

**ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO DEL MODELO PEDAGÓGICO  
DE EDUCACIÓN DEPORTIVA  
BIBLIOGRAPHICAL ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL  
SPORTS EDUCATION MODEL**

Andrés Rosa Guillamón<sup>1</sup> y Eliseo García-Cantó<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Maestro en el C.E.I.P. Miguel Medina de Archena. E-mail: andres.rosa@um.es*

<sup>2</sup>*Profesor Asociado de la Universidad de Murcia (Murcia, España). E-mail: eliseo.garcia@um.es*

Fecha de Recepción: 23/03/2018

Fecha de Aceptación: 17/05/2018

#### RESUMEN

Son numerosas las aplicaciones del modelo de Educación Deportiva en el ámbito anglosajón. A pesar de los argumentos que sustentan su utilización como un modelo pedagógico fundamental en las etapas de la enseñanza obligatoria, diversos aspectos quedan por ser aclarados en esta relación. Esta revisión bibliográfica trata de clarificar los supuestos efectos positivos de la Educación Deportiva en estudiantes de ámbito no angloparlante. La búsqueda incluye artículos publicados desde 2.010 hasta 2.018, empleando para ello bases de datos en inglés y español (Dialnet, EBSCOhost, Google Scholar, Medline, PudMed, REBIUM, SPORTDiscus y TESEO) con palabras clave como: 'Modelos Curriculares', 'Modelos Pedagógicos', 'Educación Deportiva', 'Physical Education' e 'Hibridación de la Educación Deportiva'. Fueron excluidos aquellos artículos no escritos en Castellano o Inglés, estudios que no mostraban texto completo, artículos de revisión, duplicados, meta-análisis y estudios no publicados. En la primera búsqueda fueron encontrados 480 artículos, siendo seleccionados 22 artículos para la revisión. Los resultados sugieren las posibilidades de la Educación Deportiva como modelo pedagógico innovador en la enseñanza obligatoria. Los resultados ponen de manifiesto efectos positivos sobre el aprendizaje académico, la percepción de competencia, la adquisición de cultura deportiva, la promoción y la adherencia a la práctica física en escolares y adolescentes que han vivenciado un contenido del área de Educación Física mediante la Educación Deportiva.

*Palabras clave:* Competencias; Modelos pedagógicos; Educación Física; Deporte.

#### ABSTRACT

The applications of the Sport Education model in the Anglo-Saxon area are numerous. In spite of the arguments that support its use as a fundamental pedagogical model in the stages of obligatory education, several aspects remain to be clarified. This review tries to clarify the supposed positive effects of Sport Education on non-English-speaking students. The search includes articles that were published from 2.010 to 2.018, using English or Spanish electronic databases (Dialnet, EBSCOhost, Google Scholar, Medline, PudMed, REBIUM, SPORTDiscus and TESEO), with keywords like: 'Curricular Models', 'Pedagogical Models', 'Sport Education', 'Physical Education' and 'Hybrid Sport Education'. Excluding those items were not written in Castilian or English, studies that did not show full text, review articles, meta-analysis and



unpublished studies. In our first search a totally of 480 articles were found and finally a total of 22 articles were selected for inclusion in the review. The results suggest the possibilities of Sport Education as an innovative pedagogical model in obligatory education. The results show positive effects on academic learning, perception of competence, acquisition of sports culture, promotion and adherence to physical exercise in schoolchildren and adolescents who have experienced a content of the area of Physical Education through Sport Education model.

**Keywords:** Key competences; Pedagogical models; Physical Education; Sport.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la exigencia de satisfacer las necesidades e intereses de los escolares, de distintos contextos socioculturales, así como las demandas formativas que ha impuesto la sociedad en cada época, ha dado lugar a la aparición de diferentes modos de abordar la enseñanza.

En la revisión de la literatura científica de Fernández-Río, Calderón, Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Aznar-Cebamanos (2016), se muestra como punto de inflexión en la metodología de enseñanza en la Educación Física (EF) la aparición del *Espectro de los Estilos de Enseñanza* (Mosston, 1966), que organiza los estilos desde aquellos más dirigidos hasta los más autónomos; posteriormente, fueron apareciendo otros planteamientos metodológicos como los *Modelos de Enseñanza* (Joyce y Weil, 1972), los *Modelos Curriculares* (Jewett y Bain, 1985), los *Modelos de Instrucción* (Metzler, 2000) y, finalmente, los *Modelos Pedagógicos* (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011), clasificados por Fernández-Río et al. (2016) como Básicos (Aprendizaje Cooperativo, Comprensivo de Iniciación Deportiva, Responsabilidad Personal y Social, Educación Deportiva) y Emergentes (Educación Aventura, Alfabetización Motora, Estilo Actitudinal, Modelo Ludotécnico, Autoconstrucción de materiales, Educación para la salud). Los modelos pedagógicos representan una estructura que integra el carácter social-cívico de la pedagogía con las orientaciones y los 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.

Uno de los modelos pedagógicos básicos es la Educación Deportiva (ED), creado por Siedentop (1994) como un método de enseñanza que surge con la finalidad de estimular, durante las sesiones de EF, experiencias de práctica deportiva auténticas, en las que alumnos y alumnas disfruten de similares oportunidades de práctica, consigan ser competentes (*competents*), cultos del deporte (*literate*), y entusiastas con la práctica (*enthusiastic*).

La ED se basa en una pedagogía crítica y constructivista orientada al desarrollo práctico y conceptual, mejora en la toma de decisiones y mejora en el grado de responsabilidad y autonomía; utiliza como contexto de aprendizaje el ámbito educativo; e, implanta una metodología basada en el trabajo en pequeños grupos, los juegos y deportes como recursos didácticos, y el desempeño de roles por parte del alumnado (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2011).

Los resultados de las experiencias didácticas de aplicación del modelo de ED, con escolares y adolescentes, en el ámbito angloparlante (especialmente, Australia, Reino Unido y Estados Unidos), muestran una mejora en la percepción del nivel de competencia, de cultura deportiva y de entusiasmo cuando practican juegos tradicionales y deportes en las clases de EF (Araujo, Mesquita y Hastie, 2014; Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011).



Según Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2010), este aspecto podría incrementar la motivación y la adherencia hacia la práctica física y deportiva extraescolar, con todos los beneficios sobre la salud física y psicosocial que esto conlleva; además, el descenso en los niveles de actividad física de los escolares y adolescentes españoles, provocado entre otros aspectos por la adopción de patrones de comportamiento no saludables (Rosa, García-Cantó, Rodríguez-García, Pérez-Soto, Tárraga-Marcos y Tárraga-López, 2017), y el empleo por parte del profesorado de metodologías basadas en la repetición de gestos técnicos y la menor atención hacia las alumnas y hacia aquellos con menor nivel de habilidad motriz, hace necesario el desarrollo de modelos pedagógicos que favorezcan en el alumnado su implicación, las relaciones interpersonales, la autonomía y el trabajo cooperativo (Calderón et al., 2010; Siedentop, 1994; Hellison, 2011; Martínez de Ojeda, Calderón y Campos, 2014); así como en el profesorado la formación y renovación profesional continua (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014).

A pesar de los argumentos que apoyan la utilización de la ED como un modelo pedagógico fundamental en la formación integral del alumnado en las etapas de la enseñanza obligatoria, diversos aspectos quedan por ser aclarados en esta relación. Por tanto, el objetivo de esta revisión bibliográfica fue clarificar los supuestos efectos positivos de la ED sobre el aprendizaje académico, la percepción de competencia, la adquisición de cultura deportiva, la promoción y la adherencia a la práctica física de escolares y adolescentes de ámbito no angloparlante, así como sintetizar la literatura científica existente.

## MATERIAL Y MÉTODO

### Procedimiento de búsqueda

El periodo de búsqueda de los artículos se centró entre los años 2.010 y 2.018. Se emplearon las siguientes bases de datos: Dialnet, EBSCOhost, Google Scholar, Medline, PudMed, REBIUM Red de Bibliotecas Universitarias, SPORTDiscus y TESEO Bases de Datos de Tesis Doctorales Españolas.

Las palabras clave utilizadas fueron: *curricular models, pedagogical models, sport education, physical education, hybrid sport education, key competences, intervention program, interdisciplinary, sportsmanship, schoolchildren y adolescents.*

La búsqueda se realizó por primer autor. Se efectuó una búsqueda de revisiones sistemáticas anteriores para no perder información importante no localizada en las bases de datos. Se realizó una revisión de los resúmenes de los artículos encontrados para eliminar las entradas que a pesar de contener alguna de estas palabras clave no tuvieran como objetivo analizar la temática de este estudio.

De esta primera búsqueda surgió un total de 480 artículos que fueron exportados al gestor de bibliografía EndNote (X4, Thompson, NY, EE.UU.).

### Criterios de inclusión y exclusión

Se diseñó un proceso para la selección final de los artículos (figura 1). Los criterios de inclusión fueron: (1) ser estudios originales (experimentales, cuasi-experimentales u observacionales); (2) publicados entre 2.010 y 2.018; (3) con poblaciones en edades comprendidas entre 7 y 18 años de edad; (4) en un centro educativo (colegio o instituto); y (5) donde se analizase la experiencia didáctica de aplicación del modelo de ED en un entorno sociocultural no angloparlante.

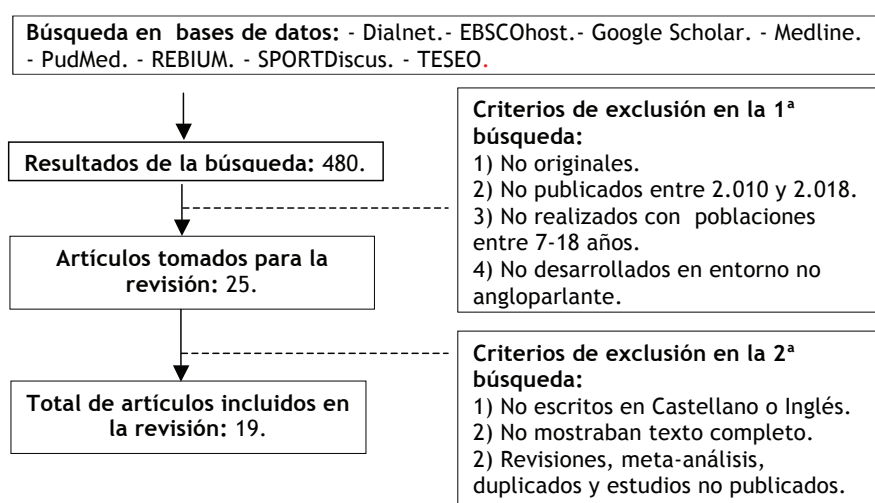


Se excluyeron aquellos estudios que presentaban alguno de estos criterios: (1) artículos no escritos en idioma Castellano o Inglés; (2) estudios que no mostraban texto completo; (3) artículos de revisión, duplicados, meta-análisis y estudios no publicados. Siguiendo estos criterios fueron incluidos, finalmente, un total de 22 artículos científicos.

### Gestión y extracción de datos

El contenido de los artículos incluidos en el estudio fue extraído y resumido en los siguientes apartados: autor, año de publicación, tipo de metodología, tamaño y características de la muestra, intervención, resultados más relevantes y conclusiones.

Figura 1. Proceso de selección de los artículos. Fuente: elaboración propia.



### RESULTADOS

Para analizar los resultados, los artículos se clasificaron según la muestra de estudio. De esta manera, se encuentra un grupo que engloba aquellos trabajos realizados con escolares entre los 7 y los 12 años de edad, aunque se encuentra un estudio realizado en escolares y adolescentes (tabla 2), y otro grupo con artículos desarrollados con adolescentes entre los 12 y los 18 años de edad, (tabla 3).

### Experiencias didácticas con escolares

El estudio observacional de Calderón et al. (2010) representa una de las primeras experiencias de aplicación del modelo de ED en un ámbito no angloparlante. En este trabajo se analizó la experiencia didáctica de desarrollo de un contenido de EF empleando el modelo de ED en un curso de tercero de Educación Primaria. Participaron 19 niñas y 29 niños, en edades comprendidas entre los 8 y los 9 años de edad, elegidos de manera no aleatoria y por conveniencia. La experiencia fue llevada a cabo en un colegio mixto de entorno rural, situado en el municipio de Cartagena (Murcia, España), por un docente con diez años de experiencia docente, sin formación previa en el modelo.

El contenido de la UD fue el balón prisionero (figura 2). Se impartieron ocho sesiones de 60 minutos durante cuatro semanas (una sesión introductoria; seis sesiones de fase autónoma con

cuatro sesiones de práctica y dos sesiones de competición; y una sesión para el evento final). Las sesiones de práctica y competición se organizaron en tres partes: calentamiento, juegos reducidos y vuelta a la calma. Se organizaron seis equipos de ocho jugadores en base a los criterios de homogeneidad de género y nivel de habilidad motriz percibida por el docente. Los roles fueron rotativos de manera que el alumnado asumió todas las responsabilidades. Los roles individuales consistieron en preparador físico y capitán. Los roles de equipo fueron estadístico y árbitro.

Los resultados obtenidos a partir de la entrevista y el diario del maestro, así como de los cuestionarios, entrevistas y dibujos del alumnado mostraron que la ED como modelo pedagógico tiene un efecto positivo en escolares no angloparlantes, ya que mejoró la percepción del nivel de competencia, cultura deportiva y entusiasmo en la práctica de juegos tradicionales en las sesiones de EF. El maestro manifestó un sentimiento de renovación tras la aplicación del modelo, que le impulsó a mejorar su formación continua. Los aspectos que más dificultades le habían supuesto fueron la planificación y la puesta en marcha, ya que carecía de formación previa. El alumnado mostró un alto grado de implicación en los roles de árbitro y estadístico, y un gran entusiasmo como miembros de un mismo equipo a lo largo de la temporada, lo que les hizo mejorar en el conocimiento de las reglas y aspectos del deporte. La adherencia y disfrute con esta UD se debió al sentimiento de pertenencia a un equipo, y a las mayores oportunidades de práctica.

**Figura 2.** Diseño de una unidad didáctica de iniciación al modelo de Educación Deportiva. Fuente: extraído de Calderón et al. (2010).

Sesión	Contenido	Papel del docente	Papel del alumnado
1	- Elaboración de equipos. - Asignación de roles. - Práctica de juego asumiendo los roles.	- Líder de clase. - Seleccionar los equipos. - Discutir los roles.	- Participante. - Determinar los roles. - Decidir nombre equipo.
<b>FASE PRÁCTICA</b>			
2	- Juegos reducidos 4 v. 4 con balón de plástico pequeño.	- Mediar en caso que sea necesario.	- Participante. - Resolver problemas.
3	- Juegos reducidos 8 v. 8 con balón de foam.		
4	- Juegos reducidos 8x8 con balón de plástico pequeño.		
5	- Juego global 8 v. 8 con balón de plástico grande.		
<b>COMPETICIÓN FORMAL</b>			
6	- Juego global 8 v. 8. - Triangular A-B-C; Triangular A'-B'-C'.	- Mediar en caso que sea necesario.	- Participante. - Resolver problemas.
7	- Juego global 8 v. 8. - Partidos 1.º v 1.º; 2.º v. 2º; 3.º v. 3.º		
<b>FIESTA FINAL</b>			
8	- Clausura. - Partidos de exhibición 8 v. 8. - . - Entrega de diploma a: equipo campeón, equipo más deportivo, equipo que mejor ha calentado, equipo que mejor ha arbitrado.	- Maestro de ceremonias. - Entrega de premios	- Participante.

En otro estudio (cuasi-experimental) realizado en 11 niñas y 10 niños, de 11-12 años, de 6.º curso de Primaria, de un colegio público de la provincia de Albacete (Castilla-La Mancha, España), se verificaron los efectos de una intervención desarrollada mediante la ED sobre la empatía, la asertividad y las relaciones sociales (García-López, Gutiérrez, González-Villora y Valero, 2012). La muestra fue elegida por la predisposición positiva del centro a la participación en el estudio.



La intervención se llevó a cabo mediante el desarrollo de una UD de balonmano, con 18 sesiones (seis sesiones de pretemporada, diez sesiones de temporada regular y dos sesiones de fase final). El maestro encargado de implementar el programa tenía 14 años de experiencia docente y tres de puesta en práctica del modelo de ED. Cada escolar desempeñó, además del rol de jugador, los rol de entrenador, director deportivo, preparador físico, miembro de comité de disciplina, árbitro y anotador.

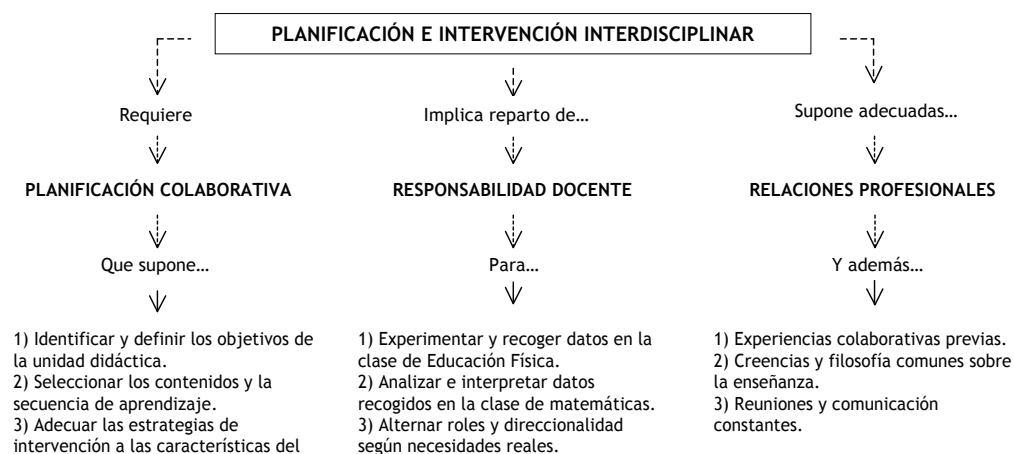
Los resultados de los cuestionarios administrados mostraron que la intervención desarrollada no tuvo efectos positivos sobre la empatía, la asertividad, las conductas agresivas, los amigos positivos y los amigos negativos en el total del grupo. No obstante, sí se observaron mejoras significativas en la disminución de las conductas pasivas en el total del grupo, la agresividad en función del rol desempeñado, el incremento del amigo positivo dentro del equipo al que se pertenece, y la disminución del amigo negativo en las niñas.

En el colegio público Enrique Tierno de la ciudad de Murcia (España), Martínez de Ojeda, Calderón y Campos (2012) describieron la percepción de aprendizaje y satisfacción en una UD integrada de baloncesto desarrollada desde las asignaturas de lengua, matemáticas y EF (figura 3). Participaron 16 escolares (7 niñas y 9 niños), que cursaban 5.º curso de Primaria.

La intervención (estudio observacional) fue llevada a cabo por un maestro de EF, sin formación previa en el modelo de ED, con cinco años de experiencia docente; y una maestra interina de lengua y matemáticas, con seis años de experiencia docente. Se desarrolló una UD, con 14 sesiones de 60 minutos, estructurada en las siguientes partes: introducción, fase dirigida (tres sesiones), fase práctica (cinco sesiones), competición (cuatro sesiones) y evento final.

Los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes y al alumnado, así como los cuestionarios *ad hoc* administrados a estos últimos, reflejaron la necesidad por parte de los docentes de garantizar algunos aspectos para un trabajo interdisciplinar efectivo: planificación, comunicación permanente, estabilidad laboral y sentimiento de pertenencia al centro. El alumnado percibió positivamente la existencia de un aprendizaje de contenidos mediante un trabajo integrado.

**Figura 3.** Factores de los que depende una planificación e intervención interdisciplinar efectiva en el desarrollo de una unidad didáctica. Fuente: extraído de Martínez de Ojeda et al. (2012) (elaborado a partir de Chen et al., 2007).

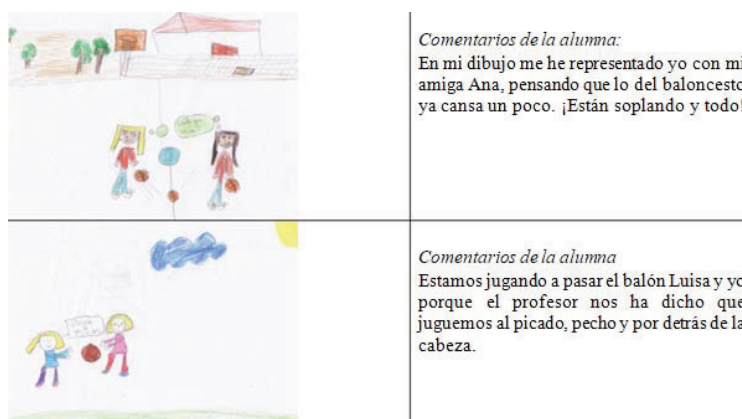


Un estudio, con diseño cruzado simple cuasi-experimental, llevado a cabo en la Región de Murcia (España), describió la valoración de la experiencia de aprendizaje de dos UD desarrolladas de manera concurrente, una con el modelo de ED y otra con el modelo tradicional de enseñanza (Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2013b). Participaron un maestro de EF, que recibió formación específica en el modelo de ED y dos grupos de escolares de quinto curso de Primaria, de 10-11 años (11 niñas y 6 niños del grupo-clase A, y 9 niñas y 7 niños del grupo-clase B).

La primera UD para el grupo A fue de baloncesto, desarrollada mediante enseñanza tradicional (modelo basado en la instrucción directa), y para el grupo B hockey, llevada a cabo mediante la ED. Ambas UD estaban compuestas por 14 sesiones de 60 minutos cada una. Transcurridas dos semanas de la finalización de la primera UD, se intercambiaron el contenido y el modelo de enseñanza. La estructura de la UD en la ED fue la siguiente: introducción al modelo (primera sesión); fase dirigida (tres sesiones); fase autónoma (fase de práctica con seis sesiones y fase de competición con tres sesiones); y evento final. Los roles individuales fueron: publicista, encargado de material, preparador físico y entrenador; mientras que los roles de equipo fueron: árbitro y anotador. Cada escolar tuvo que desempeñar al menos uno de ambos tipos de roles.

Los resultados de la valoración del maestro realizada mediante entrevista y un diario, y del alumnado obtenido a través de dibujos argumentados (figura 4) mostraron diferencias entre ambos grupos según el orden de aplicación de las UD. Tanto el maestro como el alumnado del grupo B, en contraposición al grupo A, mostraron un menor grado de implicación y disfrute en la UD desarrollada con el modelo tradicional tras la experiencia de la primera UD con la ED. El maestro manifestó que la utilización del modelo de ED le permitió más tiempo para observar, aportar *feedback* a su alumnado y evaluar que el modelo tradicional.

**Figura 4.** Dibujo argumentado en una unidad didáctica desarrollada con una metodología basada en la instrucción directa. Fuente: extraído de Calderón et al. (2013).



Un estudio cuasi-experimental analizó, en 78 chicas y 76 chicos (34 participantes de 5.º curso de Primaria, 11 años; 98 participantes de 6.º curso de Primaria, 12 años; y 22 de 2.º curso de Secundaria, 14 años), de las provincias de Albacete y Ciudad Real (Castilla-La Mancha, España) de una intervención basada en las premisas de la ED sobre la empatía y la asertividad (García-López y Gutiérrez, 2013). Se desarrolló una UD de balonmano, con 18 sesiones (dos sesiones/semana). El programa fue administrado por seis profesores de EF, cada uno de ellos con aproximadamente 12 años de experiencia docente, sin experiencia previa de aplicación del modelo de ED.

Los resultados registrados a partir de los cuestionarios administrados reflejaron efectos positivos sobre la asertividad y la empatía, variables directamente relacionadas con la responsabilidad personal y social.

En el estudio observacional de Gutiérrez, García, Chaparro y Fernández (2014), se analizó la viabilidad de la utilización del modelo de ED para desarrollar contenidos en una muestra de ocho niñas y ocho niños, de 7-8 años, de 2.º curso de Primaria. Una alumna en prácticas de 3.º de magisterio, en la especialidad de EF, con experiencia previa de tres años como entrenadora de balonmano; y una maestra con 14 años de experiencia docente en EF y dos años en tutorización de alumnos de prácticas, llevaron a cabo una UD de balón prisionero con 10 sesiones (tres sesiones de pretemporada, cuatro sesiones de liga regular, dos sesiones de fase final y fiesta de clausura). Ninguna de las dos tenía experiencia previa en la aplicación del modelo de ED.

Los resultados reportados a través de la administración de cuestionarios y la elaboración de dibujos argumentados en el caso del alumnado, y de las entrevistas realizadas a la alumna en prácticas y la maestra colaboradora mostraron percepciones muy positivas por parte del alumnado en relación a su competencia y disfrute por la práctica; y la posible viabilidad en la aplicación de la ED en escolares de 7-8 años, con respecto a las investigadoras colaboradoras.

En el estudio (observacional) de Martínez de Ojeda, Calderón y Campos (2015) se analizó la percepción de aprendizaje y satisfacción con la práctica empleando el modelo de ED. La muestra se compuso de 16 escolares (7 niñas y 9 niños), que cursaban 5.º curso de Primaria, pertenecientes al colegio público Luis Vives de El Albuñón (Cartagena, Murcia, España).

Se llevó a cabo una UD de iniciación al baloncesto, con 14 sesiones de 60 minutos cada una. Esta UD fue desarrollada por un maestro de EF, con cinco años de experiencia y formación previa en el modelo de ED (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014); una maestra de lengua inglesa, con seis años de experiencia; y una maestra de francés con cuatro años de experiencia. Cada escolar debía asumir a lo largo de toda la UD, dos roles, uno general y otro denominado como *Duty Team* (rol de equipo). Los roles generales consistieron en: publicista, encargado de material, preparador físico y entrenador. Los roles de *Duty Team* fueron: árbitro y anotador.

Para la planificación y el desarrollo de la UD integrada se realizaron reuniones semanales para poner en común información sobre el desarrollo de la UD, proseguir o re-orientar en caso necesario los objetivos y los contenidos planificados, y acordar los diferentes elementos curriculares, la dificultad de las tareas y la conexión de los contenidos.

El trabajo interdisciplinar realizado fue el siguiente: (1) Elaboración de un periódico semanal de aula trilingüe; (2) Traducción de las fichas de equipo y de anotación durante las sesiones de inglés y francés, que posteriormente utilizaban traducidas en EF; y (3) Elaboración de un cartel informativo trilingüe para la festividad final (fin de la UD, entrega de premios y reconocimientos).

Tras el análisis de las entrevistas individuales y grupales realizadas a los docentes y al alumnado se constató que los primeros percibieron como importante que las intervenciones interdisciplinares se planteen en el marco de un proyecto global de mejora del proceso de aprendizaje. El alumnado, en general, percibió como positivo el aprender contenidos desde las tres áreas. Además, manifestó que este modelo les proporciona un estado superior de implicación que facilita cualquier tipo de trabajo que se plantee.

Un estudio cuasi-experimental llevado a cabo en 47 niñas y 60 niños, de 8-13 años, de 3.º a 6.º cursos de Primaria (3.º,  $n = 27$ ; 4.º,  $n = 24$ ; 5.º,  $n = 36$ ; y 6.º,  $n = 20$ ) analizó el efecto de una intervención basada en el modelo de ED sobre el aprendizaje académico en función del tipo de



docencia (*tradicional v. compartida*) y el clima social de aula (Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde y Méndez-Giménez, 2016). La muestra estaba compuesta por una elevada prevalencia de población marroquí y de etnia gitana.

Dos docentes de EF (uno de ellos expertos en el modelo de ED) impartieron clase de manera conjunta y simultánea al alumnado de 3.º y 6.º cursos. A esta modalidad de enseñanza se le denominó como *docencia compartida y agrupamiento combinado*. El alumnado de 4.º recibió clase de EF de un solo docente, no experto en el modelo de ED. El alumnado de 5.º curso también recibió clase de un solo docente, aunque en su caso sí era experto en la ED. A este tratamiento se le denominó como tradicional. La intervención se basó en una UD de 10 sesiones de 60' de duración cada una (introducción, dos sesiones de práctica dirigida, cuatro sesiones de práctica autónoma en equipo, dos sesiones de competición formal y una de festividad y reconocimiento final). En 3.º y 4.º cursos la UD fue de pichi o kickball. En 5.º y 6.º cursos la UD fue de balonmano. Los roles desarrollados por el alumnado fueron: individuales (publicista, encargado de material, preparador físico y entrenador) y colectivos (árbitro y anotador).

Los resultados obtenidos de los cuestionarios y las entrevistas realizadas al alumnado, las entrevistas a los docentes y el diario del profesor mostraron que el modelo de ED tuvo efectos positivos sobre el clima social de aula. Además, la enseñanza conjunta favoreció la implicación y el trabajo en equipo del alumnado.

Una investigación longitudinal, cuasi-experimental e intragrupo realizada, en 17 niñas y 34 niños (8-10 años), de 3.º (A y B) y 4.º (A y B) cursos de Primaria, pertenecientes al colegio Enrique Tierno Galván de Murcia (Murcia, España) analizó el efecto, según el género, de tres UD de juegos alternativos (kickball, ultimate e indiacá) sobre tres variables psicológicas: el clima social de aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez y Valverde, 2016).

Cada UD se compuso de 10 sesiones de 60 minutos cada una (una introductoria, dos sesiones dirigidas, cuatro sesiones de práctica con alumno-entrenador y aprendizaje de roles de *Duty Team*, dos sesiones de competición formal y una sesión para el evento final). Los equipos se organizaron aleatoriamente; en 3.º curso se organizaron seis equipos y en 4.º curso cuatro equipos. Los roles individuales, rotatorios en cada UD, fueron: encargado de material, entrenador, periodista y preparador físico. Los roles de *Duty Team*, rotatorios en cada partido, fueron: árbitro y anotador. La intervención fue llevada a cabo por los dos maestros que impartían EF en el centro, uno con experiencia de cuatro años en el modelo de ED (3.º A) y otro inexperto, que impartía clase en los grupos de 3.º B y 4.º.

Los resultados observados tras la administración de cuestionarios y las entrevistas personales reflejaron un aumento sostenido en el tiempo en la percepción del clima social de aula, sobre todo en varones. La intención de ser físicamente activo experimentó un fuerte incremento, alcanzando las niñas niveles similares que los niños. La competencia percibida se mantuvo elevada aunque se observó una tendencia a la baja en la última temporada.

En otro estudio cuasi-experimental (Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde-Pérez, 2017) se analizaron los efectos del modelo de ED durante el desarrollo de una UD de mimo (12 sesiones/60' por sesión), en la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) y los mediadores motivacionales (relación, autonomía y competencia percibida) de una muestra de 44 niñas y 50 niños de 11-12 años. Los participantes, que pertenecían a cinco colegios de la Región de Murcia (España), fueron distribuidos en un grupo experimental (11 niñas y 13 niños) y un grupo control (70 escolares elegidos aleatoriamente entre 134 estudiantes procedentes de cuatro colegios). El alumnado control fue clasificado en tres grupos de clase.



Las UD siguiendo el modelo tradicional de enseñanza fueron dirigidas a la iniciación deportiva: fútbol-sala (17 niñas y 20 niños), balonmano (7 niñas y 7 niños y orientación (9 niñas y 10 niños). El tratamiento fue desarrollado por un docente con experiencia profesional de 11 años de antigüedad, y dos años en la aplicación del modelo de ED. Durante la fase de práctica autónoma, los escolares desarrollaron los siguientes roles: actor, rol específico (director, presentador, encargado de material, guionista, preparador físico, y encargado de salud y riesgo), y *Duty Team* (jurado).

Los resultados de los cuestionarios administrados y las entrevistas realizadas al alumnado, así como del diario y las entrevistas al docente informaron de mejoras significativas en todas las variables psicológicas analizadas en el grupo de ED, superando a las del grupo control.

En otro estudio realizado en 15 niñas y 13 niños, entre 10-12 años, se analizaron los efectos de una UD de mimo basada en las premisas del modelo de ED sobre la sensibilidad y el comportamiento intercultural (Méndez-Giménez, Puente-Maxera y Martínez de Ojeda, 2017). Los participantes, que cursaban 5.º curso de Primaria en un colegio de la Región de Murcia (España), fueron seleccionados por su disponibilidad y alto grado de diversidad étnica y cultural (muestra de conveniencia).

La intervención consistió en una UD de 10 sesiones. Fue llevada a cabo por dos maestros de EF; uno con cuatro años de experiencia en la aplicación de la ED y otro inexperto. Los participantes fueron organizados en cinco grupos heterogéneos en género y diversidad. Los roles individuales consistieron en: personaje (todos), director, presentador, guionista-1, guionista-2 y preparador físico. Los jueces representaron el rol de *Duty Team*. En la sensibilidad intercultural se analizaron dos factores: respuestas emocionales positivas y respuestas emocionales negativas. En el comportamiento intercultural se estudiaron cinco habilidades sociales: irresponsabilidad, recompensa, ayuda, familiaridad/relaciones y metas.

Los resultados de las entrevistas y los cuestionarios administrados evidenciaron mejoras en la respuesta emocional positiva, la ayuda, y las relaciones entre iguales de distintas culturas y países.

En un estudio cuasi-experimental, llevado a cabo en el colegio público Feliciano Sánchez Saura de Cartagena (Murcia, España), con 18 niños (todos varones), de 11-12 años, que cursaban 6.º de Primaria, se analizó por un lado el efecto de una UD desarrollada siguiendo los principios de la ED sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales y, por otro lado, se examinó su incidencia específica en el desarrollo del rol de alumno-entrenador (Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Diego Martínez de Ojeda Pérez, 2018).

Se desarrolló una UD de ultimate-frisbee, con diez sesiones de 60 minutos de duración. El alumnado se organizó en cuatro equipos heterogéneos en relación a la nacionalidad y al nivel de aprendizaje. Los roles individuales consistieron en: entrenador, preparador físico, encargado de material y responsable de riesgos laborales. Los roles de *Duty Team* fueron: árbitros y anotadores. El maestro (especialista en EF) responsable de llevar a la práctica el programa tenía 11 años de experiencia docente y cuatro años implementando el MED.

Los resultados de las entrevistas y los cuestionarios administrados reflejaron un efecto positivo sobre la respuesta emocional positiva de la sensibilidad intercultural. Sin embargo, no reflejaron diferencias significativas en el comportamiento intercultural. Con respecto al rol de alumno-entrenador, el uso de la pizarra en el rol de alumno-entrenador se reveló como una eficaz herramienta en el proceso de comunicación.

Por último, en el estudio de Segovia y Gutiérrez (2018) se analizaron los efectos sobre las competencias Sociales y Cívicas y Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor, de la implementación de una metodología basada en la hibridación de los Modelos Pedagógicos del Aprendizaje Basado en Proyectos, la Enseñanza entre Iguales, el Aprendizaje Cooperativo y la ED

(Fernández-Río y et al., 2017). Participaron 25 niñas y 22 niños, de 6.º curso de Primaria, de 11 y 12 años, de un colegio público de la provincia de Ciudad Real (Castilla-La Mancha, España). La intervención fue realizada por una maestra sin experiencia previa en el modelo.

Se diseñó una UD para el conocimiento y la práctica de juegos y deportes tradicionales de distintos países. El alumnado se organizó en cinco equipos, siguiendo los criterios de homogeneidad de género y habilidad percibida por el docente; de manera que uno organizaba y el resto practicaba. La duración fue de 21 sesiones organizadas en tres fases siguiendo:

(1) Organización/Preparación (sesiones 1-6); fase interdisciplinar de conocimiento del modelo de ED, organización de los equipos y del trabajo a realizar; aprendizaje de contenidos de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Plástica.

(2) Pretemporada (sesiones 9-10)-fase regular (sesiones 11-20)-fase final (sesión 21)/Desarrollo; aprendizaje de los juegos, competición, entrega de premios y fiesta.

(3) Comunicación (5 sesiones); en los recreos, cada equipo enseñaba las características y los juegos tradicionales de los países elegidos.

Los resultados mostraron la mejora progresiva y generalizada de la autonomía y las relaciones sociales asociada a roles de liderazgo (entrenador y preparador físico); concluyendo que esta metodología de enseñanza parece poseer un gran potencial para mejorar las habilidades sociales, la capacidad de trabajo cooperativo y los niveles de autonomía y responsabilidad.

Tabla 1. Experiencias didácticas con escolares.

Autores/ Municipio- Provincia	Metodología/ Muestra/Entorno	Experiencia docente/ Formación en el MED	Intervención	Resultados y conclusiones
Calderón et al. (2010)/ Cartagena.	Mixta/ 19 niñas, 29 niños/ 8-9 años/ Rural	Un maestro con 10 años/ Sin formación en el MED.	MED/ 8 sesiones (60')/ UD balón prisionero.	Incremento del disfrute y de la adherencia a la práctica deportiva.
García-López et al. (2012)/ Albacete.	Cuantitativa/ 11 niñas y 10 niños/ 11-12 años/ No se especifica.	Un maestro con 14 años/ 3 años de experiencia en la aplicación del MED.	MED/ 18 sesiones/ UD balonmano.	No hubo efectos positivos en empatía, asertividad, conductas agresivas, amigos positivos y amigos negativos en el total del grupo.
Martínez de Ojeda et al. (2012)/ Cartagena.	Cualitativa/ 9 niños y 7 niñas/ 10-11 años/ Rural.	Un maestro con 5 años y una maestra interina con 6 años de experiencia/ Ambos sin formación en ED.	MED/ 14 sesiones (60')/ UDI baloncesto (EF, lengua y matemáticas).	Necesidad de planificación, comunicación permanente, estabilidad laboral y sentimiento de pertenencia al centro.



Autores/ Municipio- Provincia	Metodología/ Muestra/Entorno	Experiencia docente/ Formación en el MED	Intervención	Resultados y conclusiones
Calderón et al. (2013)/ Murcia.	Cualitativa/ 20 niñas, 13 niños/ 10-11 años/ Rural.	No se especifica/ Recibió formación en el MED.	MED y MID/ 28 sesiones (60'); grupo A (1ª UD basket-ED-, 2ª UD hockey-ID-), grupo B (1ª UD hockey-ID-, 2ª UD basket-ED-).	Menor implicación y disfrute en la UD siguiendo un MID tras la experiencia previa con la UD de ED.
García-López y Gutiérrez (2013)/ Albacete y Ciudad Real.	Cuantitativa/ 78 chicas y 76 chicos/ 11-14 años.	6 profesores/ 12 años aproximadamente de experiencia docente/ Sin experiencia previa en ED.	MED/ 18 sesiones/ UD balonmano.	Efectos positivos sobre la asertividad y la empatía.
Gutiérrez et al. (2014)/ Ciudad Real.	Mixta/ 8 niñas y 8 niños/ 7-8 años/ Rural.	Maestra con 14 años y una alumna en prácticas de magisterio/ Ambas sin experiencia en el MED.	MED/ 10 sesiones/ UD balón prisionero.	El empleo de la ED en 2.º curso de Primaria es viable. La percepción de competencia y disfrute por parte del alumnado es positiva.
Martínez de Ojeda et al. (2015)/ El Albuñón (Cartagena)	Cualitativa/ 9 niños y 7 niñas/ 10-11 años/ Rural.	Un maestro con 5 años (con formación previa en la ED), una maestra (inglés) con 6 años y otra maestra (francés) con 4 años (ambas sin formación en el modelo).	MED y trabajo interdisciplinar / 14 sesiones (60') /UDI EF, Inglés y Francés.	Mejora del aprendizaje interdisciplinar.
Calderón et al. (2016)/ Lobosillo (Murcia).	Mixta/ 47 niñas y 60 niños/ 8-13 años/ Rural.	No se especifica la experiencia docente/ Dos docentes expertos en el MED y dos no expertos.	MID, MED, docencia compartida y agrupamiento combinado/ 10 sesiones (60') UD pichi en 3.º y 4.º, y 10 sesiones (60') UD balonmano 5.º y 6.º.	Efectos positivos sobre el clima social de aula. Mejora de la implicación y el trabajo en equipo.

Autores/ Municipio- Provincia	Metodología/ Muestra/Entorno	Experiencia docente/ Formación en el MED	Intervención	Resultados y conclusiones
Martínez de Ojeda et al. (2016)/ Lobosillo (Murcia).	Mixta/ 17 niñas y 34 niños/ 8-10 años/ Rural.	Dos maestros/ No se especifica la experiencia docente/ Uno con 4 años de experiencia con la ED y otro inexperto.	MED/ 30 sesiones (60') en total/ 1ª UD kickball, 2ª UD ultimate y 3ª UD indiaca.	Incremento de la percepción de clima social de aula (especialmente en niños)/Aumento de la intención de ser activo (especialmente en niñas)/Competencia percibida elevada durante la intervención.
Méndez-Giménez et al. (2017)/ Región de Murcia.	Mixta/ 44 niñas y 50 niños/GC, <i>n</i> = 70; GE, <i>n</i> = 24 (11 niñas y 13 niños)/ 11-12 años.	5 maestros/El aplicador de la intervención tenía 11 años de experiencia docente y 2 años en el MED.	MED y MID/ 12 sesiones (60') por UD/ UD mimo (MED)/ UD fútbol sala- UD balonmano- UD orientación (MID).	Mejoras significativas en todas las variables psicológicas analizadas en el grupo de ED, superando a las del grupo control.
Méndez-Giménez et al. (2017)/ Región de Murcia.	Mixta 15 niñas y 13 niños/ 10-12 años.	No se especifica la experiencia docente/ Uno con 5 años de experiencia en el MED y otro inexperto.	MED/ 10 sesiones/ UD mimo.	Mejoras en la respuesta emocional positiva, la ayuda, y las relaciones entre iguales de distintas culturas y países.
Puente-Maxera et al. (2018)/ Cartagena (Murcia).	Mixta/ 18 niños/ 11-13 años.	Un maestro con 11 años de experiencia docente y 4 en el MED.	MED/ 10 sesiones/ UD ultimate.	Mejoras en la sensibilidad intercultural/ Sin efectos en el comportamiento intercultural.
Segovia y Gutiérrez (2018)/ Ciudad Real.	Mixta/ 25 niños y 22 niñas, 11-12 años/ No se especifica.	Una maestra; sin formación previa en ED.	Hibridación de la ED, Aprendizaje Cooperativo, Enseñanza entre Iguales y Auto-construcción de Materiales; 21 sesiones (60') y 5 recreos (30'); UD Juegos y deportes tradicionales.	Mejora de la autonomía, la responsabilidad y las relaciones sociales.

\* Mixta = cuantitativa y cualitativa; ED = Educación Deportiva; MED = modelo de Educación Deportiva; MID = modelo tradicional basado en la instrucción directa; UD = unidad didáctica; UDI = unidad didáctica integrada.



### Experiencias didácticas con adolescentes

El estudio de Calderón, Hastie, Liarte y Martínez de Ojeda (2013a) describe el desarrollo de una UD de danza en Bachillerato. Los participantes fueron 16 estudiantes, entre 16 y 18 años de edad, del instituto público Ben Arabi de Cartagena (Murcia, España), que cursaban 2.º curso de un bachillerato de artes escénicas. La asignatura del currículo en la que se desarrolló la experiencia fue Expresión Corporal y Danza, con una carga lectiva semanal de cuatro clases de 55 minutos. Se llevó a cabo una UD con 32 sesiones (11 sesiones siguiendo el modelo de ED), en las que se impartieron tres contenidos relacionados con la danza: contemporánea, tradicional y danzas del mundo.

Se plantearon los roles de bailarines (todos), coreógrafo principal, coordinador de sonido e imagen, investigador, responsable de mercadotecnia, encargado de maquillaje o de vestuario y responsable de la preparación física del equipo. El alumnado organizó dos compañías, denominadas *Primera Esencia* y *Mystic Move*. Cada compañía se encargó de diseñar su coreografía, ensayarla y grabarla; elegir la música, el maquillaje y el vestuario; y, promocionar las actuaciones públicas, mediante el diseño y la elaboración de pósters informativos y otras acciones de mercadotecnia. Cada compañía dedicó entre nueve y 11 clases a la práctica de la danza, que culminó con una actuación pública en un auditorio.

La percepción del profesor y del alumnado mostró que el modelo de ED se puede aplicar a otros contenidos de EF, y no únicamente a los juegos y deportes colectivos. El profesor informó de un mayor nivel de implicación cognitiva y social en las clases prácticas diarias. El alumnado informó de una mayor preferencia por esta metodología, que favorece más la autonomía, la asunción de responsabilidades y la toma de decisiones, frente a otras en las que hay un mayor control y dirección por parte del docente.

En otro estudio cuasi-experimental (Calderón, Martínez de Ojeda y Martínez, 2013c) se analizó, desde la perspectiva del docente y su alumnado, las sinergias que pueden existir entre la habilidad física percibida y la actitud del alumnado hacia la práctica de la EF, tras la experiencia con una UD bajo las premisas del modelo de ED. Participaron diez chicas y seis chicos, de 15-16 años, que cursaban 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (muestra de conveniencia) en un instituto público de Cartagena (Murcia, España).

Una profesora con seis años de experiencia docente, que recibió formación en el modelo de ED, llevó a la práctica una UD de 15 sesiones (55') de bádminton (introducción, dos sesiones en la fase dirigida, dos sesiones de práctica autónoma individual, dos sesiones de competición individual, dos sesiones de práctica autónoma de dobles, dos sesiones de competición de dobles y evento final). La profesora fue tutorizada en el diseño de la intervención por un experto en el modelo, con 13 años de experiencia y cuatro aplicando el modelo de ED. Se establecieron cuatro grupos de nivel según la habilidad percibida por la profesora.

Los resultados obtenidos a través del diario de la profesora mostraron una tendencia del alumnado con mayor habilidad a practicar con aquellos con menor habilidad. Asimismo, observó en los grupos con menor habilidad un incremento en su percepción de competencia, sobre todo a nivel conceptual. Algo que no observó en los grupos con mayor habilidad. Por último, observó una mejora en la actitud positiva hacia la EF, lo que se tradujo en calificaciones finales más elevadas. Con respecto al alumnado, los datos reportados mediante cuestionario no mostraron diferencias significativas en la habilidad física percibida. No obstante, se manifestó una mejora leve de su percepción de competencia y en la actitud hacia la asignatura de EF.



En el estudio (cuasi-experimental) de Cuevas, García-López y Contreras (2015) se analizó el impacto de dos modelos de enseñanza (Tradicional y ED) sobre las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación). Fueron seleccionados de manera aleatoria y por conglomerados, 49 chicas y 37 chicos, de 15 a 17 años de edad, de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a dos institutos de Castilla-La Mancha (España).

El profesor, con más de 10 años de experiencia, recibió formación previa en el modelo de ED. Los investigadores junto con el profesor encargado de impartir docencia, diseñaron un programa para el aprendizaje del voleibol empleando ambos modelos. La duración de la intervención con ambos modelos fue de 19 sesiones de 55 minutos. El procedimiento fue el siguiente:

(1) En el modelo de ED, las sesiones de entrenamiento se estructuraron en: calentamiento (10 minutos), actividades y juegos para el aprendizaje del voleibol (40 minutos), y estiramientos (5 minutos); y en las sesiones de competición en: calentamiento (10 minutos), dos partidos (35 minutos), estiramientos y cumplimentación de informes (10 minutos). Los elementos técnico tácticos, los roles individuales (capitán-entrenador, preparador físico, árbitro y estadístico) y colectivos (comité de disciplina y organización) fueron introducidos de manera progresiva (sesiones 1-6);

(2) En el modelo de enseñanza tradicional, las sesiones se estructuraron en: calentamiento (10 minutos), explicaciones y prácticas sobre el voleibol (40 minutos), y estiramientos (5 minutos). Todas las actividades fueron dirigidas por el docente empleando el mando directo y la asignación de tareas.

Los resultados de los cuestionarios administrados mostraron que el modelo de ED tuvo efectos positivos sobre las necesidades psicológicas básicas, especialmente, en el sentimiento de competencia. Por el contrario, los métodos tradicionales basados en el orden y en la ejecución motriz no evidencian influencia sobre las mismas.

En el estudio de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso (2015) se compararon los efectos de dos modelos de enseñanza (Tradicional y ED con material convencional y ED con material autoconstruido) en la promoción de las metas de logro y de amistad (aproximación-evitación), las necesidades psicológicas básicas y la deportividad durante la enseñanza del ultimate en el contexto de la EF.

Los participantes fueron 159 chicos y 136 chicas, de 12 a 17 años (66 sujetos en 1.º ESO,  $n = 69$ ; 2.º ESO,  $n = 65$ ; 3.º ESO,  $n = 58$ ; y 1.º de Bachillerato;  $n = 37$ ), de un centro concertado de Asturias (España). Se organizaron tres grupos de tratamiento seleccionando al azar un grupo en cada nivel educativo: Tradicional ( $n = 110$ ), ED con material convencional ( $n = 107$ ), y ED con material alternativo ( $n = 78$ ).

La duración de la intervención fue de 12 sesiones de 55 minutos cada una. Aplicaron la intervención dos profesores, ambos con más de 10 años de experiencia docente, uno en el primer ciclo de ESO, y el otro en el segundo ciclo de ESO y Bachillerato. Previamente, recibieron un curso de formación específica de 10 horas. El procedimiento en cada modelo se describe a continuación.

(1) Modelo Tradicional. Se aplicó una estructura basada en la enseñanza de la habilidad-ejercicios-juego. Las sesiones fueron dirigidas por el profesor aportando feedback. Se dividieron en tres partes: calentamiento, enseñanza de la habilidad con práctica de ejercicios y partido final (5 v. 5 con arbitraje del profesor).



(2) ED con material convencional. Se organizaron equipos mixtos y heterogéneos de 4-5 alumnos. Se realizaron registros del rendimiento de los estudiantes durante algunos partidos empleando hojas de observación de conductas táctico-técnicas. Cada equipo eligió el color de su equipamiento, un distintivo (gorras, marcas de pintura en la cara...) y estableció un saludo previo al partido. Durante la temporada se articularon estrategias de potenciación del juego limpio, como el ejercicio rotativo de los roles de árbitro, entrenador, encargado del material, y otros; reflexiones individuales y colectivas del respeto de las normas; la coevaluación de la responsabilidad del equipo; o la bonificación con puntos adicionales por la deportividad. Se realizó un campeonato final interclases como colofón de la temporada.

(3) ED con material autoconstruido. La única diferencia con el tratamiento anterior fue el empleo de aros voladores autoconstruidos en lugar de los frisbees convencionales, que se compartieron con jugadores del equipo propio y ajeno. Una semana antes del tratamiento, el alumnado recibió información durante unos 20 minutos junto a una fotocopia explicativa sobre cómo confeccionar el material a partir de materias primas (cartón, plásticos con burbujas y cinta adhesiva).

Los resultados de los cuestionarios administrados a los profesores y al alumnado mostraron que la ED se mostró más eficaz frente al modelo tradicional para fomentar las metas de evitación del rendimiento y de amistad, satisfacer las necesidades psicológicas y promover las dimensiones de deportividad. El empleo de material autoconstruido contribuye a la toma de conciencia del valor del material y a reducir conductas disruptivas con el material ajeno.

Un estudio cuasi-experimental analizó, en 49 chicas y 37 chicos, de 15-17 años, que cursaban 4.º de ESO en dos institutos de España, el impacto de una intervención basada en el modelo de ED sobre algunas variables psicológicas (motivación, necesidades psicológicas básicas e intención de ser físicamente activo) usando la teoría de la autodeterminación como marco de referencia (Cuevas, García-López y Serra-Olivares, 2016). Se seleccionaron dos grupos, uno control ( $n = 43$ ) que desarrolló una UD siguiendo un modelo tradicional de enseñanza, y otro experimental ( $n = 43$ ) que recibió el tratamiento basado en el modelo de ED. La intervención consistió en una UD de 19 sesiones (55') de voleibol. El profesor que llevó a cabo el programa tenía más de 10 años de experiencia docente; además, recibió formación específica en el modelo de ED.

Los resultados de los cuestionarios administrados mostraron de manera significativa mejoras en la motivación intrínseca en el grupo de ED. Sin embargo, se observó en este grupo un ligero descenso en el sentimiento de competencia. No se detectaron cambios en los niveles de satisfacción y aburrimiento. Con respecto a la intención de ser físicamente activo, se detectó un leve incremento.

En un estudio realizado con metodología cualitativa (Menéndez y Fernández-Río, 2016a), se llevó a la práctica, con 78 estudiantes (cinco grupos naturales), entre 15-17 años, una experiencia práctica de hibridación de la ED y la Responsabilidad Personal y Social, a través de una UD de 16 sesiones (55') de kickboxing educativo. Ni el alumnado participante ni el docente que aplicó el programa tenían experiencia previa con los modelos implementados.

Se respetaron los principios y la estructura de Siedentop et al. (2011) para el modelo de ED: introducción, práctica dirigida, práctica autónoma y evento final con entrega de premios (figura 5). Las sesiones se diseñaron siguiendo la estructura del modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (2011): (1) tiempo de relación docente-alumnado antes, durante y después de la sesión; (2) toma de conciencia de los niveles de responsabilidad a alcanzar; (3) tiempo de práctica física para trabajar en los niveles; (4) encuentros grupales para la reflexión; y (5)





autoevaluaciones. Los roles, que fueron introducidos progresivamente en la UD, consistieron en: coach, encargado de material, preparador físico, fotógrafo, coreógrafo, juez.

Los resultados de esta experiencia didáctica mostraron la viabilidad de llevar a la práctica la hibridación entre ambos modelos, permitiendo crear un contexto de aprendizaje centrado en las habilidades y necesidades del alumnado.



**Figura 5.** Trofeos autoconstruidos para el evento final de la unidad didáctica. Fuente: extraído de Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016a).

En otro estudio (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016b) realizado con una metodología cualitativa examinó, en 74 chicas y 69 chicos, de 14-17 años, los efectos sobre diversas variables psicológicas (actitudes hacia la violencia, responsabilidad, metas de amistad y necesidades psicológicas básicas) de un modelo pedagógico híbrido (ED y Responsabilidad Personal y Social), comparándolos con un modelo tradicional de enseñanza (modelo basado en la instrucción directa).

Los participantes, seleccionados de manera no aleatoria y por conveniencia, pertenecían a dos centros públicos de una ciudad del norte de España. Fueron organizados en sus ocho grupos naturales de 4.º de la ESO, siendo asignados en un grupo control (65 estudiantes, en tres grupos naturales) y un grupo experimental (78 estudiantes, en cinco grupos naturales). Ninguno de los participantes tenía experiencia previa en ambos modelos.

El profesor que llevó a cabo la intervención tenía más de 10 años de experiencia docente y era especialista en kickboxing. Además, recibió 30 horas en total de formación sobre ambos modelos. La intervención se basó en una UD de kickboxing educativo, con 16 sesiones de 55 minutos. Los roles fueron introducidos durante el desarrollo de la UD. Estos roles consistieron en: coach, encargado de material, preparador físico, fotógrafo, coreógrafo, juez. Se siguió la estructura de Siedentop et al. (2011) para el modelo de ED, mientras que las sesiones se diseñaron siguiendo la estructura del modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011).

Los resultados reportados por los instrumentos de autoinforme mostraron mejoras en ambos grupos, aunque el grupo que experimentó el planteamiento basado en la hibridación de los modelos de ED y Responsabilidad Personal y Social mejoró en mayor medida sus actitudes hacia la violencia (general, gratuita y de autoprotección), la responsabilidad (especialmente la

social), la amistad entre iguales y las necesidades psicológicas básicas (excepto la autonomía, que no evidenció cambios).

El estudio (cuasi-experimental) de Burgueño, Medina-Casabón, Morales-Ortiz, Cueto-Martín y Sánchez-Gallardo (2017) analizó en 22 chicas y 22 chicos de 16-18 años, que cursaban 1.º de Bachillerato en un instituto público de Granada (España), el efecto de una intervención basada en el Modelo de ED, en comparación con el modelo tradicional de enseñanza sobre la regulación motivacional (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa, desmotivación e índice de autodeterminación) en clase de EF. El programa de intervención, de 12 sesiones de 55 minutos de duración cada (dos sesiones/semana), se diseñó para la enseñanza del baloncesto, siguiéndose las directrices recomendadas para ambos modelos de enseñanza.

(1) En el modelo de ED la estructura fue la siguiente: introducción, dos sesiones de práctica dirigida, cinco sesiones de práctica autónoma, tres sesiones de competición y el evento final. Las sesiones de práctica tuvieron diez minutos de calentamiento; 40 minutos de actividades, juegos de aprendizaje y situaciones competitivas dos contra dos; y cinco minutos de recuperación. En las sesiones de competición se dedicaron diez minutos de calentamiento, 30 minutos para los partidos, diez minutos para cumplimentar informes y cinco minutos de recuperación. Los roles consistieron en: entrenador, segundo entrenador, preparador físico, periodista, árbitro y responsable de material.

(2) En el modelo tradicional, las primeras nueve sesiones se orientaron al aprendizaje de los elementos técnico-tácticos. La estructura de las sesiones fue la siguiente: diez minutos para el calentamiento, 40 minutos para las explicaciones y las prácticas y cinco minutos de una vuelta a la calma. Todas las sesiones fueron dirigidas por el docente mediante el estilo de la asignación de tareas. Las intervenciones fueron llevadas a cabo por dos docentes, que recibieron formación específica de diez horas en cada modelo. El docente que aplicó la ED recibió asimismo tutorización por un experto en el modelo.

Los resultados de las pruebas de autoinforme mostraron que el modelo de ED, respecto al modelo tradicional, tuvo un efecto positivo sobre el nivel de motivación intrínseca y de regulación identificada, además de reducir el nivel de regulación externa y desmotivación.

Por último, Fernández-Río, Méndez-Giménez y Méndez-Alonso (2017) examinaron, en 104 chicas y 113 chicos de 12 a 17 años, los efectos de dos modelos de enseñanza (ED y enseñanza basada en la instrucción directa) sobre el comportamiento psicológico (motivación intrínseca, autonomía, competencia, interés, aburrimiento, responsabilidad social, relaciones sociales y aprendizaje cooperativo). Los participantes cursaban de 1.º a 4.º de la ESO en un centro público del Norte de España.

En ambos modelos se desarrolló una UD con 16 sesiones (dos sesiones/semana), de 55 minutos cada una, de ultimate-frisbee. En la ED se siguieron los planteamientos de Siedentop (1994). Los roles desarrollados fueron: jugador, árbitro, entrenador, capitán y manager. El modelo basado en la instrucción directa siguió un planteamiento tradicional de enseñanza desarrollando sesiones con calentamiento, enseñanza de habilidades técnicas y tácticas durante la parte principal y vuelta a la calma. Ambos programas fueron desarrollados por dos maestros de EF (con más de seis de experiencia docente), que recibieron un seminario de formación en el modelo de ED.

Los resultados de los cuestionarios administrados reflejaron, en el grupo de ED, una mejora significativa en todas las variables psicológicas, mientras que el grupo de instrucción directa solo mejoró en autonomía, responsabilidad social y aprendizaje cooperativo.



Tabla 2. Experiencias didácticas con adolescentes.

Autores	Metodología; muestra	Experiencia docente; formación en el MED	Intervención	Resultados y conclusiones
Calderón et al. (2013)/ Murcia.	Cualitativa; 16 estudiantes; 16-18 años.	No se especifica.	MED/ 11 sesiones (55')/ UD danza contemporánea.	El alumnado informó de una mayor preferencia por esta metodología, por la autonomía, asunción de responsabilidades y toma de decisiones.
Calderón et al. (2013)/ Región de Murcia.	Mixta* / 10 chicas y 6 chicos/ 15-16 años.	Una profesora con 6 años de experiencia docente/ Recibió entrenamiento en el MED/Fue tutorizada por un experto en el MED.	MED y grupos de nivel/ 15 sesiones (55')/ UD bádminton.	En los grupos con menor habilidad se incrementó su percepción de competencia/ Mejora en la actitud hacia la EF.
Cuevas et al. (2015)/ Castilla-La Mancha.	Cuantitativa/ 49 chicas y 47 chicos/ 15-17 años.	Un profesor con 10 años/ Recibió entrenamiento en el MED.	MED y MID/ 19 sesiones (55') en ambos modelos/ UD voleibol.	La ED satisface mejor las necesidades psicológicas básicas frente al modelo tradicional.
Méndez- Giménez et al. (2015)/ Lobosillo (Murcia).	Mixta/ 136 chicas y 159 chicos/ 12-17 años.	Dos profesores con más de 10 años/ Con formación en el MED.	MID, MED e hibridación del MED y la Autoconstrucción de Materiales; 12 sesiones (55'); UD de Ultimate (MID, MED y MED + Autoconstrucción de Materiales).	Frente al MID, la ED fomenta más las metas de evitación del rendimiento y de amistad; satisface las necesidades psicológicas básicas; favorece la deportividad.
Cuevas et al. (2016)/ Castilla-La Mancha.	Cuantitativa/ 49 chicas y 37 chicos/GC, n = 43; GE, n = 43/ 15-17 años.	Un profesor con 10 años de experiencia docente/ Recibió formación específica en el MED.	MED y MID/ 19 sesiones (55') en ambos modelos/ UD voleibol.	Mejora de la motivación intrínseca/Leve incremento de la intención de ser activo/Ligero descenso del sentimiento de competencia/ Sin cambios en la satisfacción.



Autores	Metodología; muestra	Experiencia docente; formación en el MED	Intervención	Resultados y conclusiones
Menéndez y Fernández-Río (2016)/ Norte de España.	Cualitativa/ 78 estudiantes/ 15-17 años.	No se especifica la experiencia docente/ Sin experiencia en el MED.	Hibridación MED y MRPS/ 16 sesiones (55')/ UD kickboxing educativo.	La hibridación es viable mediante el kickboxing.
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016)/ Norte de España.	Cualitativa/ 74 chicas y 69 chicos/ 14-17 años.	Un profesor de EF especialista en kickboxing con 10 años de experiencia docente/ Sin experiencia previa en el MED.	Hibridación MED-MRPS y MID/ 16 sesiones (55')/ UD kickboxing educativo.	Mejoraron las actitudes hacia la violencia, la responsabilidad, la amistad entre iguales y las necesidades psicológicas básicas.
Burgueño et al. (2017)/Granada.	Cuantitativa/ 22 chicas y 22 chicos/16-18 años.	Dos profesores/ No se especifica su experiencia docente/ Recibieron 10 horas de formación específica en cada modelo.	MED y MID/ 12 sesiones (55') en cada modelo/ UD baloncesto.	En comparación con el MID, la ED tuvo un efecto positivo sobre el nivel de motivación intrínseca y de regulación identificada, además de reducir el nivel de regulación externa y desmotivación.
Fernández-Río et al. (2017)/ Norte de España.	Cuantitativo/ 104 chicas y 113 chicos/ 12-17 años.	Dos maestros de EF/ 6 años de experiencia docente en ambos casos/ Recibieron un seminario de formación en el MED.	MED y MID/ 16 sesiones (55') en ambos modelos/ UD ultimate.	El grupo del MED presentó efectos positivos en el comportamiento psicológico general. El grupo del MID solo en algunas variables.

\* Mixta = cuantitativa y cualitativa; ED = Educación Deportiva; MED = modelo de Educación Deportiva; MID = modelo tradicional basado en la instrucción directa; MRPS = modelo de Responsabilidad Personal y Social; UD = unidad didáctica.

## DISCUSIÓN

Esta revisión bibliográfica pretendía clarificar los supuestos efectos positivos de la ED en escolares y adolescentes de entorno sociocultural no angloparlante, así como sintetizar la literatura científica existente. Independientemente de la metodología de investigación empleada, la

mayoría de los estudios incluidos en esta revisión han puesto de manifiesto efectos positivos de la enseñanza de contenidos del área de EF según las premisas establecidas en el modelo de ED (Siedentop, 1994) en escolares (Calderón et al. 2010; Calderón et al., 2013; Calderón et al., 2016; Cuevas et al., 2016; García-López y Gutiérrez, 2013; Gutiérrez et al., 2014; Martínez de Ojeda et al., 2015; Martínez de Ojeda et al., 2016; Méndez-Giménez et al., 2017a,b; Puente-Maxera et al., 2018) y adolescentes (Calderón et al., 2013a; Cuevas et al., 2015; Fernández-Río et al., 2017), confirmándose la hipótesis de que la ED puede educar a los estudiantes para que consigan ser cultos, competentes, entusiastas y que adquieran patrones de comportamiento activo (Evangelio, González-Villora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo, 2015).

Estos beneficios se incrementan cuando se desarrollan experiencias didácticas de hibridación de la ED con el Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza entre Iguales y la Autoconstrucción de Materiales (Segovia y Gutiérrez, 2018); la ED y la Autoconstrucción de Materiales (Méndez-Giménez et al., 2015); la ED y la Responsabilidad Personal y Social (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016b). O se desarrollan contenidos innovadores como el kickboxing educativo (Menéndez y Fernández-Río, 2016a).

Estos resultados podrían ser debidos al gran potencial de la ED para favorecer el aprendizaje de contenidos académicos de manera integrada (Calderón et al., 2013b; Martínez de Ojeda et al., 2015); satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales (Cuevas et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2015); incrementar la implicación cognitiva en las sesiones de EF (Calderón et al., 2013a); favorecer la empatía y la asertividad (García-López et al., 2012; García-López y Gutiérrez, 2013); desarrollar la inteligencia emocional (Méndez-Giménez et al. 2017a); mejorar el clima social de aprendizaje (Martínez de Ojeda et al., 2016); favorecer la inclusión social y el comportamiento intercultural (Méndez-Giménez et al., 2017b; Puente-Maxera et al., 2018); desarrollar la capacidad para el trabajo cooperativo (Segovia y Gutiérrez, 2018); y mejorar las actitudes hacia la violencia en el ámbito educativo (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016b).

La coincidencia de resultados positivos en algunos estudios refiere, probablemente, al cumplimiento de las premisas establecidas por Siedentop et al. (2011) para la aplicación del modelo de ED: (1) la organización de la práctica en temporadas (práctica, competición y fase final), que incrementa la activación del alumnado por la capacidad motivadora de la competición; (2) la afiliación a un equipo, que provoca un sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo con intereses comunes; (3) la adquisición y el desarrollo de roles, que incrementa los valores y las actitudes de autonomía, liderazgo y responsabilidad; y (4) la organización de un evento festivo como clausura, que impregna al proceso de un carácter fuertemente pedagógico.

Estos estudios cumplen con las recomendaciones para el desarrollo de investigaciones con este modelo: (1) la descripción concreta de todos los elementos curriculares de la UD; (2) la detallada validación del modelo utilizado; y (3) la descripción específica del contexto del programa (Hastie y Casey, 2014). Por tanto, en la utilización efectiva del modelo de ED en el ámbito educativo se sugieren los siguientes aspectos: (1) la formación específica en su conocimiento y aplicación práctica; (2) el conocimiento de los elementos curriculares (aprendizajes académicos); y (3) el análisis del contexto sociocultural donde se va a aplicar (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014).

No obstante, en algunos estudios que cumplen con estas recomendaciones los resultados son contradictorios. En el trabajo de Puente-Maxera et al. (2018) la intervención basada en un deporte alternativo colectivo (ultimate) no tuvo efectos sobre el comportamiento intercultural. Por su parte, Calderón et al. (2013b), aplicando un programa basado en un deporte tradicional



con menor grado de implicación cooperativa (bádminton), no se observaron efectos sobre la habilidad física percibida. Ambas investigaciones no cumplen con el número mínimo de 15 sesiones recomendado por Siedentop et al. (2011). Sin embargo, en la intervención de 18 sesiones de balonmano de García-López et al. (2012) no se hallaron cambios sobre la empatía, la asertividad, las conductas agresivas, los amigos positivos y los amigos negativos en el total del grupo. Por tanto, los resultados de la aplicación del modelo de ED podrían diferir en función de diversos factores como las necesidades e intereses específicos del alumnado, el contexto sociocultural del centro o el clima de enseñanza, entre otros.

Por otro lado, los estudios analizados coinciden en revelar a la práctica deportiva como una estrategia para mejorar la formación de los escolares y adolescentes que afecta positivamente al aprendizaje académico (Calderón et al., 2010; Martínez de Ojeda et al., 2015), a la adquisición de las competencias Sociales y Cívicas y Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (Segovia y Gutiérrez, 2018), al desarrollo creativo (Calderón et al., 2013b) y a la adquisición de conductas y valores de responsabilidad personal y social (Menéndez y Fernández-Río, 2016; Menéndez y Fernández-Río, 2016a); aportando evidencia empírica sobre la capacidad de la actividad física como actividad propositiva e intencional que tiene efectos positivos sobre la salud mental y la calidad de vida en personas jóvenes (Gálvez et al., 2015).

La consistente relación encontrada entre la ED y las necesidades psicológicas básicas implica que la mejora de la autonomía, el sentimiento de competencia y las relaciones sociales es esencial para incrementar los niveles de actividad física escolar (Cuevas et al., 2016) y la intención de ser físicamente activo en horario extraescolar (Calderón et al., 2013b); llegándose a observar los beneficios de la ED en el fomento de conductas de adherencia a la actividad física en escolares de temprana edad (Calderón et al., 2010; Gutiérrez y García-López, 2014). Según Martínez de Ojeda et al. (2016) estos efectos se mantienen en el tiempo si se llevan a cabo intervenciones de mayor temporalidad.

Estos hechos son más evidentes cuando se comparan con los efectos de una experiencia didáctica desarrollada siguiendo un modelo tradicional de enseñanza, observándose que el modelo de ED fomenta más la deportividad, las metas de evitación del rendimiento y las metas de amistad (Méndez-Giménez et al., 2015); mejora la motivación intrínseca (Cuevas et al., 2016; Fernández-Río et al., 2017); favorece la amistad entre iguales (Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016b); contribuye a reducir el nivel de regulación externa y desmotivación (Burgueño et al., 2017); y fomenta el trabajo en equipo (Calderón et al., 2016). No obstante, en el estudio de Cuevas et al. (2016) aunque se produjo una mejora de la motivación intrínseca y la intención de ser activo, se observó un ligero descenso del sentimiento de competencia y no se detectaron cambios significativos en la satisfacción, no indicándose el grupo de participantes en los que este descenso era más acusado. Como hipótesis se puede plantear que en periodos prolongados de competición, aquellos menos hábiles pueden presentar problemas en la percepción de competencia por lo que se hace necesaria la intervención docente para favorecer el apoyo psicológico de aquellos menos competentes a nivel motriz.

A pesar de los argumentos que apoyan los beneficios de la ED sobre la formación de escolares y adolescentes, diversos aspectos quedan por ser aclarados en esta cuestión. Por ejemplo, existe la necesidad de realizar más investigaciones de control aleatorizado y longitudinales así como emplear instrumentos de medida objetivos que confirmen la causalidad de la relación existente entre las variables y fortalezcan los resultados. Considerando la potencialidad de este modelo para educar en valores y actitudes de autonomía, toma de decisiones y responsabilidad, se sugiere la realización de intervenciones en el tiempo de recreo de la jornada lectiva, en horario extraescolar y en el medio natural. También podría analizarse el efecto sobre variables como el rendimiento cognitivo, la atención selectiva, la personalidad y la inteligencia.



Esta revisión presenta estudios que, aunque son representativos de la utilización del modelo de ED en un ámbito no anglosajón, no incluye otros estudios realizados en otros contextos socioculturales de habla no inglesa. La fortaleza reside en la sistematización establecida para los criterios de inclusión y exclusión, la claridad del procesamiento y la codificación de los datos.

### APLICACIONES PRÁCTICAS

Una vez analizados los estudios de esta revisión, se hace necesario plantear una serie de consideraciones en vistas a un diseño mejorado que dé respuesta a las necesidades educativas actuales.

- En la preparación de la intervención es preciso cuidar aspectos como el establecimiento de normas bien definidas, la heterogeneidad e igualdad de los equipos, un sistema rotativo de roles y el diseño de materiales curriculares versátiles, especialmente en las intervenciones longitudinales (Cuevas et al., 2015; Martínez de Ojeda et al., 2016).
- La ED presenta un gran potencial educativo; no obstante, los efectos sobre el comportamiento psicológico no pueden atribuirse por defecto por lo que el programa debe ser reforzado con estrategias específicas (García-López et al., 2012).
- En las UD integradas, los grupos de trabajo deben ser los mismos en las tareas de aula y en las sesiones de práctica física; además, el contenido de las mismas debe suponer un reto para el alumnado (Martínez de Ojeda et al., 2012).
- Es preciso tener en cuenta que el desarrollo de contenidos mediante planteamientos tradicionales tras la aplicación del modelo de ED puede reducir la implicación cognitiva y práctica en la siguiente UD (Calderón et al., 2013b).
- En las primeras aproximaciones a la ED parece indicada la simplificación del modelo para facilitar la experiencia al alumnado y al docente (Gutiérrez y García-López, 2014).
- La utilización de co-enseñanza en la aplicación de la ED mejora el clima de aprendizaje (Calderón et al., 2016).
- Para incrementar su efectos es interesante la hibridación con otros modelos como la Responsabilidad Personal y Social, la Autoconstrucción de Materiales, el Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza entre Iguales y el Aprendizaje basado en Proyectos (Méndez-Giménez et al., 2015; Menéndez y Fernández-Río, 2016a; Segovia y Gutiérrez, 2018). Asimismo, se recomienda el empleo de nuevas tecnologías y aplicaciones digitales (Menéndez y Fernández-Río, 2016a).
- El desarrollo de contenidos como el mimo, la danza, el kickboxing educativo, los deportes alternativos y los juegos populares reduce el riesgo de los estereotipos asociados a los deportes tradicionales (Méndez-Giménez et al., 2017; Menéndez y Fernández-Río, 2016).

### CONCLUSIONES

Esta revisión realiza una síntesis de los principales artículos publicados durante los últimos años sobre la aplicación del modelo de ED en un ámbito no angloparlante. Los resultados reportados ponen de manifiesto efectos positivos sobre el aprendizaje académico, la percepción de



competencia, la adquisición de cultura deportiva, la promoción y la adherencia a la práctica física en escolares y adolescentes que han vivenciado un contenido del área de EF mediante la ED. Asimismo, la ED presenta mayores ventajas frente a los planteamientos tradicionales:

- Fomenta la adquisición de responsabilidades, el desarrollo de la autonomía y la inteligencia emocional.
- Satisface las necesidades psicológicas básicas.
- Favorece la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana y el desarrollo de competencias.
- Permite el desarrollo de contenidos deportivos tradicionales, juegos y deportes alternativos, juegos populares y tradicionales y expresión corporal.
- Facilita el aprendizaje desde distintas áreas educativas mediante el desarrollo de UD integradas.
- Facilita el desarrollo de experiencias innovadoras desde el área de EF.
- Permite situar a la EF como un área fundamental en la formación integral del alumnado (cognitiva, socioafectiva y físiomotriz).
- Contribuye a la formación continua del profesorado.

Como reflexión final señalar que el empleo de modelos basados en la cesión de responsabilidades al alumnado no debe considerarse como un recurso didáctico más sino como una manera de entender el proceso de enseñanza aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Araujo, R., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on Sport Education: Future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(4), 846-858.
- Burgueño, R., Medina-Casaubón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., y Sánchez-Gallardo, I. (2017). Educación Deportiva versus Enseñanza Tradicional: Influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 87-98.
- Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P., y Martínez de Ojeda, D. (2013a). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de la danza: una experiencia en bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41(93-98).
- Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P., y Martínez de Ojeda, D. (2011). Sport education model: physical education for the new millennium? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395(6), 63-79.
- Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva (Sport Education): Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 169-180.
- 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, 128-153.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Hastie, P.A. (2013b). Valoración de alumnado y profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RICYDE. Rev. int. cienc. Deporte*, 32(9), 137-153.





- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Martínez, I. M<sup>a</sup>. (2013c). Influence of perceived skill on the attitude of students after a Sport Education unit. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-20.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J.J., y Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 44(12), 121-136.
- Cuevas, R., García-López, L.M., y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Cuevas, R., García-López, L.M., y Serra-Olivares, J. (2016). Sport Education model and self-determination. *Kinesiology*, 48(1)30-38.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar Cebamano, 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., Méndez-Giménez, A., y Méndez-Alonso, D. (2017). Efectos de dos modos instructivos, Educación Deportiva e Instrucción Directa, en la respuesta psicológica de estudiantes de secundaria. *SPORTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 9-20.
- Gálvez, A., Rodríguez-García, P.L., García-Cantó, E., Rosa, A., Pérez Soto, J.J., Tárraga, M.L., y Tárraga, P.J. (2015). Capacidad aeróbica y calidad de vida en escolares de 8 a 12 años. *Clin Investig Arterioscler*, 27(5), 239-245.
- García-López, L. M., y Gutiérrez, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education & Sport Pedagogy*, (i-first article), 1-16. DOI: 10.1080/17408989.2013.780592.
- García-López, L.M., Gutiérrez, D., González-Villora, S., y Valero., A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- Gutiérrez, D., García, L.M., Chaparro, R., y Fernández, A.J. (2014). Sport Education model in second grade. Teachers and students' perceptions. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jewett, A.E., y Bain. L.L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Joyce, B., y Weil, M. (1972). *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall International.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A. y Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de Educación Deportiva. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 21, 163-172.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., y Campos, A. (2015). El modelo de educación deportiva y la enseñanza del modelo de educación deportiva y la enseñanza de lenguas de lenguas extranjeras: una experiencia en educación primaria. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 24, 22-35.



Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J.J. (2016). Efectos del modelo de Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *SPORTTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 153-166.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59)449-466.

Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Valverde-Pérez, J.J. (2017a). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(1), 52-72.

Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., y Martínez de Ojeda, D. (2017b). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *SPORTTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 89-100.

Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016a). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 30(2), 113-121.

Menéndez-Santurio, J.I., y Fernández-Río, J. (2016b). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.

Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Mosston, M. (1966). *Teaching physical education: From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2018). Efectos del modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad: El papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 1-14.

Rosa, A., García-Cantó, E., Rodríguez-García, P.L., Pérez-Soto, J.J., Tárraga-Marcos, M.L., y Tárraga-López, P.J. (2017). Physical activity, physical fitness and quality of diet in schoolchildren from 8 to 12 years. *Nutr Hosp*, 34(6), 1292-1298.

Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 51(2), 89-103.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.