

CAPÍTULO I

La metodología de la educación física: de los estilos de enseñanza a los modelos pedagógicos

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Un punto de partida

La acción didáctica siempre conlleva la selección de alternativas metodológicas. Esta afirmación que resulta válida en cualquier contexto pedagógico lo es también en el ámbito específico de Educación Física.

Desde una perspectiva general, la idea de método nos remite un conjunto de procedimientos, a través de los cuales podemos llegar a la consecución de un propósito. Y si adoptamos una visión de síntesis, desde nuestra área podemos considerar los métodos como las alternativas de actuación seleccionadas en función de las variables que inciden en un proceso educativo específico con el fin de propiciar el aprendizaje del alumnado (Ruiz et al., 2013).

Dentro de nuestra área curricular la perspectiva que sirve de filtro al entender y seleccionar los métodos de enseñanza viene marcada por un conjunto de singularidades que se asocian a la Educación Física y entre las que destacan:

- La vinculación del área a la vida del alumnado.
- La frecuente presencia de motivación intrínseca.
- La implicación de todos los elementos que se integran en la singularidad de cada alumno: cognitivo, motor, afectivo-emocional, social y ético.
- La relación con formas culturales de la acción motriz.
- La utilización de materiales que le son propios y que se alejan de los demandados en otras áreas del currículo.

- El aprendizaje como un hecho explícito y observable.
- La visibilidad ante las otras personas de la competencia motriz de cada participante.
- La puesta en juego de medios de organización que tienen un carácter específico.

Fruto de estas singularidades, han surgido y siguen surgiendo diferentes concepciones en la concreción metodológica dentro de la Educación Física. De hecho, nuestra área curricular posee una amplia tradición en generación de opciones metodológicas adecuadas a las singularidades que le son propias. En este camino, ante una cuestión impregnada de cierta ambigüedad, la metodología se ha identificado con tres referentes:

- *Los estilos de enseñanza.* Hacen referencia al modo de configurar los patrones de actuación en la toma de decisiones preactiva, interactiva y postactiva en lo que se refiere a la actuación docente y discente y a la interacción entre ambos elementos dentro de un episodio de aprendizaje. Remiten a la forma que toman las relaciones didácticas entre los factores personales del proceso educativo tanto desde una perspectiva técnica y comunicativa, como desde una óptica de organización del grupo y de las relaciones que se promueven en él a raíz de las decisiones que toma el profesorado (Sicilia & Delgado, 2002). Esta es la opción que ha contado con más aceptación en nuestra cultura profesional durante lustros.
- *Las técnicas de enseñanza.* Se refieren al modo de presentar el objeto de aprendizaje al alumnado. Se mueven en un continuo que va de la instrucción directa basada en la pedagogía del modelo y vinculada a aquellas situaciones motrices en las que hay paradigmas de ejecución claramente definidos como eficaces, y la exploración, basada en la búsqueda y el descubrimiento por parte del alumno, de diferentes opciones que den respuesta a lo planteado en una situación motriz.
- *Las estrategias en la práctica.* Aluden al modo en que se plantea el aprendizaje de una tarea motriz al alumnado. Van desde la práctica global pura, que implica la ejecución de la acción motriz en su totalidad hasta la práctica analítica en la que la acción se descompone en partes para su ulterior integración (Riera, 2010).

En relación con cada una de ellas vamos a realizar una breve síntesis antes de adentrarnos en los modelos pedagógicos, objeto medular de este texto.

Los estilos de enseñanza

Si hay un referente metodológico que ha dejado una impronta en la tradición propia de nuestra área, este está integrado por los estilos de enseñanza desde las aportaciones de Mosston y Ashworth (1992). La delimitación de parámetros claros de referencia, la exhaustividad de su taxonomía, la intencionalidad de identificación de las posibilidades en relación con la acción didáctica, el establecimiento de nexos con la práctica en contextos de aprendizaje y la configuración de pautas de acción claramente identificables y fáciles de trasladar al aula influyeron en su alta influencia sobre el profesorado, en un momento en el que, por otro lado, no se ofrecían muchas otras alternativas. En cualquier caso, los estilos de enseñanza también generaron resistencias y las generan en mayor medida en la actualidad al considerarse un enfoque ya superado y al vincularse con posiciones conductistas y como modelos de racionalidad técnica.

El concepto de estilo de enseñanza, según Mosston y Ashworth (como se citó en Ruiz et al., 2013) remite a la estructura que:

- Concreta lo que se demanda a las personas implicadas en la acción educativa —docente y discente— en las fases de planificación (preimpacto), práctica (impacto) y revisión posterior (postimpacto) en relación con cada episodio de aprendizaje.
- Establece la relación entre el comportamiento del profesorado, del alumnado y el objeto de aprendizaje.
- Concreta la influencia sobre los canales de desarrollo personal en cada alumno: físico, social, emocional e intelectual.

Ubicando el foco en las diferentes fases, el preimpacto queda integrado por los objetivos a lograr, la delimitación del estilo a utilizar, los contenidos a abordar, los elementos temporales (inicio, ritmo, duración, intervalo entre diferentes tareas), los esquemas que servirán de base para regular la comunicación, la gestión del grupo, los espacios y la disposición de materiales y los procedimientos e instrumentos de evaluación. Mientras que, la fase de impacto conlleva la ejecución de la acción motriz, los procesos de retroalimentación durante la práctica y los ajustes a realizar. Finalmente, el postimpacto remite a la valoración de la ejecución y al modo en que se reconduce el proceso de aprendizaje (Ruiz et al., 2013).

En lo que atañe a los canales de desarrollo, estos pretenden objetivar y dotar de sistematicidad al estudio del influjo de la acción educativa asociada a cada tarea motriz desde cada estilo de enseñanza sobre el desarrollo personal de cada alumno. Desde ellos, se presta atención al nivel de libertad e independencia de cada persona para poder tomar decisiones en la forma de actuar dentro del canal físico, los intercambios comunicativos dentro del canal social, la expresión y comunicación emocional y los niveles de autoestima en el canal emocional, y la puesta en juego de operaciones mentales como comprender, memorizar, analizar, sintetizar, seleccionar, valorar, entre otros, en relación con el canal cognitivo (Ruiz et al., 2013).

Sintetizamos, a continuación, los diferentes estilos.

Estilos de reproducción de modelos

Mando directo

Se trata de un estilo de carácter inductivo desde el cual, el docente planifica, propone, guía durante su ejecución y evalúa todos los elementos de una tarea motriz, mientras que el alumnado interviene de acuerdo con lo prescrito desde la labor docente. Un ejemplo nos pone ante la situación en la que una maestra planifica que todo el alumnado realice una voltereta hacia delante entrando con las piernas flexionadas y saliendo con las piernas extendidas. Ella regula la acción y evalúa los resultados.

Enseñanza basada en la tarea

Desde este estilo se trata de propiciar la participación del alumnado en un contexto que conlleva un progreso con respecto al anterior en la vía que conduce hacia la autonomía y la emancipación del alumnado. En él la labor docente se asocia a proponer una tarea al alumnado —frecuentemente a través de una ficha—, con frecuencia dotada de un elevado nivel de singularización. Y cada persona las ejecutan gozando de autonomía durante la práctica. Por ejemplo, un maestro propone, en una ficha, una secuencia de acciones de salto individual con comba (salto sin desplazamiento, haciendo girar la cuerda hacia delante; salto con desplazamiento haciendo girar la cuerda hacia delante).

Enseñanza recíproca

Estilo receptivo, basado en la participación y de naturaleza cooperativa. Desde él se organiza la clase en parejas o grupos que coordinan sus acciones en pos del aprendizaje a partir de una práctica motriz presentada por el docente. Dentro de la pareja o del grupo una o varias personas ejecutan la acción y un compañero proporciona información a partir de unos criterios de observación aportados por el docente. Periódicamente se interacambian los roles de modo que todas las personas participan en el proceso de aprendizaje y brindan retroalimentación. La enseñanza recíproca, partiendo de una ficha de observación elaborada por una maestra, en torno a una habilidad atlética, como el salto de longitud, podría ser un ejemplo de esta alternativa.

Estilo de autoevaluación

Se trata de un estilo de enseñanza centrado en la participación e implicación activa del alumnado. Cada persona realiza una acción motriz a partir de la propuesta docente. Durante el proceso se dispone de autonomía y se asumen responsabilidades sobre la evaluación del nivel de ejecución de la acción motriz y sobre la realimentación del proceso. Una propuesta destinada a la realización de lanzamiento a canasta, en la iniciación al baloncesto, en la que cada alumno evalúa su ejecución y busca alternativas de mejora, encajaría en este estilo de enseñanza.

Estilo de inclusión

Es este un estilo basado en la individualización. El docente plantea —con frecuencia a través de una ficha— una tarea motriz que mantiene diferentes niveles de ejecución integrados habitualmente en un continuo —si bien no siempre ha de ser así—. Cada alumno lleva a cabo la tarea seleccionando en grado de ejecución acorde con la autopercepción de sus capacidades y aprendizajes previos y pasa de un nivel a otro cuando considera que dispone de la preparación para ello. Como ejemplo podríamos incluir un conjunto de opciones de salto individual de comba, graduado en dificultad y en el que cada persona seleccionaría cuál realiza en función de la percepción que posee sobre su propia capacidad para saltar.

Estilos centrados en el descubrimiento y la producción

Descubrimiento guiado

Se trata de un estilo de naturaleza inductiva. En él, el docente plantea una secuencia de interrogantes. Cada uno de ellos cuenta con una única respuesta correcta. El alumnado experimenta desde la motricidad y da respuesta a la primera de las cuestiones, avanzando desde ahí hacia las siguientes. De este modo, la secuencia que integra preguntas-acción motriz-respuesta verbal actúa como un proceso de naturaleza convergente que conduce al alumnado hacia el descubrimiento de un patrón de acción motriz. Una secuencia de preguntas en la interiorización de una habilidad técnica propia de un deporte podría servir de ejemplo: cuando jugamos al fútbol, para lanzar a portería, ¿el pie de apoyo se sitúa detrás o a la altura del balón? ¿El cuerpo se inclina hacia delante o hacia atrás?

Resolución de problemas

Ubicado también dentro de los estilos de naturaleza inductiva, en la resolución de problemas cada persona participa en un proceso de pensamiento divergente y creativo basado en la búsqueda y puesta en práctica de diferentes respuestas ante una situación-problema de carácter motor. Diferentes situaciones problema sirven como ejemplo de esta alternativa metodológica que posee un valor especial dentro de nuestra área curricular: ¿De qué formas podemos avanzar por un banco mientras llevamos un objeto sobre nuestro cuerpo? ¿De qué formas podemos pasar y recibir un balón?

Programa individualizado. Diseño del alumnado

Nos ubicamos aquí ante un estilo de enseñanza inductivo desde el que un alumno se plantea una situación-problema derivada de una práctica motriz, busca alternativas de respuesta y, de este modo, avanza hacia el desarrollo y hacia la ejecución de un tema de naturaleza específica. Como ejemplo una alumna se plantea un problema y lo trata de resolver: ¿Cómo puedo atravesar una secuencia de aros? ¿De qué modos puedo botar un balón?

Estilo para alumnado iniciado

Centrado en la individualización de los procesos, este estilo propicia que cada persona decida cuándo cuenta con la base precisa para elaborar y desarrollar un programa, toma decisiones consecuentes, lo diseña y lo lleva a cabo. Se ubica fuera de nuestro ámbito de actuación.

Estilo de autoenseñanza

Finalmente, desembocamos en este estilo de carácter individual y ubicado fuera del conexto escolar en el cada persona indaga, descubre, diseña, lleva a cabo y evalúa un programa de acción motriz.

Los estilos de enseñanza se convirtieron en referente por antonomasia tanto en lo que supone el tratamiento metodológico de nuestra área desde el día a día de las clases como en lo relativo a la profundización y estudio desde el ámbito académico. Dentro de este contexto, Delgado (2015) ofrece una nueva taxonomía más flexible. Su propuesta parte de los objetivos y características de cada estilo. Distingue estilos de enseñanza a los que atribuye distintas potencialidades (Ruiz et al., 2013):

- *Tradicionales.* Ponen el foco en el orden y en la tarea. Dentro de este marco se sitúan alternativas como el mando directo y la asignación de tareas.
- *De individualización.* Toman como base los aprendizajes previos, las motivaciones y las capacidades del alumnado. La enseñanza individualizada en grupos, la enseñanza modular y la enseñanza programada son algunos de los estilos situados dentro de esta categoría. Aportan productividad y vinculación con cada discente.
- *De participación.* Propician un alto grado de implicación de cada persona en su proceso de aprendizaje y, en ocasiones, en el de sus compañeros. Algunos de los ejemplos nos remiten a la enseñanza recíproca y la enseñanza en grupos reducidos.
- *De socialización.* El foco se ubica en logros de carácter social y en cambios de naturaleza actitudinal. Conllevan la corresponsabilidad del alumnado en el proceso de aprendizaje. Se sitúan aquí opciones como los grupos de roles, los grupos solidarios, los grupos autogestionados y los grupos cooperativos.
- *Que promueven la implicación cognitiva.* Generan procesos de indagación y búsqueda por parte del alumnado. Remite, esta categoría a opciones como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.
- *Creativos.* Sitúan el foco en la generación creativa de acciones motrices.

Hecho este recorrido, es preciso reparar en que la propuesta taxonómica de Delgado (2015) no siempre contempla categorías mutuamente excluyentes. Así y a modo de ejemplo, estilos de enseñanza como la resolución de problemas encuentran acomodo tanto dentro de

los estilos cognitivos —donde la sitúan el propio autor— como en aquellos que propician la creatividad y en los que generan relaciones sociales constructivas.

Para finalizar este breve transitar conviene reparar en una cuestión que tiene que ver con la posible jerarquización de los estilos de enseñanza. Esta es una cuestión que no eludió Mosston (1978). De este modo, en su tratado inicial se planteó la secuencia desde una estructura que, como hemos visto, avanzaba hacia la emancipación del alumnado, concediendo mayor relevancia a aquellos estilos que la propiciaban. Sin embargo, en la posterior revisión junto con Sara Ashworth partieron del principio de no controversia en virtud del cual no hay estilos a priori superiores, sino que cada uno puede realizar sus aportaciones en función del contexto, la intencionalidad y el tipo de práctica motriz objeto de aprendizaje (Mosston & Ashworth, 1992). Con un cierto grado de convergencia con este planteamiento, Delgado (2015) destacó que la verdadera productividad de los estilos de enseñanza radica en la posibilidad de combinación en función de los objetivos y competencias a promover, características del alumnado, condiciones de trabajo, tiempo disponible y demás factores que condicionan el acto didáctico. Con todo, es importante filtrar los estilos de enseñanza a partir de los principios didácticos que guían la actividad pedagógica en relación con nuestra área. Y, en este sentido, conviene reparar en la importancia de retornar a los planteamientos primigenios del autor, teniendo en cuenta que la acción educativa ha de contribuir a la emancipación del alumnado, ofreciéndole vías para gestionar su propio aprendizaje. De este modo, podremos contribuir a que cada persona pueda actuar desde la libertad ejercida con responsabilidad y esté dotada de estrategias que le permitan afrontar las demandas de diferentes prácticas motrices.

Las técnicas de enseñanza

Como avanzábamos líneas más arriba, las técnicas de enseñanza nos sitúan ante las alternativas relativas a cómo acercar al alumnado hasta el objeto de aprendizaje. El modo en que se le presenta la tarea y la forma en la que se le aproxima a la información y al aprendizaje están en la base de las propias técnicas.

A modo de dicotomía, nos encontramos con dos opciones: la primera ligada a la instrucción directa y entroncada con el aprendizaje receptivo y la segunda unida al aprendizaje por descubrimiento.

La instrucción directa se basa en la existencia de soluciones motrices idóneas para cumplir con determinados objetivos (e. g., salto de altura Fosbury, correcta técnica de carrera) y en modelos a reproducir. Presta una atención singular a los mecanismos de ejecución y control de la acción motriz. Y la persona docente o, en ocasiones, un compañero proporciona a la persona que está aprendiendo la información sobre qué y cómo aprender, así como la relativa a cómo se está avanzando hacia el modelo adecuado de ejecución.

Mientras, el aprendizaje basado en el descubrimiento toma como soporte la existencia de múltiples soluciones que dan respuesta a un problema motor o en la existencia de una solución a la que cada alumno se va aproximando con mayor o menor colaboración docente. Se trata de una alternativa vinculada a los factores perceptivos y decisionales de la acción motriz. La persona que ejerce el rol de docente plantea el problema —habitualmente de índole motriz— y media en el proceso de aprendizaje, mientras el alumnado, indaga, experimenta y busca las respuestas.

En realidad, existen focos de intersección entre los estilos de enseñanza y los puntos integrados en el continuo ubicado entre los polos, que suponen la instrucción directa y el aprendizaje por descubrimiento, por lo que no nos hallamos ante opciones metodológicas que formen parte de una taxonomía excluyente de elementos propios de otras; hecho por otra parte común cuando se trata de contrastar diferentes clasificaciones de opciones metodológicas dentro de nuestra área.

Las estrategias en la práctica

Por su parte, las estrategias en la práctica, unidas al aprendizaje receptivo, nos acercan al modo en que se presenta y experimenta un modelo para su aprendizaje. Básicamente, caben dos opciones: la estrategia global y la estrategia analítica, además de la estrategia mixta que combina a ambas, habitualmente bajo la secuencia global-analítica-global. No obstante, también se pueden integrar alternativas modificadas que suponen una variación sobre las prácticas analítica y global. Así podemos contar con las siguientes estrategias:

- *Analítica pura.* Implica la presentación de la tarea descompuesta en partes, siguiendo un orden de presentación y aprendizaje que responde a intereses docentes, para su integración ulterior. Es habitual en tareas de gran complejidad y alto nivel de estructuración y personas en un nivel avanzado de aprendizaje.

- *Análisis progresivo.* La tarea se divide en partes y se enseña progresivamente uniendo cada nueva parte a las anteriores.
- *Análisis secuencial.* Se enseña cada parte por separado, en el orden que presenta la estructura de la tarea y, después, se conectan las partes en una etapa final de síntesis.
- *Global pura.* Se presenta la tarea en su totalidad. Ha sido común en tareas de escasa complejidad y bajo nivel de estructuración. Responde habitualmente a las necesidades de alumnado en iniciación.
- *Global con polarización de la atención.* La tarea se presenta y realiza en su globalidad, al tiempo que se pone el énfasis y se focaliza la atención en un aspecto relevante de esta.
- *Global con modificación de la situación real.* La tarea se presenta y se realiza en su totalidad, con cambios en las condiciones naturales de ejecución en aras de facilitar dicha ejecución o de incidir en elementos concretos del aprendizaje.

Avanzando en nuestro camino: los principios educativos como referencia

Los métodos son sensibles a los principios de actuación educativa que guían la práctica. Estos, en ocasiones, forman parte de un modo implícito, de la acción docente mientras que en otros casos resultan de la reflexión, el compromiso educativo y la búsqueda de caminos que den respuesta al alumnado de forma general y a cada persona de forma singular, a su espacio vivencial y a la sociedad en cuyo seno se ubica la institución escolar. De este modo, “hablamos de principios de actuación educativa para referirnos a los planteamientos generales de naturaleza pedagógica con los que vivimos un compromiso de tal modo que impregnan transversalmente todo el quehacer didáctico en el que nos encontramos inmersos” (Ruiz et al., 2013, p.95).

Entre estos principios, dentro de un modelo de Educación Física comprometido éticamente, vinculado a las necesidades del alumnado y adoptado desde planteamientos propios de la racionalidad sociocrítica, adquieren especial relevancia aquellos que se describen a continuación.

Concepción de las conductas motrices como expresión global de la persona

Las conductas motrices están impregnadas de un significado que permite explicitar la expresión de una persona que pone en juego su cognición, su propia motricidad, sus capacidades

volitivas, su implicación emocional y sus dimensiones social y ética. Con esta base, la aproximación a la acción motriz como elemento susceptible de educación, conlleva acercarse también a la educación de personas que observan, conocen, contrastan, analizan, infieren, elaboran estrategias, vivencian y exteriorizan emociones y comunican a través de su motricidad.

Consideración de la Educación Física como un camino hacia la libertad

La educación esta en la base de la libertad. Y esta consideración ha de hacerse extensiva al ámbito específico de nuestra área como espacio orientado hacia la emancipación, hacia el desarrollo de personas que ejercen su libertad de forma responsable. Para ello, es preciso que la Educación Física se convierta en un escenario en el que se conjuga capacidad para decidir, libertad creciente para hacerlo y responsabilidad en la toma de decisiones.

Personalización de la actividad de clase

Como punto de partida es preciso reparar en que cada persona con la que compartimos nuestras clases es singular. Y como consecuencia, es una demanda de carácter didáctico, pero también de naturaleza ética, personalizar la acción didáctica.

Se requiere, para ello, de una actuación sistemática por nuestra parte, pero también de un clima social que convierta a la clase en una comunidad de apoyo a partir de la puesta en juego de un clima de inclusión y de predisposición para la acción colaborativa. Y se requiere que cada persona se sienta valorada, apreciada y querida, con independencia de cuáles sean sus capacidades y su nivel de competencia motriz. Finalmente, es preciso que desde la acción didáctica tomemos en consideración ese mismo planteamiento personalizador que permita abrir vías de progreso para cada una de nuestros alumnos.

Adquisición y desarrollo de la competencia motriz a través de experiencias positivas de aprendizaje dotadas de sentido para el alumnado

Las experiencias positivas, aquellas en las que el alumnado siente que está progresando, se siente paulatinamente más competente y vivencia que, a través de su esfuerzo y del acompañamiento de su profesor, son fundamentales en todo proceso de aprendizaje tanto en el ámbito de las clases de Educación Física como en el propio espacio vivencial del alumnado.

Y para que esto acontezca es preciso que cada persona afronte la práctica motriz con posibilidades de éxito, algo que se construye desde la tríada: metas realistas, autosuperación y mentalidad de crecimiento y procesos en los que las personas que acompañan la acción educativa brindan apoyo emocional e información para seguir mejorando.

De forma adicional, las prácticas motrices han de estar dotadas de significado para el alumnado, lo que pone sobre la palestra la importancia de que exista una posibilidad de extrapolación de los aprendizajes adquiridos en nuestra área a los restantes espacios de vida, articulada desde la acción motriz, de cada persona con la que compartimos las clases.

Diversificación y variabilidad en la práctica motriz

Ante prácticas homogeneizadoras de la acción motriz, especialmente aunque no de modo exclusivo a partir de visión deportivizada, es preciso promover procesos de diversificación. La evolución cultural de la actividad física nos ubica ante un sinfín de prácticas motrices. Y es preciso ampliar el abanico de opciones que ofrecemos al alumnado desde todos los parámetros, incluyendo especialmente entre ellos la diversidad de lógicas internas y de objetivos de la situación motriz.

De forma adicional ha de promoverse la variabilidad, proporcionando modificaciones en las condiciones espaciales, temporales, materiales y humanas en las que se desarrolla la práctica, con el fin de generar procesos de transferencia entre prácticas y generar aprendizajes más dúctiles, más flexibles y adaptables a diferentes condiciones.

Significatividad de los aprendizajes

La significatividad en los procesos de aprendizaje resulta ineludible como principio de acción. Para ello es preciso:

- Conocer el desarrollo evolutivo de cada persona, así como sus aprendizajes previos en relación con los nuevos objetos de aprendizaje para que les sirvan de substrato y de soporte.
- Ofrecer espacios de práctica que permitan a cada persona construir los nuevos aprendizajes desde una conexión no arbitraria con lo que ya sabe hacer.
- Proporcionar contextos de práctica que promuevan la motivación, especialmente de carácter intrínseco.

Atención al juego y al sentido lúdico en la actividad motriz

Se trata de tomar en consideración el juego como práctica singularmente valiosa desde su doble dimensión: como práctica autoélica, que genera alegría, placer y bienestar; y como actividad física organizada en la que convergen una actividad motriz a realizar, un sistema de reglas que le dotan de significado y la puesta en práctica de estrategias de acción.

Cooperación

La cooperación ha sido un factor determinante en el desarrollo humano. Y, en coherencia con este planteamiento desde la Educación Física, es preciso promoverla tanto como uno de los elementos determinantes de la lógica interna de un amplio espectro de situaciones motrices, como en su consideración como espacio en el que converge un clima de inclusión y convivencia, la coordinación de acciones para lograr metas tanto de carácter personal como de índole grupal, y la generación de un escenario sensible a cuestiones éticas. En este camino, es preciso reparar en que la cooperación influye en aspectos tan relevantes como el progreso en la motricidad, la creación de un autoconcepto positivo y de su dimensión valorativo-emocional, lo que remite a la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales y la puesta en práctica de la prosocialidad.

Atención al ámbito de los afectos

La importante carga afectivo-emocional implícita en la práctica motriz no ha de obviarse y ha de convertirse en escenario de educación. Durante la práctica motriz, las personas experimentamos emociones plurales y, con frecuencia, nos sentimos alegres, exultantes, eufóricos, tranquilos, sosegados, relajados, tristes, decaídos, enfadados, con rabia, con ira, etc. Con esta base, es preciso que las clases de Educación Física se conviertan también en un espacio para la educación emocional y en un lugar en el que el alumnado pueda sentirse emocionalmente seguro y pleno en un plano afectivo. Y ello precisa tener en cuenta la globalidad de los contextos educativos: agrupamientos, alternativas metodológicas, lógica interna, objetivos y estructura de meta de las situaciones motrices, partiendo de la premisa que supone considerar que ninguna de estas cuestiones es neutra cuando se trata de crear un clima afectivo-emocional propicio para el crecimiento personal del alumnado.

Atención a la esfera de las relaciones sociales

Las prácticas motrices —incluso las de carácter individual— acaecen con suma frecuencia en contextos sociales. Y de ellas devienen también interacciones de naturaleza social. Pero la orientación que estas pueden tomar es plural y no necesariamente siempre positiva. Por ello, se requiere de la creación de contextos socialmente propicios en los que las decisiones sobre agrupamientos, alternativas metodológicas, estructura de meta de las tareas, o alternativas metodológicas resultan claves.

Atención a la educación en los valores universales para el desarrollo personal, la convivencia social y la relación equilibrada con el entorno natural

Finalmente, desembocamos en una cuestión que ha actuado de telón de fondo a lo largo de este capítulo: la que remite al ámbito axiológico. Las prácticas motrices encierran un amplio potencial en la educación en valores, pero no educan por sí mismas en valores para el crecimiento personal y el desarrollo social. Todo lo que hacemos —y lo que no hacemos— resulta clave cuando se trata de promover desde la Educación Física, referentes éticos como la libertad, la responsabilidad, el diálogo, la amistad, la cooperación, la solidaridad y la paz. Y también, en esta cuestión, las decisiones metodológicas son especialmente trascendentes.

En conjunto, estos principios suponen un soporte sobre el que construir la acción educativa; una base que dota de sentido la tarea pedagógica y que compromete, también, las alternativas metodológicas por las que optamos. Situados en este punto, es momento de desembocar en los modelos pedagógicos como referentes dentro de la práctica didáctica. A ellos dedicaremos el resto de este capítulo y a ellos va destinada, también, la globalidad de este texto.

Educación para la adquisición de competencias: hacia los modelos pedagógicos como referencia

El enfoque basado en competencia pretende encontrar una respuesta adecuada a la necesidad de transferir los aprendizajes a contextos de la vida real (Blázquez & Sebastiani, 2009; Contreras & Cuevas, 2011; Ruiz et al., 2013; Zabala & Arnau, 2014), lo que, en este caso, implica abrir puertas al alumnado hacia las opciones metodológicas que propician en mayor grado la educación para la aplicación del conocimiento en contextos próximos a la vida fuera

del marco escolar. En este sentido, distintos autores como Blázquez y Sebastiani (2009), Ruiz (2017) o Zabala y Arnau (2014) destacaron varias condiciones para la enseñanza por competencias como el aprendizaje desde la acción acompañada de reflexión, la significatividad de las situaciones, su adecuada complejidad, su carácter procedimental, su autenticidad —en la medida en que están próximas a contextos reales de actuación—, su carácter emancipatorio, la apertura hacia procesos divergentes de búsqueda de alternativas y la funcionalidad de los aprendizajes. Varias de las opciones metodológicas ya abordadas profundizan en esta dirección. Y a ellas se suman otras a las que se atribuye un valor especial como generadoras de contextos para la adquisición de competencias.

En este marco se insertan los modelos pedagógicos. Pero ¿a qué nos referimos con este término? Trataremos de acotar la respuesta.

Más allá de los referentes que suponen los estilos de enseñanza, las técnicas de enseñanza y las estrategias en la práctica, los modelos pedagógicos en Educación Física se erigen como estructuras amplias que sirven de andamiaje a la acción didáctica y que se basan en la relación de interdependencia entre los principios de acción educativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los fines y el contenido de dicho aprendizaje, y el contexto en el que este se produce. Dentro de este marco, los referentes por los que hemos transitado previamente —estilos de enseñanza, técnicas de enseñanza y estrategias en la práctica— pueden integrarse dentro de la acción educativa que sustenta un determinado modelo pedagógico, pero este último va más allá y adquiere una dimensión más amplia y global. De este modo, la enseñanza basada en modelos pedagógicos trata de ubicar en la misma línea las necesidades de aprendizaje del alumnado y las demandas del entorno, los resultados de dicho aprendizaje y los estilos de enseñanza (Fernández-Río et al., 2016).

Respecto a su perspectiva temporal, los modelos pedagógicos se erigen como estructuras globales que albergan planteamientos a largo plazo —unidades didácticas completas de duración extendida e incluso unidades de programación que pueden desarrollarse a lo largo de un curso escolar— que proporcionan un plan de enseñanza coherente y comprensible en aras de lograr metas de aprendizaje concretas a través de planes, decisiones y acciones acordes con un contexto y un contenido y desde la coherencia con unos principios educativos que les sirven de substrato.

En cada modelo pedagógico convergen junto con una fundamentación teórica y una base pedagógica, evidencias científicas que corroboran su incidencia positiva en el contexto de clase y en el marco social en el que se inscribe la actividad física, tal como señalaron Fernández-Río et al. (2020). Desde la aportación de estos autores, la fundamentación teórica y pedagógica constituyen la base sobre la que se asienta cada modelo y se construye desde:

- Los marcos conceptuales asociados a teorías de índole psicológica, pedagógica y social que sirven de soporte.
- Las bases pedagógicas que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Las temáticas principales que identifican las metas de aprendizaje y los resultados a lograr.
- Las implicaciones de enseñanza y aprendizaje vinculadas a los procedimientos que permiten llevar el modelo a la práctica.
- Los elementos clave que permiten verificar la adecuada puesta en práctica del modelo.

Mientras, en lo que atañe a la evidencia científica, se requiere de investigaciones dotadas de rigor científico que hayan verificado la aplicabilidad del modelo, así como los logros a los que este se asocia. Y de forma complementaria es precisa la presencia de instituciones que puedan corroborar el impacto positivo que el modelo ejerce en entornos sociales ligados a la práctica de actividad física.

Y ¿de qué forma entroncan con una concepción de la enseñanza orientada hacia la adquisición de competencias? En los modelos pedagógicos sobre los que ubicaremos el foco en este texto convergen la significatividad de las situaciones y de los propios aprendizajes adquiridos en su seno, la adecuación de la complejidad en las situaciones motrices, su orientación procedimental, su perspectiva asociada a la enseñanza auténtica desde situaciones reales en la vida del alumnado o próximas a ella, su orientación emancipadora y propiciadora de autonomía y la funcionalidad de los aprendizajes adquiridos. De este modo, se erigen en referentes idóneos para acoger procesos didácticos orientados para que cada alumno adquiriera competencias y las transfiera a su vida fuera de los muros de la institución educativa.

Referencias

- Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. INDE.
- Contreras, O. R., & Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. INDE.
- Delgado, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247.
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamanos, 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-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (Coord.). (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al Descubrimiento*. Paidós.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1992). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano-Europea.
- Riera, J. (2010). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportiva* (5ª edición). INDE.
- Ruiz, J. V. (Coord.). (2017). *Aprendizaje cooperativo en educación física*. CCS.
- Ruiz, J. V., Ponce de León, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. A. (2013). *La programación de educación física en primaria*. Universidad de La Rioja.
- Sicilia, A., & Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. INDE.
- Zabala, A., & Arnau, I. (2014). *Métodos para la enseñanza de competencias*. Graó.