo una interdependencia e irreductibilidad en las relaciones entre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto;
- vii. la necesidad de que el alumnado resuelva situaciones problema, supere miedos e incertidumbres;



viii. la utilización de tecnologías modernas y aplicaciones digitales.

La aplicación práctica en distintas investigaciones de los modelos descritos anteriormente demuestra su validez para favorecer el desarrollo integral del alumnado. No obstante, no todos los modelos pueden ser aplicables a cualquier contexto sociocultural, por lo que se hace necesario el desarrollo de *Modelos Híbridos* (Haerens et al., 2011) que permitan satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes en contextos concretos (Metzler, 2005). En este caso, es necesario tener en cuenta principios pedagógicos como el Aprendizaje Situado, que refiere a la idea de que aprender implica conectar a los estudiantes, los contenidos, los conocimientos y el mundo (Lave y Wenger, 1991). Otro principio es la Enseñanza Centrada en el Estudiante, en la que el docente debe ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante en las sesiones (Metzler, 2005).

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almond, L. y Whitehead, M. E. (2012) Translating physical literacy into practice for all teachers. *Physical Education Matters* 7(3), 67-70.
2. Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. Espiral. *Cuadernos del Profesorado [en línea]*, 4(7), 3-13. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
3. Blández, J. (2000). *Planificación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
4. Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
5. Delgado, M. A. (1993). Metodología. En VV.AA (1993). *Fundamentos de E.F para la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
6. Delgado, M. A. (1994). *Los métodos didácticos en la Educación Física. Fundamentos de Educación Física para educación Primaria*. Barcelona: Inde.

7. Escartí, A. et al. (2010a). 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.
8. Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigación en la educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 2-3, 5-22.
9. Fernández-Río, J. et al. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
10. Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2014). Self-made materials, Cooperative Learning and games invention: great combination for physical education. *Active + Healthy*, 21(2), 29-32.
11. Gómez, I. et al. (2015). Las flipped classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en educación física secundaria. *Prisma Social*, 15, 296-351.
12. Haerens, L. et al. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.
13. Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3re ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
14. Hellison, D. y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process based assesment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
15. Hidalgo, E. y Torres J. (1994). *Expresión corporal*. Málaga. Ediciones Aljibe.
16. Jewett, A.E. y Bain. L.L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
17. Johnson, D. W. et al. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

18. Joyce, B. y Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall International.
19. Lage, M. et al. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.
20. Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother. *Academic Exchange Waterly*, 15(2), 1-5.
21. Ley Orgánica n.º 8/2013, para la mejora de la calidad de la enseñanza. Madrid: Jefatura del Estado. B.O.E. núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
22. Light, R. (2008). Complex learning theory - its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
23. Mena, B. (1997). *Didáctica y currículum escolar*. Anthena: Salamanca.
24. Méndez-Giménez, A. et al. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
25. Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
26. Monguillot, M. et al. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 71-79.
27. Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
28. Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física*. Paidós: Buenos Aires.
29. Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano-Europea: Barcelona.

30. Papastergiou, M. et al. (2011). Multimedia blogging in physical education: Effects on student knowledge and ICT self-efficacy. *Computers & Education*, 57(3), 1998-2010.
31. Pérez-López, I.J. et al. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutr Hosp*, 34, 942-951.
32. Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.
33. Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58.
34. Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica. Educación Física, Recreación y Deporte*, 18(2), 81-92.
35. Pérez-Soto, J.J. et al. (2017). La tarea competencial en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 44, 11-20.
36. Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
37. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.) [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>.
38. Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: Inde.
39. Rosa, A. et al (2017). Propuesta práctica para el desarrollo de las competencias clave mediante una metodología basada en los ambientes de aprendizaje. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 48, 10-26.
40. Ruiz Omeñaca, J.V. et al. (2013). *La programación de Educación Física para Primaria: propuesta para su elaboración*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- 
- Rosa, A.; García-Cantó, E.; Pérez, J. J (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances*, 11(1):1-30.

41. Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
42. Sánchez-Bañuelos, F (1992). *Bases para una didáctica de la EF y el deporte*. Madrid: Gymnos.
43. Thorpe, R. et al. (1986). *A change in focus for teaching of games*. En M. Piéron & G. Graham (eds.). *Sport Pedagogy*, Champaign: Human Kinetics.
44. Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London. Routledge.

