



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EFFECTO DE UNA TEMPORADA DE EDUCACIÓN DEPORTIVA DEDICADA AL MIMO EN LA AUTORREGULACIÓN (EVALUACIÓN), LA DIVERSIÓN Y LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO

Antonio Méndez Giménez

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad de Oviedo, España
Email: mendezantonio@uniovi.es

Diego Martínez de Ojeda Pérez

CEIP Profesor Enrique Tierno (Lobosillo, Murcia)
Email: diegomop@yahoo.es

Juan José Valverde Pérez

CEIP Profesor Enrique Tierno (Lobosillo, Murcia)
Email: valver8181@gmail.com

RESUMEN

Se examinaron los efectos del modelo de Educación Deportiva (ED) durante el desarrollo de una temporada de mimo en la autorregulación (evaluación), diversión, y competencia percibida y real del alumnado mediante una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa. Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos niveles de tratamiento y medidas pretest-postest. Participaron 71 estudiantes (36 varones y 35 mujeres) de 6º curso de Educación Primaria, con una media de 11,44 años de edad, distribuidos en dos grupos: experimental y control. Adicionalmente, en el grupo experimental se analizaron grabaciones de vídeo, el diario del docente, y las entrevistas a estudiantes y al profesor. Los estudiantes del modelo ED obtuvieron mejoras significativas en todas las variables dependientes, superando a las del grupo control. Los análisis cualitativos confirmaron esos resultados. Estos hallazgos extienden la evidencia sobre el modelo ED al abordar un contenido poco explorado en el marco de la expresión corporal.

PALABRAS CLAVE:

Educación Deportiva; autorregulación; mimo; expresión corporal; entusiasmo competencia.

1. INTRODUCCIÓN.

La investigación educativa ha mostrado que la intervención docente, la metodología y las estrategias de enseñanza constituyen elementos determinantes en el logro de los objetivos de aprendizaje (Piéron, 2005; Rink, 2005; Silverman, 2005). En el contexto de la Educación Física, Metzler (2005) enfatizó el papel de los modelos de enseñanza, entendidos como planes o patrones que ayudan a dar forma al currículo, enmarcan las unidades didácticas, y delimitan las actividades y materiales. Los modelos de enseñanza dan cohesión a la unidad didáctica e incluyen todas las funciones de planificación, desarrollo y evaluación, teniendo en cuenta marcos teóricos, objetivos de aprendizaje, contextos de enseñanza, contenidos, organización y control de la clase, estrategias y estilos de enseñanza (Méndez-Giménez, 2009). Entre los modelos de enseñanza más investigados en las últimas décadas se encuentra el modelo de Educación Deportiva (ED; Siedentop, 1994). Este modelo pretende generar prácticas deportivas auténticas en el ámbito escolar, y promueve que el alumnado sea competente, se entusiasme con la práctica, adquiera cultura deportiva, y disponga de las mismas oportunidades de práctica con independencia del género (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011). Básicamente, el modelo de ED reproduce en el contexto escolar 6 características esenciales del deporte: planificación de la unidad didáctica emulando temporadas deportivas, fomento de la afiliación entre los miembros de cada equipo, asignación de roles (responsabilidades) rotativos, registro de datos, estímulo de un ambiente festivo, competición formal, y organización de un evento final (Méndez-Giménez, 2014).

La profusa investigación sobre la implementación del modelo de ED ha enfatizado efectos positivos en diversas variables de resultado entre los estudiantes, como el aumento de del entusiasmo y la motivación. Así, el estudio de Wallhead, Hagger y Smith (2010) concluyó que el modelo de ED favorece la autonomía en el alumnado de primaria y secundaria, e impulsa el interés por la práctica deportiva extraescolar. En la misma línea, los estudios de Alexander y Luckman (2001), Carlson y Hastie (1997), Wallhead y Ntoumanis (2004), o Kinchin, Macphail y Ni Chroinin (2009), muestran el efecto positivo sobre el entusiasmo y la motivación que genera la experiencia con el modelo de ED. Igualmente, se han constatado efectos positivos del modelo sobre la competencia del alumnado en diversos contenidos deportivos como el rugby (Browne, Carlson, y Hastie, 2004), bádminton (Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009), baloncesto (Ormond, DeMarco, Smith y Fischer, 1995), voleibol (Pritchard, Hawkins, Wiegand y Metzler, 2008), atletismo (Pereira, Hastie, Araújo, Farias, Rolim, y Mesquita, 2015), o balón prisionero (Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2010; Gutiérrez, García, Chaparro, y Fernández, 2014), así como en el acondicionamiento físico (Hastie, Sluder, Buchanan, y Wadsworth, 2009). Sin embargo, hasta la fecha no se han publicado informes de estudios que analicen los efectos del modelo de ED en contenidos de expresión corporal, como el mimo, y hasta donde sabemos, tampoco se han realizado investigaciones que examinen el impacto del modelo sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Una teoría que ha demostrado jugar un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado es la teoría de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2006, 2008). Se refiere a los procesos auto-dirigidos que ayudan a los estudiantes a aprender de manera más efectiva (Zimmerman, 2008).

Los aprendices auto-regulados encaran sus tareas de aprendizaje de forma proactiva, es decir, demostrando iniciativa personal, perseverancia y habilidades de adaptación, las cuales se originan a partir de estrategias metacognitivas favorables y creencias motivacionales (Zimmerman, 2006, 2008). En línea con los estudios sobre competencia percibida y motivación, esta teoría argumenta que los estudiantes que auto-regulan su aprendizaje son proactivos en términos del esfuerzo por aprender. Esta tendencia a adoptar un enfoque proactivo para el aprendizaje puede estar relacionada con el logro en múltiples dominios (por ejemplo, la competencia deportiva y/o el rendimiento académico); la autorregulación del aprendizaje podría ser uno de los factores subyacentes a este hallazgo. Los estudiantes auto-regulados toman conciencia de sus limitaciones y posibilidades, profundizan en el conocimiento de sí mismos y reflexionan sobre su progreso en el aprendizaje. Este proceso, les genera un alto nivel de entusiasmo y motivación (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoolidis, y Kouli, 2006; Zimmerman, 2006) y, por ende, un incremento en la motivación por mejorar su metodología de aprendizaje, aspecto que diferentes autores señalan como factores determinantes para obtener mejores resultados académicos (Nota, Soresi, y Zimmerman, 2004; Schunk, 2005; Zimmerman, 2006). Recientemente, Toering, Elferink-Gemser, Jonker, van Heuvelen, y Visscher (2012), han comprobado la estructura factorial de la autorregulación en el contexto físico-deportivo y han señalado 6 dimensiones: planificación, autocontrol, evaluación, reflexión, esfuerzo y autoeficacia.

Teniendo en cuenta estos antecedentes y las lagunas de investigación detectadas, el presente estudio analizó los efectos del modelo de ED durante el desarrollo de una temporada de mimo sobre la autorregulación (evaluación), la diversión y la competencia percibida del alumnado de primaria, desde la doble perspectiva del docente y del estudiante. Se estimó que una perspectiva de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), y una triangulación de datos permitiría una mayor profundidad y claridad explicativa. Se hipotetizó que el modelo de ED podría ayudar a los estudiantes a percibirse más competentes y a mejorar su competencia real, aumentaría su nivel de diversión y mejoraría su proceso de auto-regulación al abordar un contenido no deportivo, como es el mimo, dentro del bloque de expresión corporal.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES.

Participaron 71 estudiantes (36 varones y 35 mujeres) de 6º curso de Educación Primaria de 5 colegios diferentes del sur de España, con una media de 11,44 años de edad (DT = ,58), distribuidos en dos grupos: experimental y control.

2.2.1. Grupo experimental. El grupo experimental estuvo compuesto por 24 estudiantes (13 varones y 11 mujeres) que habían tenido varias experiencias con el modelo de ED (en deportes de equipo e individuales). Su profesor de educación física les había impartido clase durante cinco cursos escolares (desde que iban a segundo de educación primaria) y contaba con 11 años de experiencia, dos de ellos aplicando el modelo en contenidos deportivos.

2.2.2. Grupos control. Al mismo tiempo, se seleccionó al azar a 47 estudiantes de 4 grupos de clase y centros escolares diferentes, que conformaron el grupo control. Todos ellos recibieron sus clases de educación física bajo las mismas circunstancias temporales y contextuales que el grupo experimental, pero sin el empleo del modelo de ED. En tres grupos-clase, las unidades didácticas fueron dirigidas a la iniciación deportiva: fútbol-sala (6 varones y 8 mujeres), y la balonmano (7 varones y 7 mujeres), y en otro grupo, el contenido era de orientación (10 varones y 9 mujeres).

2.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO.

Se solicitaron los permisos en los centros y se obtuvo consentimiento informado. Se realizó un diseño cuasi-experimental intragrupo e intergrupo con muestreo no probabilístico por conveniencia (Thomas, Nelson y Silverman, 2011). La experiencia consistió en la implementación de una unidad didáctica de mimo con una duración de 12 sesiones de 60 minutos cada una, siguiendo las premisas del modelo de ED detalladas en la Tabla 1, en la que intervinieron cuatro grupos de 6 estudiantes elegidos mediante “elección a ciegas” (Siedentop et al., 2011).

Tabla 1. Fases, contenidos y roles del docente/alumnado en la temporada de mimo.

Fases de la unidad/sesiones	Contenido	Papel del profesor	Papel del alumno
Introdutoria (1)	Afiliación a los distintos equipos. Explicación de roles. Asignación de roles.	Líder de clase. Dirige la selección de equipos. Explica el proceso y los distintos roles.	Escuchar y comprender las explicaciones. Elección y afiliación a los equipos. Elección del rol a desempeñar durante el resto de la unidad.
Dirigida (2-4)	Trabajo de rutinas de mimo (tirar de la cuerda, coger objetos, etc.). Actividades generales de expresión corporal y facial. Aprendizaje y práctica de los roles específicos.	Líder de la clase. Explicación de rutinas a realizar.	Seguir las pautas que marca el docente. Interiorizar los roles y desempeñarlos correctamente. Práctica de rutinas aprendidas.
Práctica autónoma (5-11)	Práctica autónoma de rutinas. Inicio, desarrollo y ensayo de la obra a desempeñar (respetando las rutinas y los ítems evaluables). Práctica y aprendizaje del <i>Duty-Team</i> *. Hoja de observación y valoración. Auto-evaluación y corrección de errores.	Da orientaciones al <i>Duty Team</i> *. Pasa de líder de clase a supervisor, interviniendo en caso necesario.	Práctica autónoma a través del estudiante director. Comienzan el aprendizaje e implementan los roles de <i>Duty Team</i> *. Agentes activos en el proceso de evaluación.
Competición y evento final (12)	Representación final de la obra de mimo. Autoevaluación y heteroevaluación. Entrega de diplomas y	Coordinador general del evento final. Maestro de ceremonias.	Actores principales, <i>Duty Team</i> *, organizadores de las obras. Agentes activos en el proceso de evaluación.

cierre de temporada.

Público responsable ante el resto de obras.
Reciben diplomas acreditativos.

**DutyTeam*: Equipo que tiene la responsabilidad de hacer de jurado en las representaciones.

Se realizaron tres grabaciones durante la temporada de ED con la finalidad de que los estudiantes autoevaluaran sus progresos. Los estudiantes observaron los vídeos y realizaron registros sobre la actuación tras la primera y segunda grabación, al objeto de realizar los ajustes que considerasen oportunos. Tras la tercera grabación tuvieron que autoevaluarse y ser evaluados por otros grupos, así como reflexionar sobre el resultado final. En la Figura 1 se sintetiza este proceso.

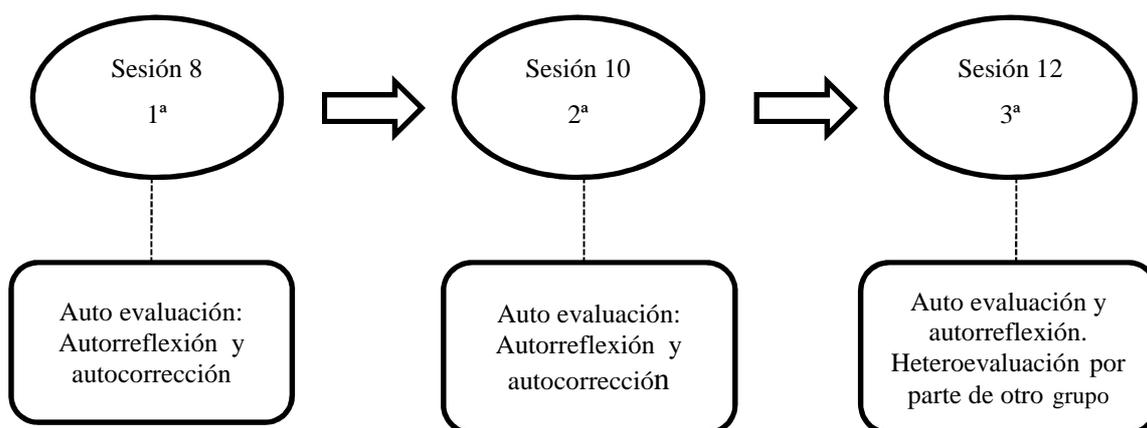


Figura 1. Fases de la grabación en vídeo y finalidad

De la misma forma se diseñaron roles específicos del contenido a tratar. Así, los estudiantes asumieron tres roles cada uno: rol de actor, rol específico (director, presentador, material, guionista, salud, o preparador físico), y rol de *Duty Team* (jurado). En la Tabla 2 se especifican estos roles con la intención de permitir la replicación de este estudio (Hastie et al., 2011).

Tabla 2. Roles desempeñados durante la temporada de mimo

Roles	Descripción
Actor	Encargado de representar la obra de mimo y trabajar con esfuerzo durante todas las sesiones
Director*	Encargado de dirigir al grupo. Responsable de que todos lleven a cabo su rol, inventar y proponer actividades (en estas dos últimas con ayuda del resto del grupo)
Presentador*	Encargado de preparar y realizar la presentación del grupo durante los ensayos y acto final
Material*	Encargado de preparar, llevar, recoger y cuidar de todos los materiales que el grupo pueda necesitar.
Guionistas*	Encargado de preparar, en coordinación con el resto del grupo, el guión de la obra. También será responsable de presentar dicho guión por escrito al docente.
Salud*	Encargado de cumplir y hacer que se cumplan las reglas de seguridad.
Preparador físico*	Encargado del calentamiento y de la vuelta a la calma.

*Roles específicos; **Rol de *DutyTeam*.

Teniendo en cuenta la singularidad que suponía enseñar, por primera vez, el mimo empleando ED, se tuvieron en cuenta tres estrategias metodológicas que pretendían garantizar y comprobar la validez de la aplicación del modelo: 1) Un experto en el modelo prestó ayuda al profesor, tanto en la planificación como en la implementación de la unidad; 2) Se puso en práctica lo planificado previamente con otro curso de similares características para ajustar las tareas; y 3) Se utilizó la hoja de control estandarizada por Ko, Wallhead, y Ward (2006), y Sinelnikov (2009), para comprobar que los aspectos claves del modelo eran presentados de manera apropiada. Se empleó la versión al castellano de Calderón et al. (2010). El proceso de chequeo sistemático permitió comprobar que la totalidad de los componentes del modelo fueron implementados.

2.3. MEDIDAS E INSTRUMENTOS.

Para la recogida de los datos se utilizó una batería exhaustiva de instrumentos, tanto cuantitativos (cuestionarios y hoja de control) como cualitativos (entrevistas, diario y valoración cualitativa de expertos), que se detallan a continuación.

2.3.1. Evaluación (Autoregulación del aprendizaje). Se utilizó la subescala específica (8 ítems) del cuestionario *Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS)* diseñado y validado por Toering et al. (2012). Se realizó una traducción doble (traducción-retrotraducción) de los ítems siguiendo las directrices de Hambleton y Zenisky (2011). Dos expertos supervisaron que se mantenía una estrecha similitud con la escala original (el Anexo I presenta la versión definitiva). Las respuestas al cuestionario fueron codificadas de acuerdo con la versión original en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 = *Nunca* y 5 = *Siempre*. Al término del tratamiento se recogieron las medidas pretest (evaluación retrospectiva: *post then pre*; Rockwell y Kohn, 1989) y postest. Davis (2003) apuntó que el pretest retrospectivo permite considerar posibles sobreestimaciones en la percepción inicial de los participantes. De esta manera, en una misma pasación se preguntó al alumnado por su percepción antes de iniciar la experiencia (pre) y al finalizar la misma (post). Se les pidió que pensaran en la unidad didáctica que acababan de practicar (mimo, fútbol, balonmano...) y contestaran valorando cómo se veían ellos antes de empezarla y después de terminar su puesta en práctica, en relación a las preguntas del cuestionario.

2.3.2. Disfrute y competencia percibida. Se utilizó la escala específica del baloncesto de Arias-Estero, Alonso y Yuste (2013), que consta de 7 ítems (4 miden el disfrute y 3 miden la competencia percibida). En el presente estudio se sustituyó el término "baloncesto" por el contenido específico que se impartía en cada grupo de clase de Educación Física. Por ejemplo: "disfruto mucho haciendo *mimo*" (disfrute) o "después de practicar *mimo* me siento bastante bueno" (competencia). Las respuestas al cuestionario fueron codificadas de acuerdo con la versión original en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*. Al igual que en el cuestionario de autoevaluación, y siguiendo los postulados de Rockwell y Kohn (1989), se realizó

una única pasación en la que se preguntó al alumnado por su percepción de disfrute y competencia antes de iniciar (pre) y al finalizar (post) la unidad deportiva.

2.3.3. Competencia real (grabaciones en vídeo). A lo largo de la unidad didáctica se realizaron tres grabaciones de las representaciones de la obra de mimo creada por cada grupo de trabajo. Los vídeos fueron analizados por tres expertos: un maestro con más de 10 años de experiencia impartiendo Educación Física, un profesora de conservatorio y titulada en artes escénicas con más de 5 años de experiencia, y un doctor en ciencias de la actividad física y del deporte especializado en los procesos de enseñanza aprendizaje en educación física. Para ello, rellenaron una planilla creada *ad hoc* en la que se les solicitaba que evaluaran diferentes indicadores de competencia al realizar la presentación de mimo cada grupo. Estos indicadores estaban relacionados con una serie de rutinas que debían aparecer en la obra (por ejemplo, el gesto de tirar de una cuerda), la propia presentación de la obra, la posición en el escenario, la expresividad de la cara, la ocupación del escenario y la transmisión de los mensajes. Asimismo, se les solicitó una valoración cualitativa de cada actuación.

2.3.4. Entrevistas a los estudiantes. Al finalizar la experiencia se realizó una entrevista grupal a cada uno de los cuatro grupos de estudiantes que trabajaron conjuntamente durante la temporada (Ennis y Chen, 2012). Los guiones fueron revisados por dos expertos en la temática, titulados superiores y doctores, al objeto de comprobar la validez de contenido. Además, las entrevistas fueron revisadas por dos maestros especialistas en Educación Física, con una experiencia mínima de 5 años en el mismo ciclo educativo, para examinar el grado de dificultad y comprensión de cada una de las cuestiones planteadas.

2.3.5. Entrevistas al docente. Se realizaron tres entrevistas durante el estudio. En la primera, se pidió al docente que justificara las decisiones que había tomado (número de equipos, roles, sesiones...) y que indicara cuáles fueron los componentes del modelo de ED que le habían supuesto mayor dificultad en la planificación, así como las expectativas de la implementación, especialmente, en cuanto al nivel de competencia percibida, entusiasmo y evaluación que provocaría entre el alumnado. El objetivo principal de la segunda entrevista fue recabar información sobre sus impresiones generales tras las primeras sesiones, y sobre los aspectos que consideraba relevantes en la implementación de la unidad, más concretamente, sobre las variables de estudio. En la entrevista final, se le preguntó sobre las impresiones generales percibidas una vez concluida la temporada, y se insistió, tal y como hicieron Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda (2010) en tres aspectos fundamentales: a) la concordancia de resultados con las expectativas iniciales; b) el comportamiento de aspectos considerados como importantes o poco relevantes, y c) sobre aspectos no previstos inicialmente. Como en las entrevistas a los estudiantes, los guiones fueron revisados por dos expertos en la temática, titulados superiores (doctores), para corroborar la validez de contenido.

2.3.6. Diario del docente. Siguiendo las premisas de Jurado (2011) se utilizó un diario de estilo abierto (Barbier, 1997), en el que cada día el docente debía abordar de forma libre todos los aspectos, observaciones, comportamientos que considerara de especial relevancia (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además se incluyeron aquellas observaciones que desde su punto de vista enriquecieron o

limitaron el desarrollo de la temporada, fundamentalmente las vinculadas con la competencia, motivación, entusiasmo y evaluación.

2.4. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LOS DATOS

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante el programa informático SPSS, 19.0. Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de Sig. < .05 en todas ellas. Este dato evidenció que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis siguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach de las subescalas empleadas obteniendo los siguientes resultados: Evaluación Pretest ($\alpha = ,933$); Evaluación Postest ($\alpha = ,932$); Disfrute Pretest ($\alpha = ,837$); Disfrute Postest ($\alpha = ,862$); Competencia percibida Pretest ($\alpha = ,798$); y Competencia percibida Postest ($\alpha = ,827$). Todos los valores fueron ampliamente superiores al valor generalmente aceptado en la literatura ($\alpha = ,70$).

Por otro lado, los datos cualitativos fueron analizados mediante comparaciones constantes (Lincoln y Guba, 1985), y métodos de inducción analítica, al objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes. Las entrevistas y diario fueron transcritos, leídos y releídos. Posteriormente, se establecieron diferentes categorías a partir de la agrupación de diferentes respuestas.

3. RESULTADOS.

3.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS.

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos relativos a las medidas pretest y postest en cada uno de los niveles de tratamiento (grupo experimental y control).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en pretest-postest

	Grupo Experimental		Grupo Control		Muestra Total	
	M	DT	M	DT	M	DT
Disfrute Pretest	3,81	1,031	4,76	,417	4,43	,824
Disfrute Postest	4,22**	1,128	4,77	,388	4,58**	,773
Competencia Percibida Pretest	3,42	,810	4,36	,627	4,04	,823
Competencia Percibida Postest	3,98**	,952	4,47*	,584	4,30**	,759
Evaluación Pretest	3,26	,932	4,09	,922	3,81	1,001
Evaluación Postest	4,21**	,823	4,19*	,899	4,20**	,868

* Diferencias significativa $p < .05$; ** Diferencias significativas $p < .01$

Se procedió a establecer comparaciones intragrupo a través del tiempo. Para ello, se solicitó la prueba de Suma de Rangos de Wilcoxon, tanto para las subescalas disfrute y competencia percibida, como para la evaluación (auto-regulación). Las Tablas 3 y 4 muestran los resultados al ejecutar la prueba de rangos de Wilcoxon ($p < .05$).

Tabla 4. Prueba de los rangos Wilcoxon tomando variables pre-post para cada grupo de tratamiento y grupo total

		Disfrute Postest– Disfrute Pretest	Comp. Perci. Postest– Comp. Perci. Pretest	Evaluación Postest– Evaluación Pretest
Grupo experimental	Z Sig. asintót. (bilateral)	-2,862 ^a ,004	-2,999 ^a ,003	-3,339 ^a ,001
Grupo control	Z Sig. asintót. (bilateral)	-,259 ^a ,796	-1,991 ^a ,047	-2,242 ^a ,025
Grupo Total	Z Sig. asintót. (bilateral)	-2,756 ^a ,006	-3,729 ^a ,000	-4,059 ^a ,000

a. Basado en los rangos negativos

A continuación, al objeto de comparar los datos obtenidos en todas las variables dependientes intergrupo (experimental y control), tanto en las pruebas pretest como postest, se solicitó la prueba U de Mann Whitney. La Tabla 5 muestra los valores U, Z y el nivel de significación, mostrando diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control en todas las variables, excepto en Evaluación Postest.

Tabla 5. Prueba U de Mann Whitney entre grupo experimental y control

	Disfrute Pretest	Disfrute Postest	Competencia Percibida Pretest	Competencia Percibida Postest	Evaluación Pretest	Evaluación Postest
U de Mann-Whitney	217,000	353,500	197,000	373,500	261,000	561,000
Z	-4,331	-2,587	-4,520	-2,364	-3,694	-,037
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,010	,000	,018	,000	,971

3.1.3. Valoración de las grabaciones por los expertos

Los tres jueces expertos coincidieron en que los diferentes grupos evolucionaron de forma positiva desde la primera hasta la tercera grabación. La Tabla 6 recoge las valoraciones de cada uno de los 3 expertos y la media en cada una de las grabaciones para los 4 grupos de estudiantes del grupo experimental.

Tabla 6. Puntuaciones asignadas por los expertos a cada grupo en las tres grabaciones realizadas

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4		
	1ª G	2ª G	3ª G									
E- 1	2	5	7	8	8	10	5	2	7	5	9	10
E- 2	1	6	10	3	9	9	6	2	9	8	10	10
E- 3	2	5	8	4	7	10	4	3	8	4	7	10
Media	1.66	5.33	8.33	5	8	9.66	5	2.33	8	5.66	8.66	10

Legenda: E-1: experto 1 (maestro de educación física); E-2: experto 2 (docente de conservatorio y titulada en artes escénicas); E-3: experto 3 (doctor en ciencias de la actividad física y del deporte); G: grabación

3.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

3.2.1. Valoración de los expertos

Los tres expertos indicaron que la competencia de los estudiantes en el mimo había evolucionado positiva durante la temporada. Por ejemplo, el docente de conservatorio informó: *de la primera a la tercera representación ha habido un gran avance en cuanto a expresividad y seriedad en el trabajo*. El experto doctor suscribió este mismo avance indicando que *en un principio, la obra no se entendía bien, pero conforme han ido progresando la representación ha ganado en calidad. Al final se ha entendido perfectamente*. El experto maestro de Educación Física corroboró esta percepción. Así, expresó que *en el acto final se observa una gran evolución, entendiéndose la obra en líneas generales, apreciándose un principio, un desarrollo y un final de forma clara, así como la utilización de los recursos expresivos*. No obstante, aunque reconocen el progreso en general de los aspectos expresivos, también aclaran que determinados aspectos, como la expresión facial, suponen un mayor desafío (experto doctor: *han progresado mucho; sin embargo, la expresión de la cara no ha evolucionado tanto como el resto de los elementos*).

3.2.2. Percepción del docente

Tras el análisis de las entrevistas y del diario del docente se extrajeron cuatro categorías que se comentan a continuación:

(I) Modelo de Educación Deportiva y expresión corporal: planificación e implementación

El docente confiaba desde el principio en que el contenido de mimo podría impartirse bajo las premisas del modelo de ED (*Creí que el mimo podría ser un contenido muy interesante para los niños y para el profesor*); sin embargo, su inexperiencia en la planificación de contenidos no deportivos dificultó el proceso. En ese sentido, se lamenta que no habría sido capaz de abordar la temporada de manera autónoma sin ayuda (*Para planificar la unidad didáctica del mimo he necesitado la ayuda del experto, en concreto, en el diseño de los recursos de la unidad didáctica*). A pesar de haber implementado el modelo de ED con anterioridad reconocía elementos comunes con las experiencias que abordaban

contenidos deportivos, pero también diferencias notables (*Hay transferencia de las otras unidades didácticas a ésta, pero también hay elementos muy diferentes*). Concretamente, el docente manifestó que no le resultó fácil seleccionar y estructurar los contenidos de mimo en las diferentes fases del modelo ni la gestión de cómo organizar las responsabilidades (*Lo más complicado de la planificación ha sido el diseño de cada una de las sesiones y la planificación de los roles*). En este sentido, la estructura del modelo relativa a la mayor duración de la unidad didáctica para trabajar este contenido de expresión corporal suscitó serias dudas al docente (*Nunca me había planteado aplicar una unidad didáctica de 12 sesiones de expresión corporal*). Pese a ello, en la entrevista intermedia reconoció que la unidad didáctica se estaba desarrollando según lo planificado y de forma positiva (*Se está cumpliendo con lo planificado y está yendo muy bien. La unidad didáctica está funcionando mejor incluso de lo que se esperaba en un principio*), disipándose así aquella vacilación inicial (*Me preguntaba al empezar si no sería demasiado larga y me sobrarían sesiones, pero de momento, a la mitad, es todo lo contrario, se podrían haber planificado sin problemas más sesiones*). Esa percepción optimista fue en aumento hasta el final de la temporada a tenor de los resultados obtenidos y del análisis general cuando contrastó los pros y contras de la innovación (*Ha sido un éxito total aplicar la expresión corporal con el modelo de Educación Deportiva*).

(II) Percepción de disfrute y entusiasmo

Antes de iniciar la unidad, el docente mostró expectativas positivas hacia la idea de que los estudiantes pudieran incrementar su entusiasmo y disfrute en las clases de expresión corporal (mimo) con el modelo de ED (*Pienso que el hecho de aplicar el modelo de ED va a provocar que les guste muchísimo más y que se impliquen y se esfuercen más*). Esta creencia también se fue reafirmando según transcurrió la unidad e, incluso, involucró al propio docente (*El nivel de entusiasmo, no solamente de los alumnos sino el mío propio, a la hora de trabajar la expresión corporal, está siendo muy alto*). El profesor reconoció que otros cursos escolares la manera de trabajar este contenido no había sido tan motivante para el alumnado como esperaba, llegando en ocasiones a percibir aburrimiento en determinadas actividades (*Cuando he trabajado la expresión corporal otros años con esta clase ha habido sesiones que no les ha gustado; sin embargo, con este modelo la motivación en cada una de las sesiones está siendo muy alta, y las ganas de trabajar y mejorar de los niños, también*). En su opinión, este incremento en la motivación y entusiasmo se debía a la mayor autonomía (toma de decisiones) que los estudiantes habían experimentado trabajando el mimo con el modelo de ED (*Se atreven a proponer variantes para los ejercicios con lo que las sesiones terminan siendo mucho más divertidas*). De nuevo, esta percepción optimista en términos motivacionales fue en aumento hasta el final de la intervención (*Durante toda la unidad didáctica todos los alumnos han tenido mucha ilusión y entusiasmo*), si bien el evento final supuso un broche de excepción para convencerle de estos resultados (*Las obras finales salieron muy bien. Los alumnos representaron sus obras con muchas ganas y con mucha alegría. A todos nos gustó mucho*).

(III) Percepción de competencia

El docente manifestó que enseñar los contenidos de mimo con el modelo de ED es una forma de trabajar la expresión corporal a un nivel muy alto. Conforme avanzó la unidad didáctica fue reparando en detalles específicos de expresión

corporal que cursos anteriores no había percibido con otras metodologías (Los alumnos están siendo capaces, no solo de realizar el movimiento, sino de incorporar gestos apropiados cuando realizan el movimiento). En ese sentido, consideró que el conocimiento de los elementos del modelo de ED (e.g., roles rotativos) practicados previamente aunque con contenidos deportivos fue determinante en el aumento del logro de los estudiantes (No les ha supuesto demasiado problema realizar los roles porque tienen similitudes con los practicados en otras unidades didácticas deportivas). De la misma forma que en la valoración del disfrute y entusiasmo, el docente concluyó una mejora de la competencia de los/as alumnos/as desde el inicio hasta la finalización de la unidad implementada (Han mejorado su competencia muchísimo. Desde el inicio hasta la representación final la evolución ha sido muy alta).

(IV) Autoevaluación y reflexión en el proceso de aprendizaje

En un principio, el docente señaló que los estudiantes desconocían su nivel de competencia (Ellos no son conscientes de su nivel de competencia en expresión corporal), si bien expresó sus expectativas sobre la potencialidad de conectar el modelo con procesos de grabación y posterior reflexión de vídeos de las representaciones al objeto de ayudar a los estudiantes en el análisis de sus progresos (Cuando representan no son conscientes de lo que están transmitiendo realmente pero a través de la autoevaluación van a aprender a ser conscientes de lo que representan y exteriorizan). Esta previsión fue contrastada durante el desarrollo de las sesiones; en la segunda entrevista el docente constató una mejora en las capacidades de representación de los estudiantes debido, en gran medida, a la posibilidad de grabarse en vídeo, corregir los posibles errores y utilizar hojas de observación (La autoevaluación mediante vídeos ha influido mucho en la mejora... Cuando veían los vídeos ellos mismos se iban dando cuenta de qué cosas hacían bien y en qué tenían que mejorar... Han podido ver qué hacían bien, en qué fallaban, qué tenían que pulir). Así, a los ojos del docente, este proceso permitió que los estudiantes pasaran de un escenario de cierta decepción sobre el logro exhibido a una actitud más autocrítica y de confianza, lo que le llevó a valorar muy positivamente el uso de la autoevaluación en el evento final (La mayor parte de los equipos se desaniman un poco al ver sus actuaciones, ya que pueden observar de forma objetiva que no cumplen con algunos de los requisitos obligatorios para la representación. Sin embargo, pronto cambian la actitud a una mucho más positiva pues no tardan en darse cuenta que lo único que tienen que hacer es modificar algunos aspectos. Comprenden así que la autoevaluación es un instrumento que les ayuda a mejorar su propia actuación).

3.3.3. Percepción de los estudiantes

Tras el análisis profundo de las entrevistas de los estudiantes emergieron dos categorías: (I) Contenido, cambio metodológico y percepción de aprendizaje, competencia y disfrute; y (II) autoevaluación y autorreflexión en el proceso de aprendizaje. A continuación, se exponen los resultados a partir de estas categorías.

(I) Contenido, cambio metodológico y percepción de aprendizaje, competencia y disfrute

Las características del modelo de ED favorecieron que el alumnado percibiese una mejora en su aprendizaje. Así, los estudiantes indicaron que el hecho de tener una experiencia completa con el mimo originó un mejor conocimiento de su esencia, tal y como indicó un alumno: *ahora sabemos bien lo que es el mimo. El año pasado hacíamos juegos, pero no lo entendíamos bien*. Otra alumna concluye: *hemos aprendido mucho porque hemos cambiado. Antes hacíamos siempre lo mismo y este año lo hemos hecho más abierto*. En este sentido, numerosos estudiantes señalaron que, a pesar de que llevaban varios cursos trabajando el mimo como contenido de expresión corporal, no habían aprehendido prácticamente nada sobre él (Alumna: *ahora sabemos que se pueden hacer obras en la que se expresen sentimientos, en las que se representen cosas, que nos pintamos la cara de blanco, que hagamos como si cogiésemos cosas que pesan mucho...*). Otro alumno sentencia: *antes no sabíamos ni lo que significaba el mimo*). Este cambio metodológico provocó, asimismo, una mejora en la percepción de competencia (Alumno: *el año pasado no habríamos sido capaces de representar esta obra*; Alumna: *las obras se han entendido muy bien*), a pesar de reconocer la dificultad de las tareas que debían desempeñar (Alumna: *no ha sido fácil inventarnos la obra*). Con todo, los estudiantes no percibieron dificultad a la hora de implementar los roles asignados debido, fundamentalmente, a las similitudes con las responsabilidades asumidas en experiencias previas con el modelo (Alumno: *los roles no han sido difíciles porque se parecían un poco a los que habíamos hecho antes*). Junto a esta percepción de aprendizaje y competencia el alumnado manifestó un incremento en el disfrute y diversión al realizar actividades de expresión corporal en el marco del modelo (Alumna: *este año me ha gustado más porque también he aprendido más*). En este sentido, la dificultad de este tipo de aprendizajes que fueron asumiendo propició la asunción de retos divertidos (Alumna: *me ha gustado mucho pensar en lo que teníamos que hacer y encajar las piezas*). La percepción de disfrute por los estudiantes fue aumentando a medida que avanzó la unidad (Alumno: *al principio parecía un poco aburrido, pero cuando lo fuimos practicando nos gustó mucho*) de forma que el momento más álgido coincidió con las representaciones finales (Alumno: *nos ha gustado mucho la obra final*; alumna: *ha sido muy divertido porque todos hemos participado para hacer las presentaciones*).

(II) Autoevaluación y auto-reflexión en el proceso de aprendizaje

La observación y análisis del vídeo de las representaciones sirvió al alumnado para contrastar lo que pensaban que habían hecho con lo realmente realizado (Alumna: *cuando quería expresar fuerza a lo mejor ponía la cara mirando para otro lado o me reía, y cuando lo veía en el vídeo me daba cuenta que no estaba bien, y lo intentaba mejorar para la siguiente obra*. Alumna: *nosotros pensábamos que lo hacíamos bien, pero después de ver el vídeo nos dimos cuenta que lo hacíamos muy rápido, y algunas cosas no se entendían*), aspecto que no habían producido con anterioridad (Alumna: *este año nos hemos dado cuenta mejor de lo que hemos hecho en las obras*). Así, el hecho de tener que realizar una autoevaluación repetidas veces les hizo reflexionar sobre el proceso y mejorar el producto final (Alumno: *hemos ido mejorando porque hemos visto en los vídeos en qué fallábamos, y lo hemos intentado mejorar*. Alumna: *al principio no nos salía tan bien como ahora y cuando me he visto he sabido en lo que tenía que mejorar. Por ejemplo tenía que mejorar en lo de tirar de la cuerda*. (Alumno: *Cuando empezamos la obra y veíamos el vídeo apuntábamos en la hoja de observación en*

casi todo que no lo hacíamos, luego ya lo hacíamos bien). Sin embargo, aunque esta autoevaluación les hizo mejorar, cuando fueron evaluados por otros grupos (*Duty Team*) en la representación final sintieron que eran demasiado exigentes a la hora de anotar los aspectos indicados en la hoja de valoración (Alumna: *había equipos que en la valoración final no apuntaban cosas que sí habíamos hecho*), lo que les llevaba a crear estrategias propias para representar la obra de forma más adecuada y asegurarse que cumplían con los objetivos que se les exigía. (Alumno: *cuando hacemos la obra y nos valora otro equipo exagerábamos los gestos para que se dieran cuenta de que lo hacíamos*).

4. DISCUSIÓN

El principal objetivo del presente estudio fue examinar los efectos del modelo de ED durante el desarrollo de una temporada de mimo sobre la autorregulación (evaluación), la diversión, y la competencia percibida y real de los estudiantes, desde las perspectivas docente y discente. Los resultados confirmaron nuestras hipótesis de mejora de las variables dependientes consideradas en esta muestra de estudiantes de primaria.

En primer lugar, los resultados señalaron que el modelo de ED permitió la mejora del nivel de competencia real de los estudiantes, tal y como indicó la evaluación de los expertos. Estos resultados convergen con diferentes trabajos que analizan el nivel de habilidad adquirido por los estudiantes mediante vídeo-grabación tras la implementación del modelo de ED con deportes colectivos e individuales. Así, por ejemplo, el trabajo de Pritchard et al. (2008) encontró, tras implementar una temporada de voleibol, que los estudiantes del grupo de ED mejoraron significativamente más en el rendimiento del juego en comparación con otro grupo de metodología tradicional. En este mismo estudio se reportó que ambos grupos (ED y tradicional) mejoraron el aprendizaje de los contenidos. Pereira et al. (2015) también contrastaron los resultados entre el modelo de ED y la metodología tradicional, aunque en un deporte individual (atletismo), y encontraron que solamente mejoraron los estudiantes del modelo de ED (tanto varones como mujeres) con independencia de su nivel de habilidad inicial. En la misma línea, los resultados recabados en el presente estudio a través de cuestionarios, revelan que el modelo de ED se mostró eficaz para mejorar la competencia percibida de los estudiantes. Estos resultados están altamente contrastados cuando se aplica el modelo con contenidos deportivos, tal y como se recoge en las revisiones de Hastie et al. (2011) y Araújo et al. (2014). Hasta la fecha, ningún estudio había comprobado los efectos del modelo de ED en temporadas de mimo. En consecuencia, estos resultados extienden la evidencia del efecto positivo del modelo de ED en contenidos deportivos sobre la competencia percibida y prolongan los hallazgos a un contenido no deportivo, el del mimo y la expresión corporal, un bloque caracterizado por una menor aceptación e impacto entre los docentes y el alumnado de todas las etapas educativas (Villard, 2013). En el presente estudio una vez más se confirma esta tendencia, puesto que los análisis comparativos de los cuestionarios muestran mayor percepción de competencia y diversión en las unidades deportivas abordadas por el grupo control (fútbol, balonmano...) que en la temporada de mimo del grupo experimental (tanto en el pretest como en postest).

En segundo lugar, los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren que el aumento de la competencia real y percibida fue asociado al incremento del entusiasmo y disfrute de los estudiantes cuando se aplicó el modelo de ED en el contenido del mimo. La triangulación de los datos, tanto del docente como de los estudiantes, avalaron estos resultados. Estos mismos hallazgos se encontraron en diferentes estudios, fundamentalmente cualitativos, que aplicaron el modelo de ED con contenidos deportivos (Hastie y Sinelnikov, 2006; MacPhail, Gorely, Kirk, y Kinchin, 2008; Meroño, Calderón, y Hastie, 2015; Mohr, Townsend, Bulger, et al., 2006; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los análisis de datos fueron exclusivamente cualitativos. Así, por ejemplo, en la investigación de Kinchin, Mac Phail y Ni Chroinin (2009) 8 profesores de 4 escuelas de primaria y 33 grupos de estudiantes manifestaron, a través de entrevistas, divertirse durante su participación en una unidad didáctica de un deporte híbrido entre netball y baloncesto, principalmente el día del evento final. El estudio de Perlman (2010) encontró que 74 estudiantes de secundaria y sus profesores que participaron en unidades didácticas de baloncesto, fútbol, voleibol y lacrosse se divirtieron más cuando participaron en temporadas de ED, principalmente los estudiantes desmotivados. Los resultados del presente estudio sugieren que a pesar de lo laborioso que resultó la planificación de una temporada (McMahon, y MacPhail, 2007; Rovegno, 2003) y la dificultad que supuso programarla para contenidos no deportivos, el efecto de disfrute y diversión es extensible también a contenidos de expresión corporal, como el mimo.

Por último, la implementación del modelo de ED provocó un incremento en las puntuaciones de auto-evaluación del aprendizaje del alumnado. Hasta la fecha ninguna investigación en el marco del modelo había explorado este efecto sobre la regulación del aprendizaje. Esto supone para el estudiante mejorar los mecanismos de comprobación, revisión y reflexión sobre cómo aprende las técnicas de mimo y, por ende, ser más eficiente en dicho proceso. Tomando todos los resultados de esa investigación en conjunto, proponemos una posible explicación en línea con la teoría de la autorregulación (Zimmerman, 2001). El hecho de que los estudiantes sean agentes activos en el proceso de evaluación, reflexionen sobre su práctica y auto-regulen su aprendizaje propicia un incremento de su nivel de habilidad y competencia percibida, lo que a su vez favorece su entusiasmo y satisfacción con la práctica. En todo caso, está hipótesis debería ser contrastada con investigaciones de diseño experimental y el uso de modelos predictivos que permitan confirmar o refutar, en su caso, estas relaciones de causa-efecto.

Los resultados de la presente investigación arrojan evidentes implicaciones didácticas. Los docentes deberían promover ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se auto-evalúen y reflexionen sobre su práctica; este proceso podría integrarse entre los elementos estructurales del modelo ED (Greene y Azevedo, 2007; Schmitz y Wiese, 2006; Winne y Jamieson-Noel, 2002). Por ejemplo, en la presente investigación este aspecto fue enfatizado mediante la grabación de vídeos y su posterior visualización/análisis en grupo utilizando una tableta digital. De esta manera se amplían los usos de este instrumento recomendado por Sinelnikov (2012) en las unidades implementadas bajo la metodología de la ED.

A pesar de lo expuesto, los resultados deben ser tomados con cautela puesto que se trata de una experiencia aplicada a un número restringido de estudiantes. En futuros estudios sería necesario ampliar la muestra en una diversidad de edades de

Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Asimismo, se sugiere extender la investigación sobre los efectos del modelo de ED a otros contenidos menos predominantes en la literatura y no deportivos, como son las otras formas de expresión corporal, los juegos tradicionales, o la orientación en el contexto escolar o natural.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alexander, K., y Luckman, J. (2001) Australian teacher's perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7, 243-267. doi: [10.1177/1356336X010073002](https://doi.org/10.1177/1356336X010073002).

Araújo, 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, 846-858.

Arias-Estero, J.L., Alonso, J.I., y Yuste, J.L. (2013). Propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la escala de disfrute y competencia percibida en baloncesto de iniciación. *Universitas Psychologica*, 12(3), 945-956.

Barbier, R. (1997). *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. París: Anthropos.

Browne, T. B. J., Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10 (2), 199-214. doi: [10.1177/1356336X04044071](https://doi.org/10.1177/1356336X04044071).

Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 169-180. doi: [10.12800/ccd.v5i15.103](https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.103).

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Martínez, I. M. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud de alumnos tras una unidad didáctica con Educación Deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-21.

Carlson, T.B. y Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-95.

Davis, G. (2003). Using a retrospective pre-post questionnaire to determine program impact. *Journal of Extension*, 41(4), 1-5.

Ennis, C. D., y Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. (pp. 217-236). New York: Routledge.

Greene, J. A., y Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 36, 125-148. doi: [10.2190/G7M1-2734-3JRR-8033](https://doi.org/10.2190/G7M1-2734-3JRR-8033).

Gutiérrez, D., García, L.M., Chaparro, R., y Fernández, A.J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144. doi: [10.4321/S1578-84232014000200014](https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000200014).

Hambleton, R. K., y Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto y F.J.R. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46-70). Nueva York: Cambridge University Press.

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi: [10.1080/17408989.2010.535202](https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202).

Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140. doi: [10.1080/17461390802542564](https://doi.org/10.1080/17461390802542564).

Hastie, P. A., Sluder, J. B., Buchanan, A. M., y Wadsworth, D. D. (2009). The impact of an obstacle course sport education season on students' aerobic fitness levels. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80(4), 788-791.

Hastie, P. A., y Sinelkinov, O. A. (2006). Russian students participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-151. doi: [10.1177/1356336X06065166](https://doi.org/10.1177/1356336X06065166).

Jurado, M. D. (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200.

Kinchin, G. D., Macphail, A., y Ni Chroinin, D. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in irish primary schools. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (4), 391-406. doi: [10.1080/17408980802584982](https://doi.org/10.1080/17408980802584982).

Ko, B., Wallhead, T., y Ward, P. (2006). Professional Development Workshops: What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 397-412.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Méndez-Giménez, A. (coord.). (2009) *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Ed. Wanceulen.

Méndez-Giménez, A. (coord.) (2014). *Modelos de enseñanza en educación física: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared*. Madrid: Editorial Grupo 5.

MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., y Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79(3), 344-355.

McMahon, E., y MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246. doi: 10.1177/1356336X07076878.

Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P.A. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46.

Mohr, D., Townsend, J., Bulger, S., Rairigh, R., y Mohr, C. (2006). Effect of a pedagogical approach to sport education season on sport literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(Suppl.), A-67.

Nota, L., Soresi, S., y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215. doi: 10.1016/j.ijer.2005.07.001.

Ormond, T. C., DeMarco, G. M., Smith, R. M., y Fischer, K. A. (1995) Comparison of the sport education and traditional approaches to teaching secondary school basketball, *Research Quarterly for Exercise and Sport (Supplement)*, A-66.

Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., y Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 367-382. doi: 10.1080/02640410400022060.

Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., y Mesquita, I. (2015). A comparative study os Students, track and field technical performance in Sport Education and in Direct Instruction approach. *Journal of Sport Science and Medicine*, 14, 118-127.

Perlman, D.J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*. 29(4), 2010, 433-445.

Pièron, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigms and selected results. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12, 4-7.

Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., y Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12(4), 219-236. doi: 10.1080/10913670802349774.

Rink, J. (2005). *Factors that influence learning*. En J. Rink. *Teaching Physical Education for learning* (pp. 22-41). New York, NY: McGraw-Hill.

Rockwell, S. K., y Kohn, H. (1989). Post-then-pre evaluation. *Journal of Extension*. 27(2), 88-93.

Rovegno, I. (2003). *Teachers' knowledge construction*. En S. Silverman y C.D. Ennis (eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*, (pp. 295-310). Champaign, IL: Human Kinetics.

Schmitz, B., y Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96. doi: [10.1016/j.cedpsych.2005.02.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002).

Schunk, D.H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177. doi: [10.1016/j.learninstruc.2005.04.013](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.013).

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*. (2nd. Ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.

Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*, 57, 138-147. doi: [10.1080/00336297.2005.10491847](https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491847).

Sinelnikov, O. (2012). Using the iPad in a Sport Education Season. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 83(1), 39-45. doi: [10.1080/07303084.2012.10598710](https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598710).

Sinelnikov, O., y Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222. doi: [10.1177/1356336X08090706](https://doi.org/10.1177/1356336X08090706).

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M.J.G. y Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24-38.

Villard, M. (2013). Percepciones de profesorado de secundaria sobre el papel de la expresión corporal en el currículo de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 80-89.

Wallhead, T., Hagger, M., y Smith, D. (2010). Sport Education and Extracurricular Sport Participation: An Examination Using the Trans-Contextual Model of Motivation. *Physical Education, Recreation and Dance*, 81(4), 442-455. doi: [10.1080/02701367.2010.10599705](https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599705).

Wallhead, T.L., y 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.

Winne, P. H., y Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students; calibration of selfreports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 551-572. doi: [10.1016/S0361-476X\(02\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00006-1).

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. doi: [10.1037/0022-0663.81.3.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329).

Zimmerman, B.J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.),

Self-regulated learning and academic achievement (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (2002). *Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence*. En F. Pajaras, y T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1–27). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc

Zimmerman, B.J. (2006). *Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs*. En K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, y R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705–722). New York: Cambridge University Press. [doi: 10.1017/CBO9780511816796.039](https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.039).

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

ANEXO I. Versión en español de los ítems de la subescala Evaluación del Cuestionario de Auto-regulación en el Aprendizaje de Toering et al. (2010)

1. Reviso y compruebo si lo que hice era correcto
2. Compruebo dos veces las cosas para asegurarme que lo hice bien
3. Compruebo para ver si mis cálculos son correctos
4. Reviso para comprobar si utilicé los procedimientos correctos
5. Compruebo mi trabajo durante todo el proceso
6. Reviso el problema para ver si mis respuestas tienen sentido
7. Me paro y me replanteo lo que ya he hecho
8. Me aseguro de completar cada paso

Fecha de recepción: 9/11/16
Fecha de aceptación: 23/11/16