



López-García, J.; Sánchez-Gallardo, I.; Burgueño-Menjíbar, R.; Medina-Casaubón, J. (2018). Apoyo a la autonomía y percepción de las características de la Educación Deportiva en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Influencia de una temporada de Educación Deportiva. *Journal of Sport and Health Research*. 10l(supl 1):191-202.

Original

**APOYO A LA AUTONOMÍA Y PERCEPCIÓN DE LAS
CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA EN
ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.
INFLUENCIA DE UNA TEMPORADA DE EDUCACIÓN DEPORTIVA.**

**AUTONOMY SUPPORT AND PERCEPTION OF THE SPORT
EDUCATION FEATURES IN COMPULSORY SECONDARY
STUDENTS. INFLUENCE OF A SPORT EDUCATION SEASON.**

López-García, J.¹; Sánchez-Gallardo, I.²; Burgueño, R.³; Medina-Casaubón, J.².

¹ Universidad Católica de Murcia

² Universidad de Granada

³ Universidad de Almería

Correspondence to:

First author

Institution

Address

Tel.

Email:

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 10/4/18

Accepted: 30/4/18



RESUMEN

Los objetivos del estudio fueron: a) ofrecer evidencias empíricas que verifiquen si la Educación Deportiva es un modelo pedagógico que apoya a la autonomía; b) analizar las posibles diferencias de género sobre la percepción de las seis características de la Educación Deportiva. Un total de 68 estudiantes de Educación Secundaria (21 alumnos y 38 alumnas) participaron. Se aplicó un programa de intervención de acuerdo con las directrices metodológicas establecidas por Siedentop (1994). La recogida de datos se realizó mediante cuestionario antes y después del programa de intervención. Los resultados revelaron a aumento significativo en el apoyo a la autonomía, competencia percibida, alfabetización y entusiasmo. De igual manera, sólo hubo diferencias significativas en registro de datos y festividad en cuanto al género. Se discuten los resultados subrayando la importancia de la Educación Deportiva como un medio para mejorar el apoyo a la autonomía y la experiencia del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo que tiene lugar en Educación Física.

Palabras clave: Modelos basados en la Práctica, Modelo Curricular, Modelo de Instrucción, Educación Física, Modelo de Enseñanza Deportiva, Enseñanza del Deporte, Enseñanza que Apoya a la Autonomía.

ABSTRACT

The objectives of the study were: a) to offer empirical evidence to verify whether Sports Education is an autonomy-supporting pedagogical model; b) to analyse the possible differences of gender with respect to the perception of the six Sport Education features. A total of 68 secondary students participated (21 men and 38 woman). An intervention programme was applied in accordance with the methodological guidelines established by Siedentop (1994). Data collection was conducted by questionnaire before and after the intervention programme. The results revealed a significant increase in autonomy-support, perceived competence, literacy and enthusiasm. Likewise, there was only a significant different in record keeping and festivity with respect to gender. The results are discussed underlining the importance of Sport Education as a means to improve autonomy-support and the students' experience in their sport teaching-learning process in Physical Education.

Keywords: Models-Based in Practice, Curricular Model, Instructional Model, Physical Education, Sport Pedagogy, Autonomy-Supportive teaching.



INTRODUCCIÓN

Una de las principales metas educativas de la Educación Física (EF) es formar a las personas para que practiquen algún tipo de deporte de forma regular en su tiempo libre (Perlman, 2015). No obstante, el modo de enseñar el deporte dentro de la EF está descontextualizado de la actual realidad deportiva (Crance, Trohel, & Saury, 2013) y alejado de las motivaciones del alumno (García-López, Del Campo, González-Víllora, & Valenzuela, 2012) debido a un modelo tradicional que ha desvirtuado el aprendizaje de las habilidades deportivas (Layne & Hastie, 2014). Este hecho ha creado futuros deportistas con escaso bagaje motriz, desconocedores de las reglas de juego y poco implicados (Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2011), lo que de alguna manera ha influido en una menor práctica deportiva de los adolescentes durante el tiempo libre (Crance et al., 2013).

Ante la incapacidad de los modelos de enseñanza tradicionales, caracterizados por un escaso apoyo a la autonomía del alumno, de promocionar la práctica deportiva fuera del contexto educativo, los investigadores han apostado por utilizar modelos de enseñanza que ofrezcan un mayor apoyo a la autonomía al alumno (Wallhead, Hagger, & Smith, 2010). En este sentido, el apoyo a la autonomía se ha conceptualizado como el grado con que el profesor delega en el estudiante la responsabilidad de tomar sus propias decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los resultados deseables (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). De acuerdo con esta problemática sobre la enseñanza deportiva, surge el Moldeo de Educación Deportiva (MED; Siedentop, 1994). Este modelo tiene por eje central el apoyo a la autonomía del estudiante (Wallhead et al., 2010) mediante una pedagogía cooperativa y constructivista (Siedentop et al., 2011). Este modelo de enseñanza pretende formar a personas deportistas competentes, conocedoras del deporte y entusiastas en su práctica deportiva a través de experiencias deportivas auténticas durante las clases de EF, enfatizando en la igualdad de oportunidades para alumnos y alumnas (Siedentop et al., 2011). Para ello, el MED se ha caracterizado por 6 rasgos claves extraídos del deporte actual: a) temporadas, la cual hace referencia a la duración de la unidad didáctica; b) afiliación a un equipo, donde los estudiantes se organizan en grupos los cuales se mantienen durante toda la temporada; c) competición

formal, donde hay un horario de partidos con sesiones prácticas intercaladas; d) registro de datos, se mantiene durante toda la temporada para facilitar la corrección, la motivación y la evaluación; e) festividad, que es continua durante toda la temporada para celebrar el progreso, el juego limpio y el esfuerzo; y f) evento final, consistente en un partido final para conocer el ganador de la temporada junto con una celebración para reconocer todos los logros alcanzados (Siedentop et al., 2011). Además de esto, otra característica es la asignación de un rol a cada integrante del grupo (entrenador, árbitro, preparador físico, anotador, periodista...), lo que permite experimentar todas las visiones del deporte, enriqueciendo su conocimiento y comprensión de los diferentes problemas que conlleva cada rol (Cuevas, García-López, & Contreras, 2015). El MED concreta su modelo por medio del trabajo en pequeños grupos y situaciones de juego reducidas para mejorar el componente técnico-táctico, conceptual, la toma de decisiones, la responsabilidad y la autonomía en el estudiante (Calderón, Hastie, & Martínez-De-Ojeda-Pérez, 2011).

Son múltiples las investigaciones realizadas para analizar el modelo de educación deportiva, siendo estudiadas diferentes variables desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. Los primeros trabajos realizados han analizado el impacto del MED dentro de las clases de EF, centrándose en comprobar la influencia de este modelo de enseñanza sobre las características propias del modelo: competencia percibida, alfabetización y entusiasmo del alumno. En este sentido, se ha demostrado que la aplicación de una unidad didáctica basada en las directrices del MED aumenta la competencia percibida del alumnado (Calderón, Hastie, & de-Ojeda-Pérez, 2010; Cuevas et al., 2015; Hastie & Sinelnikov, 2006; Spittle & Byrne, 2009), el aprendizaje de la alfabetización (Calderón et al., 2010; del Campo, García López, Chaparro Jilete, & Fernández Sánchez, 2014; Hastie & Sinelnikov, 2006; Iserbyt, Ward, & Martens, 2015) y la participación entusiasta (A. Calderón et al., 2010; del Campo et al., 2014) en alumnado de educación primaria. Esto se ha debido a que las diferentes formas de organización junto con la aceptación de unos roles dentro de un equipo conducen al alumno a un trabajo más serio, estimulante y a un mayor compromiso durante la clase lo que favorece su



aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal (Hastie, de Ojeda, & Calderón, 2011).

Por tanto, los objetivos de este estudio fueron: a) ofrecer evidencias empíricas que sustenten la conceptualización teórica que indica que el Modelo de Educación Deportiva es un modelo de enseñanza que apoya a la autonomía del alumno; b) analizar las posibles diferencias de género en cuanto a la percepción de las seis características que definen al MED.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron estudiantes de segundo, tercero y cuarto de educación secundaria obligatoria ($n = 68$ estudiantes de ESO, 21 hombres, 39 mujeres, valores perdidos 8), con una edad comprendida entre los 13 y los 15 años ($M=14.40$, $DT= 0.83$), pertenecientes a un centro concertado de la ciudad de Granada durante el curso 2016/2017. Al mismo tiempo, tomó parte un profesor de Educación Física con seis años de experiencia docente, quien se encargó de impartir los contenidos de la Unidad Didáctica siguiendo las directrices del MED.

Instrumentos

Apoyo a la Autonomía. Se utilizó la versión española adaptada a la Educación Física (Moreno-Murcia, Parra-Rojas, & González-Cutre, 2008) de la *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (Hagger et al., 2007). La medida unidimensional consta de 12 ítems, los cuales son evaluados mediante una escala Likert de 7 puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Percepción de la Educación Deportiva. Se utilizó la versión española (Calderón, Hastie, & Martínez-de-Ojeda, 2010) de la *Physical Education Season Survey* (Mohr, Townsend, Rairigh, & Mohr, 2003). El instrumento de medida se compone de 6 ítems para juzgar la percepción de cada una de las seis características de la ED. Estos ítems se evalúan mediante una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (mínimo) a 5 (máximo). De igual manera, este instrumento presenta dos preguntas acerca del nivel

de competencia, alfabetización deportiva y entusiasmo referida al inicio y final de la aplicación de la ED. Se responden mediante una escala Likert de 10 puntos, desde 1 (mínimo) hasta 10 (máximo).

Diseño y Procedimiento

Se trata de un diseño cuasi-experimental sin grupo control y medidas pre-test y post-test (Ato, López-García, & Benavente, 2013). Para registrar los datos del alumno (percepción de los alumnos sobre el apoyo a la autonomía y los componentes del MED) se suministró un pre-post test. Al inicio de la unidad didáctica se realizó una evaluación inicial y, al finalizar la misma se realizó una evaluación final para conocer los sentimientos y opiniones del alumnado mediante cuestionario. Para realizar esta recogida de datos, se les explicó al alumnado que su participación era voluntaria, pudiendo no rellenar el cuestionario si así les parecía oportuno. Se les matizó que no existían respuestas correctas ni incorrectas sino diferentes niveles de respuesta. Para evitar dudar en su administración, el profesor procuró resolver la totalidad de las dudas que aparecieron durante el proceso. En todo momento se garantizó el anonimato de las respuestas. Los alumnos solo debían indicar su edad y su sexo. Para la recogida de datos del profesor (percepción de la unidad didáctica bajo las directrices del MED), se realizó al principio, durante y al final de la unidad didáctica una entrevista, además, de anotar sus impresiones y percepciones de cada clase en un diario.

Programa de Intervención

Los estudiantes y el profesor participaron en una Unidad Didáctica de Olimpiadas bajo las premisas del MED durante un periodo de un curso académico 2016/2017. Cada sesión tuvo una duración de sesenta minutos en total, con un tiempo efectivo de práctica de cuarenta minutos. Se diferenciaron cuatro equipos de cinco y seis jugadores que fueron elegidos de manera que los equipos fueran lo más equilibrados posible, cada equipo representaba a una comunidad autónoma de España (Andalucía, Comunidad de Madrid, Islas Canarias y Melilla). En cada equipo los alumnos y alumnas debían desempeñar una función diferente cada uno de ellos. Los diferentes roles estaban agrupados por áreas de conocimiento, diferenciándose entre salud: medicina deportiva, fisioterapia, enfermería, readaptador de lesiones, nutricionista; deporte: preparador físico, entrenador,



deportista y árbitro; psicología y coaching deportivo; marketing deportivo y empresario deportivo; periodismo deportivo; informática y redes sociales

La temporada estuvo compuesta por una sesión introductoria en la que se explicó todo el contenido teórico acerca de la unidad didáctica de fútbol sala y las características fundamentales del MED, además en esa primera sesión se confeccionaron los diferentes equipos. Del mismo modo, en estas sesiones se asignaron los diferentes roles que los alumnos y alumnas debían asumir a lo largo de la temporada y que ellos eligieron de forma libre. En el proceso de selección de los equipos, el profesor utilizó un criterio de homogeneidad tanto de género como de niveles de habilidad técnica percibida en cursos anteriores. En ese sentido, en cada uno de los equipos debía haber aproximadamente el mismo número de chicas que de chicos y alumnos y alumnas con niveles de habilidad diferentes, bajo criterio del profesor, que los conoce de años anteriores. Igualmente, en esta primera sesión, los alumnos/as decidieron de forma personal las responsabilidades que cada uno quería tener dentro del equipo.

Posteriormente se realizaron cuatro sesiones consecutivas de práctica en la que la profesora explicaba a los capitanes los ejercicios a realizar y éstos a sus compañeros. Estas sesiones se basaron en la práctica y aprendizaje de habilidades básicas de los deportes colectivos, mediante ejercicios variados de técnica como el pase, la conducción, el control y el tiro. Otro de los contenidos aprendidos en esas sesiones prácticas fueron los fundamentos reglamentarios del fútbol sala, las fases de ataque y defensa y el posicionamiento táctico de diferentes sistemas de ataque y defensa sobre en el terreno de juego que fueron trabajadas mediante situaciones reducidas de juego, mediante la modificación de normas y mediante situaciones reales de juego.

Las cuatro sesiones siguientes fueron de competición formal en la que los diferentes equipos debían practicar lo aprendido y disfrutar de unas jornadas deportivas en las que se enfrentaron en un campeonato formato “liga”, jugado todos contra todos, en el que el resultado final no era lo único que contaba, sino que otros aspectos como el juego limpio, o la valoración de los diferentes roles entre compañeros fueron del mismo modo tenidos en cuenta. Dicha competición formal se caracterizó por

la práctica de situaciones reales de juego 5x5 aplicando el reglamento de dicho deporte. Tras la fase de competición formal se realizó la fase final en una sesión en la que se decidió el campeón, subcampeón y tercer y cuarto puesto enfrentándose el primer clasificado de la liga contra el cuarto clasificado (primera semifinal) y el segundo clasificado contra el tercer clasificado (segunda semifinal). En la última sesión se celebró la jornada de festividad en la que se premiaron a los equipos y jugadores ganadores en diferentes categorías: equipo campeón, equipo más deportivo, jugador que mejor dirigió el calentamiento, capitán que mejor llevó a cabo su función, mejor árbitro, mejor segundo capitán y cartelera más original por parte de los publicistas. Además, una vez finalizada la parte práctica, cada equipo expone brevemente su trabajo ante sus compañeros y el profesor, explicando los deportes más importantes de cada comunidad autónoma así como los deportistas y equipos más representativos de la misma. Otro de los puntos del trabajo es hablar sobre la gastronomía típica de cada lugar al que representan y los valores del deporte.

En cada una de las sesiones cada equipo debía calentar, bajo la dirección de su preparador físico, en una esquina del terreno de juego durante aproximadamente cinco minutos. El calentamiento constaba de una fase general y otra específica orientada a la práctica de fútbol sala. Posteriormente se procedía a iniciar los ejercicios que cada capitán debía explicar aplicando el estilo de enseñanza denominado “microenseñanza”. El capitán contaba con la ayuda del segundo capitán para la organización del material necesario para cada ejercicio (conos, petos, picas, balones...), mientras que el profesor se situaba en una situación central para tratar de dar solución a posibles problemas aunque evolucionaba por cada zona de trabajo para supervisar el trabajo que estaba realizando cada equipo y para evaluar la participación de cada componente. En cada sesión práctica se realizaban dos ejercicios de aprendizaje de técnica, táctica y reglamento. En la última fase de la sesión siempre había tiempo para practicar el deporte en situaciones reducidas o incluso en situaciones de juego real en las que el objetivo no era el resultado, ya que no quedaba anotado, sino la experiencia del deporte en sí mismo para poner en práctica todo lo aprendido hasta ese momento. Al finalizar la sesión se realizaba una



vuelta a la calma, con el objetivo principal de conocer y contrastar la opinión de los alumnos/as sobre los aspectos aprendidos. En cada una de las nueve sesiones prácticas de la unidad didáctica la manera de proceder fue la misma, en función del objetivo de cada sesión.

Validez. Al ser la primera experiencia de este profesor en la aplicación del Modelo de Educación Deportiva, es muy importante verificar (validar) que la Unidad Didáctica de Olimpiadas cumple con las características del MED. En este sentido, se han seguido las indicaciones seguidas en otras investigaciones (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004), realizándose una triple intervención que incluía: a) explicación inicial teórico-práctica de los principios básicos y características del modelo tanto a la profesora como a los alumnos. b) Feedback y asesoramiento por parte de un experto en la aplicación del modelo durante las fases de planificación y desarrollo de la temporada. c) Comparación de los aspectos clave del modelo con una tabla estandarizada de comportamientos a seguir diseñada por Sinelnikov (2009).

Análisis Estadístico

El tratamiento estadístico de los datos fue realizado con *IBM SPSS Statistics version 21.0*. La normalidad de los datos fue evaluada mediante el coeficiente de asimetría y de curtosis. Valores menores que 2 para asimetría y menores que 7 para curtosis, sugirieron que el supuesto de normalidad no puede ser rechazado (Tabachnick & Fidell, 2007). A continuación, los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) fueron estimados. Las posibles diferencias en cuanto al parámetro temporal fueron inspeccionadas mediante la prueba *t* de Student de

muestras apareadas. Mientras que las posibles diferencias respecto al género fueron analizadas con la prueba *t* de Student de muestras independientes. El tamaño del efecto fue calculado por medio del índice *d* de Cohen. Dunst y Hamby (2012) consideran, en valor absoluto, un tamaño del efecto insignificante con valores inferiores a .19, pequeño con valores entre .20 y .49, medio con valores entre .50 y .79 y, grande con valores iguales o superiores a .80. El nivel de significación estadística se fijó en $p < .05$.

RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los resultados referidos al análisis del parámetro temporal en cuanto al nivel de apoyo a la autonomía percibido, competencia, alfabetización deportiva y entusiasmo en el alumnado. La prueba *t* de Student de muestras apareadas encontró una mejora estadísticamente significativa con un tamaño del efecto grande en el apoyo a la autonomía percibido ($t = -8.39, p < .001, d = -1.45$), competencia percibida ($t = -11.71, p < .001, d = -1.13$), alfabetización deportiva ($t = -10.05, p < .001, d = -1.02$) y entusiasmo ($t = -7.61, p < .001, d = -1.08$), entre el inicio y el final del programa de intervención.

La Tabla 2 recoge los resultados relacionados con el análisis de género concerniente a la percepción de cada una de las seis características estructurales de la ED. La prueba *t* de Student de muestras independientes halló una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto pequeño en registro de datos ($t = -1.02, p = .045, d = -0.48$) a favor de los alumnos, mientras que hubo una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto medio en festividad ($t = 2.44, p = .018, d = 0.64$) a favor de las alumnas.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos y Resultados de la Prueba *t* de Student para las Diferentes Variables Analizadas

	Pre-test				Post-test				Prueba <i>t</i> de Student			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	γ_1	γ_2	<i>M</i>	<i>DT</i>	γ_1	γ_2	<i>M</i> dif	<i>DT</i> dif	<i>t</i>	<i>d</i>
Apoyo a la autonomía	4.42	1.07	-0.32	0.67	5.71	0.67	-0.40	4.73	-1.29	1.27	-8.39 (67)***	-1.45
Competencia percibida	6.32	1.89	-1.03	1.19	8.23	1.45	-0.97	3.91	-1.91	1.34	-11.71 (67)***	-1.13
Alfabetización deportiva	6.96	1.80	-0.85	0.81	8.57	1.31	-2.00	0.25	-1.62	1.33	-10.05 (67)***	-1.02
Entusiasmo	6.93	2.38	-0.17	0.20	8.97	1.22	-1.56	6.24	-2.04	2.21	-7.61 (67)***	-1.08

Nota: γ_1 = Asimetría; γ_2 = Curtosis; *d* = *d* de Cohen. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$



Tabla 2. Estadísticos Descriptivos y Resultados de la Prueba t de Student para las Características Estructurales de la Educación Deportiva

	Chicos (n = 21)				Chicas (n = 39)				Prueba t de Student			
	M	DT	γ_1	γ_2	M	DT	γ_1	γ_2	M dif	DT dif	t	d
Temporada	4.10	0.83	-0.77	0.50	4.12	0.66	-0.14	-0.58	-1.91	1.34	-0.17 (58)	-0.04
Afiliación	4.19	0.68	-0.25	-0.65	3.95	0.94	-0.49	-0.68	-1.62	1.33	-1.04 (58)	-0.27
Competición regular	4.22	0.73	-0.63	-0.77	4.31	0.73	-0.56	-0.90	-2.04	2.21	-0.13 (58)	-0.03
Evento culminante	3.90	0.94	-0.19	-1.13	4.25	0.99	-1.40	1.82	-1.29	1.27	1.33 (58)	0.35
Registro de datos	4.48	0.60	-0.66	-0.39	4.08	0.90	-0.84	0.17	-1.57	1.67	-1.82 (58)*	-0.48
Festividad	3.90	1.09	-0.82	0.66	4.44	0.60	-0.52	-0.58	-0.60	1.74	2.44 (58)*	0.64

Nota: γ_1 = asimetría; γ_2 = curtosis; d = d de Cohen; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

DISCUSIÓN

Este trabajo ha presentado dos objetivos: a) ofrecer evidencias empíricas que apoyen la conceptualización teórica que indica que el Modelo de Educación Deportiva es un modelo de enseñanza que apoya a la autonomía del alumno; b) analizar las posibles diferencias de género respecto a la percepción de las seis características que definen al MED. Los hallazgos encontrados han indicado que el MED es un modelo de enseñanza que apoya la autonomía del alumnado, verificando sus postulados teóricos. Además, los hallazgos han señalado una mejora en la competencia percibida, alfabetización y entusiasmo del alumnado. Por último, los resultados diferencias por género en registro de datos y festividad.

Respecto al análisis de las variables propias del modelo de enseñanza deportiva podemos observar que existen diferencias muy significativas entre los resultados analizados en el pre-test frente a los del post-test. Destaca sobre todo el entusiasmo generado entre los alumnos y alumnas de la ESO con este nuevo modelo de asignación de roles (8.97) frente al percibido con una metodología más tradicional sin otorgar tanto protagonismo al alumno (6.93). Del mismo modo se observan diferencias muy significativas en los resultados referentes al apoyo a la autonomía (5.71), competencias percibida (8.23) y alfabetización deportiva (8.57), (Tabla 1).

Existen diferencias significativas entre chicos y chicas respecto a varias características estructurales de la educación deportiva como la afiliación a un equipo donde los chicos muestran mayores preferencias (4.19), también se aprecia una valoración más positiva por parte de las chicas respecto a los chicos en lo referente al evento culminante (4.25) y festividad (4.44) probablemente debido a que las alumnas fueron en su mayoría las

encargadas de llevar a cabo esta fase de la temporada (Tabla 2).

Los resultados encontrados en la percepción del alumnado respecto al MED indicaron que los resultados de los elementos esenciales del MED de este estudio son similares a los encontrados en estudios anteriores en los que se ha valorado la percepción de alumnado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza (Calderón et al., 2010; García-López et al., 2012) en los que se ha identificado un incremento en aspectos del MED como la motivación o la competencia percibida. En los resultados obtenidos referidos al cuestionario que completaron, se puede observar que mostraron una percepción alta de los primeros seis componentes esenciales del MED (duración de la temporada, afiliación, competición formal, registro de datos, evento final y festividad), siendo la festividad y la fase final los componentes con mayor puntuación. Seguidamente, otros componentes como la duración de la temporada, más larga que habitualmente en la metodología tradicional, y el registro de los resultados en tabloneros situados en las clases fueron otros de los mejor valorados por los alumnos. Estos resultados son coincidentes con el estudio realizado por García-López, y Gutiérrez Díaz del Campo (2015) en el que la afiliación, el evento final y la festividad fueron los componentes mejor valorados de los pertenecientes al MED. Del mismo modo, se han encontrado coincidencias con estudios en los que se ha aplicado el MED como experiencia inicial en educación primaria (Calderón, Hastie, y de Ojeda, 2010). Los resultados encontrados en alfabetización (*literacy*), competencia percibida (*competency*) y entusiasmo (*enthusiasm*) obtenidos en el presente estudio son similares a los encontrados en el estudio de García López, Hastie, y Calderón, (2013), en los que las diferencias entre el pre-test y el post-test son notablemente más amplias que las que se han



detectado en este estudio. Si bien es cierto que los resultados obtenidos en el entusiasmo en nuestro estudio no han llegado a ser significativos como en el resto de componentes del MED, ya que el resto de variables muestra valores más altos en el post-test que el pre-test.

Otro de los recientes trabajos que se han centrado en conocer las percepciones del alumno (Gutiérrez et al., 2013), observó que la participación en las clases de educación deportiva fueron más divertidas y los alumnos trabajaron y aprendieron más en comparación a otras metodologías. Estos resultados son en líneas generales coincidentes con la mayoría de las investigaciones que se han centrado en el efecto que tiene sobre la participación entusiasta de los alumnos (Hastie, 1996; Hastie & Sinelnikov, 2006; Layne & Hastie, 2014) y profesores (Alexander & Luckman, 2001; A. Calderón & de Ojeda Pérez, 2014). En este sentido, los alumnos (en el contexto de la educación secundaria) tras vivenciar el modelo perciben un trabajo más aplicado, serio y motivante que en las clases de EF que no utilizan el modelo (Sinelnikov & Hastie, 2008; Sinelnikov & Hastie, 2010; Wallhead & Ntoumanis, 2004)

CONCLUSIONES

Los objetivos principales de este trabajo han sido comprobar si el Modelo de Educación Deportiva realmente es un modelo de enseñanza que apoya a la autonomía del estudiante durante su formación educativa en las clases de EF y conocer las percepciones del alumno y del profesor después de aplicar una unidad didáctica siguiendo las directrices del MED. Los resultados ofrecen evidencias para considerar al MED como un modelo que enseña que apoya a la autonomía del escolar, debido a la existencia de diferencias significativas entre la evaluación inicial y final. Al mismo tiempo, el alumno tiene una percepción positiva acerca de las seis características claves de este modelo de enseñanza deportiva, en donde se han producido significación en la percepción del alumno en cuanto a la duración de la temporada respecto a otras unidades didácticas, la valoración de la afiliación a un equipo durante todo el proceso, la competición formal, el registro de datos, el evento final, la festividad, la competencia percibida y la alfabetización. Por parte del profesor se ha detectado un gran sentimiento de renovación docente, mayor libertad a la hora de llevar

a cabo funciones de observación, evaluación y aporte de *feedback* durante las sesiones.

Gran parte del disfrute y la implicación de los alumnos se debe al hecho de asumir un rol importante dentro del equipo y de la clase otorgándole mayor responsabilidad y dándole la oportunidad de tomar decisiones de forma autónoma. El sentimiento de pertenencia a un equipo, y a las mayores oportunidades de práctica que el modelo les permite. Parece obvio en este sentido que, independientemente de la edad y del contenido que se desarrolle, los niveles de implicación y de entusiasmo entre los alumnos se benefician tras la experiencia con el modelo. Parece adecuado, en este sentido, un cambio en las metodologías de enseñanza que utilizan los profesores para poder estimular este tipo de comportamientos, que pueden mejorar la calidad de sus intervenciones docentes y, por ende, la motivación por la práctica de los alumnos independientemente del nivel educativo. El uso de metodologías de enseñanza innovadoras y variadas, como el MED, puede contribuir a este objetivo. Por ello, en aras de evitar la “rutina metodológica” y poder despertar en los alumnos de educación secundaria comportamientos autónomos y el gusto por la práctica de actividad física y deportiva, se recomienda su uso de forma combinada con otras metodologías de enseñanza de similar o distintas características. Si los alumnos, desde las primeras etapas educativas, se acostumbran a ser parte importante de su propio proceso de aprendizaje, participando en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, etc., su grado de madurez y autonomía puede estimular actitudes y comportamientos positivos, que incluso podrán hacerse extensivos a otras materias. Futuras investigaciones se orientarán en ésta (transversalidad de contenidos) y otras líneas, como la influencia del modelo en educación secundaria sobre el aprendizaje de habilidades deportivas, utilizando una muestra de más grupos de clase y/o teniendo en cuenta los distintos niveles de habilidad de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian Teachers' Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model.



- European Physical Education Review*, 7(3), 243-267.
2. Calderón, A., Hastie, P.E., & Martínez-De-Ojeda-Pérez, D. (2011). El Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model) Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*-N.º, 395, 63-79.
 3. Calderón, A., & de Ojeda Pérez, D. M. (2014). Training in-service teachers in physical education. A proposal to teach the sport education model. *Revista de Educacion*(363), 128-153. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
 4. Calderón, A., de Ojeda Pérez, D.M., & Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(23), 33-38.
 5. Calderón, A., Hastie, P.A., & de-Ojeda-Pérez, D.M. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación deportiva (sport education model). Experiencia inicial en Educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180.
 6. Crance, M. C., Trohel, J., & Saury, J. (2013). The experience of a highly skilled student during handball lessons in physical education: a relevant pointer to the gap between school and sports contexts of practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 103-115. doi: 10.1080/17408989.2012.666790
 7. Cuevas, R., García-López, L. M., & Contreras, O. (2015). Influence of the sport education model in the psychological basic needs. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
 8. Curtner-Smith, M.D., Hastie, P.A., & Kinchin, G.D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
 9. de Ojeda Pérez, D., Calderón, A., & Sánchez, A. C. (2012). Perception of learning and satisfaction in an integrated unit with Sport Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(21), 163-172.
 10. del Campo, D. G. D., García López, L. M., Chaparro Jilete, R., & Fernández Sánchez, A. J. (2014). Sport education model in second grade. Teachers and students' perceptions. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
 11. Dyson, B., Griffin, L.L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
 12. Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Méndez-Alonso, D. (2013). Effects of three instructional approaches in adolescents' physical self-concept. *Cultura y Educacion*, 25(4), 509-521. doi: 10.1174/113564013808906870
 13. Ferriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, A., & Hagger, M. S. (2015). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. doi: 10.1111/sms.12470
 14. García-López, L. M., Del Campo, D. G. D., González-Víllora, S., & Valenzuela, A. V. (2012). Changes in empathy, assertiveness and social relations due to the implementation of the sport education model. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
 15. García-López, LM, & Gutiérrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16.
 16. Gil-Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
 17. González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., & Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal*



- of Medicine and Science in Sports*, 24(4), e306-e319. doi: 10.1111/sms.12142
18. Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sanchez-Fuentes, J.A., & Martinez-Molina, M. (2014). Spanish Version of the Learning Climate Questionnaire Adapted to Physical Education. *Psicologia-Reflexao E Critica*, 27(4), 625-633. doi: 10.1590/1678-7153.201427403
 19. Gutierrez, D., Garcia-Lopez, L.M., Hastie, P.A., & Calderon, A. (2013). Spanish students' perceptions of their participation in seasons of Sport Education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 111-127.
 20. Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. M. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. doi: 10.1080/13573322.2011.624594
 21. Hastie, P. A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(1), 88-103.
 22. Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi: 10.1080/17408989.2010.535202
 23. Hastie, P. A., & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150. doi: 10.1177/1356336X06065166
 24. Iserbyt, P., Ward, P., & Martens, J. (2015). The influence of content knowledge on teaching and learning in Traditional and Sport Education contexts: an exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2015.1050662
 25. Layne, T. E., & Hastie, P. A. (2014). Analysis of teaching physical education to second-grade students using sport education. *Education 3-13*. doi: 10.1080/03004279.2014.914551
 26. Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. (2015). Effect of a Sport Education season on psychological variables in youth swimmers. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46.
 27. Perlman, D. (2012). The influence of the Sport Education Model on developing autonomous instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 493-505. doi: 10.1080/17408989.2011.594430
 28. Perlman, D. J. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 204-214. doi: 10.1080/17408989.2013.868876
 29. Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
 30. Siedentop, D., Hastie, P.A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
 31. Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222.
 32. Sinelnikov, O.A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114.
 33. Sinelnikov, O.A., & Hastie, P.A. (2010). Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 167-183.
 34. Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.
 35. Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research*



- Review*, 9, 65-87. doi:
10.1016/j.edurev.2012.11.003
36. Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441. doi:
10.1080/17408989.2012.690377
37. Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.

