

El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática

Sport Education Model in Spain: a systematic review

Eva Guijarro, Irene Rocamora, Carlos Evangelio, Sixto González Villora
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen. La investigación en relación al modelo de Educación Deportiva (ED) ha mostrado un impacto positivo en los estudiantes. Sin embargo, se encuentran resultados contradictorios y escasos en algunos campos o dominios. El objetivo de esta revisión fue ofrecer una visión de las implementaciones más recientes de la ED, desde primer curso de Educación Primaria hasta el segundo curso de Bachillerato (6-18 años) en el contexto español, así como las perspectivas para futuras investigaciones. Para ello, se realizó una revisión sistemática desde 2015 hasta 2018, buscando el término ‘*sport education*’ o ‘educación deportiva en las principales bases de datos (*Web of Science, EBSCO, ERIC, Medline, Scopus y Scielo*), permitiendo seleccionar los artículos originales que incluían información sobre las implementaciones de la ED en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, ya sea en el ámbito curricular o extracurricular. Los resultados mostraron que la implementación de la ED se ha expandido en los últimos años incluyendo todos los dominios de aprendizaje: físico, social, cognitivo y afectivo. Como conclusión, se puede afirmar que el modelo de ED es un modelo pedagógico adecuado para llevar a la práctica tanto en el ámbito curricular como extracurricular, con mejoras significativas para los estudiantes en los dominios social, afectivo, físico y cognitivo.

Palabras clave: modelos pedagógicos, educación física, etapa escolar, deporte, educación deportiva.

Abstract. Research in relation to the Sport Education (SE) model has shown a positive impact on students. However, contradictory and scarce results are found in some fields or domains. The objective of this review was to offer a vision of the most recent implementations of SE, from the first year in Primary Education to the second year in Baccalaureate (6-18 years) in the Spanish context, as well as perspectives for future research. To do so, a systematic review was carried out from 2015 to 2018, looking for the term ‘*sport education*’ or ‘*educación deportiva*’ in the main databases (*Web of Science, EBSCO, ERIC, Medline, Scopus, and Scielo*), allowing to select the originals articles that included information about the implementations of SE in Primary Education, Secondary School, and Baccalaureate, either in the curricular or extracurricular context. The results showed that SE implementations has been expanded in recent years, including all learning domains: physical, social, cognitive, and affective. As a conclusion, it can be affirmed that SE is an adequate pedagogical model to be carried out both in the curricular and extracurricular fields, with significant improvements for students in the social, affective, physical, and cognitive domains.

Keywords: pedagogical models, physical education, school years, sport, sport education.

Introducción

Tradicionalmente, la educación física (EF) ha estado vinculada a la enseñanza de contenidos relacionados con la condición física y/o la repetición de habilidades técnicas propias de un deporte, con especial énfasis en el desarrollo del ámbito psicomotor (Metzler, 2017). Esta enseñanza tradicional se ha basado en el uso de la Instrucción Directa (ID; Kirk, 2013), donde el docente adquiere un papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno queda relegado a un segundo plano. Ante esta situación, surgen críticas hacia la ID y se sugiere la incorporación de nuevas metodologías y/o modelos pedagógicos que traten de mejorar la enseñanza de la EF.

En este sentido, pese a las críticas hacia la ID y debido a la preocupación por la enseñanza deportiva descontextualizada que se utilizaba en EF, surgen nuevos modelos pedagógicos, entre ellos el modelo de Educación Deportiva (ED), con el propósito de mejorar dicha enseñanza. Este modelo nace en la cultura americana de la mano de Siedentop (1994) en los High Schools. El modelo de ED propone una enseñanza en la que el estudiante pueda vivir una experiencia deportiva auténtica, con el objetivo de formar alumnos entusiastas, cultos y competentes, a través de una mayor cesión de autonomía y responsabilidad, y donde el

docente actúa como guía (Siedentop, Hastie y van der Mars, 2020).

La ED se basa en seis características esenciales del deporte institucionalizado que adapta al ámbito educativo (Siedentop et al., 2020): (a) *afiliación*: pertenencia a un equipo durante una temporada deportiva completa, en la que cada alumno desarrolla algún rol además del de jugador (p.e. árbitro, entrenador, o coreógrafo); (b) *temporadas*: unidades didácticas de mayor duración que las unidades tradicionales (entre 12 y 20 sesiones), divididas en pretemporada (fase de adquisición de habilidades técnico-tácticas), temporada/competición formal y fase final; (c) *competición formal*: determinada por un calendario competitivo que asegura la participación equitativa de todos los equipos, combinando la práctica de habilidades táctico-técnicas con periodos de competición; (d) *registro de datos*: estadísticas de la competición o datos de deportividad o esfuerzo; (e) *fase final y festividad*: donde se juegan los partidos finales y se realiza la entrega de premios en un ambiente festivo.

Este modelo y sus características han despertado gran interés en el ámbito educativo, y así lo demuestran las numerosas revisiones realizadas que exponen su repercusión en el ámbito nacional e internacional (p.e. Araújo, Mesquita & Hastie, 2014; Evangelio, González-Villora, Serra-Olivares & Pastor-Vicedo, 2016; Bessa, Hastie, Araújo & Mesquita, 2019), con resultados positivos en las principales variables analizadas en los estudios de dichas revisiones, relacionadas con los cuatro principales dominios de aprendizaje que define

Kirk (2013): afectivo (p.e. motivación o autonomía), cognitivo (p.e. conocimiento táctico o del deporte), físico (p.e. condición física o mejora de habilidades) y social (p.e. clima social o enseñanza entre iguales) (González-Villora, Evangelio, Guijarro & Rocamora, 2020).

Además, la ED es uno de los modelos más híbridos actualmente (González-Villora, Evangelio, Sierra-Díaz & Fernández-Río, 2019). El término hibridación o combinación surge debido a la necesidad de superar aquellas limitaciones que se han encontrado a la hora de aplicar modelos pedagógicos, ya que no existe un modelo capaz de adaptarse a todos los contextos y/o contenidos educativos (Haerens, Kirk, Cardon & De Bourdeaudhuij, 2011). En este sentido, la ED se muestra como un modelo flexible que es capaz de ser hibridado con otros modelos. Actualmente, la hibridación de la ED con modelos basados en el juego (p.e. Teaching Games for Understanding; TGfU) es una de las líneas de estudio más investigadas en los últimos años (González-Villora et al., 2019), con resultados positivos, por ejemplo, en la mejora de las habilidades tácticas y técnicas (p.e. Mesquita, Farias & Hastie, 2012). Por otro lado, la ED también se ha hibridado con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), pudiendo contribuir a mejorar aspectos como la pasión por el deporte, la autoeficacia o la responsabilidad (p.e. Pan, Huang, Lee & Hsu, 2019). Finalmente, la ED se ha hibridado con el modelo de EF relacionada con la Salud, potenciando la cooperación y autonomía del alumnado y aumentando considerablemente su motivación (p.e. Evangelio, Peiró-Velert & González-Villora, 2017).

Pese a la repercusión internacional de la ED, no es hasta el año 2010 cuando se aplica en el contexto español por primera vez (Calderón, Hastie & Martínez, 2010). Sin embargo, desde entonces España se ha convertido en uno de los países con mayor número de publicaciones sobre la aplicación del modelo (Evangelio, Sierra-Díaz, González-Villora & Fernández-Río, 2018). Por tanto, la presente revisión sistemática pretende analizar el impacto de la ED, así como su evolución en el contexto español desde 2015 hasta 2018, siendo un trabajo que continua y complementa la primera revisión sistemática en el ámbito nacional realizada entre 2010 y 2014 (Evangelio et al., 2016).

Método

Estrategia de búsqueda

Se ha realizado una búsqueda sistemática desde enero de 2015 hasta diciembre de 2018 en las siguientes bases de datos científicas: *Web of Science*, *EBSCO*, *ERIC*, *Medline*, *Scopus* y *Scielo*. Esta búsqueda fue realizada en abril del 2019 usando las palabras clave: 'educación deportiva' y 'sport education'. Finalmente, el operador booleano, 'o' fue utilizado para incluir ambos términos en la búsqueda.

Procedimiento de selección de artículos

En el Gráfico 1 se muestra el procedimiento de selección de artículos. En un primer nivel de ex-

clusión, se eliminaron aquellos artículos que (I) estuviesen duplicados; (II) fuesen capítulos de libro, revisiones, *corrigendum*, *erratum*, *editorial board*, actas o conferencias; y/o (III) no fuesen implementaciones llevadas a cabo en contexto español. De esta manera, se incluyeron aquellos artículos que estaban publicados en revistas científicas con un sistema de revisión por pares y/o estudios publicados en inglés o castellano. Posteriormente, se realizó un análisis de los artículos restantes para evaluar si hacían referencia a la ED en el título, resumen o palabras clave. De los 36 estudios encontrados que cumplían los criterios, dos de ellos fueron excluidos debido a que estaban presentes en la anterior revisión sistemática nacional (Evangelio et al., 2016) ya que fueron aceptados en una fecha anterior a 2015, aunque recibieran número y volumen de publicación en años posteriores.

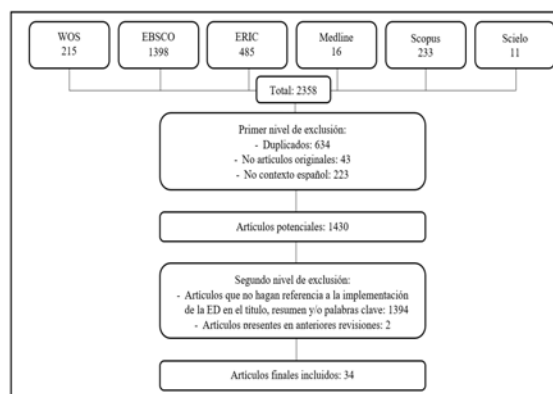


Gráfico 1. Procedimiento de selección de artículos.

Autor(es) (año)	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	Total	Nivel de calidad
Cuevas, García-López y Contreras-Jordán (2015)	2	2	1	2	1	8	AC
Mahedero, Calderón, Anas-Estero, Hastie y Guanino (2015)	2	1	2	2	2	9	AC
Martínez, Calderón y Campos (2015)	0	2	1	2	0	5	MC
Meroño, Calderón y Hastie (2015)	2	2	0	2	2	8	AC
Calderón, Martínez, Valverde y Méndez-Giménez (2016)	2	2	1	2	1	8	AC
Cuevas, García-López y Serra-Olivares (2016)	2	2	1	2	1	8	AC
Hernández-Hernández, Ortega, Mayordomo y Palao (2016)	2	1	0	2	0	5	MC
Martínez, Méndez-Giménez y Valverde (2016)	2	2	1	2	2	9	AC
Méndez-Giménez y Martínez (2016)	1	1	2	2	0	6	MC
Méndez-Giménez, Martínez y Valverde (2016)	2	2	2	2	0	8	AC
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016a)	2	1	2	1	2	8	AC
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016b)	2	2	2	2	2	10	AC
Meroño, Calderón y Hastie (2016)	2	2	2	2	0	8	AC
Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017)	1	2	1	2	0	6	MC
Burgueño, Medina-Casabón, Morales-Ortiz, Cueto y Sánchez-Gallardo (2017)	2	2	0	2	1	7	AC
Fernández-Río, Méndez-Giménez y Méndez-Alonso (2017)	2	2	2	2	1	9	AC
Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017)	2	1	1	2	2	8	AC
Gil-Arias, Harvey, Cárcelos, Práxedes y Del Villar (2017)	2	2	2	2	2	10	AC
Medina-Casabón y Burgueño (2017)	2	2	0	2	2	8	AC
Méndez-Giménez, Martínez y Valverde (2017)	2	2	1	2	2	9	AC
Méndez-Giménez y Martínez (2017)	2	2	2	2	1	9	AC
Méndez-Giménez, Puente-Maxera y Martínez (2017)	2	1	1	2	0	6	MC
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017)	2	1	1	2	1	7	AC
Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Martínez (2017)	2	2	1	2	0	7	AC
Burgueño, Cueto-Martin, Morales-Ortiz, da Costa y Medina-Casabón (2018)	2	2	2	1	2	9	AC
Gil-Arias, Claver, Práxedes, Del Villar y Harvey (2018)	2	2	2	2	2	10	AC
López-García, Sánchez-Gallardo, Burgueño y Medina-Casabón (2018)	2	2	0	2	2	8	AC
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2018)	2	2	0	2	0	6	MC
Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Martínez (2018a)	2	2	1	2	0	7	AC
Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Martínez (2018b)	1	2	1	2	0	6	MC
Puente-Maxera, Méndez-Giménez, Martínez y Liarte (2018)	2	2	2	2	2	10	AC
Segovia y Gutiérrez (2018a)	2	2	1	2	0	7	AC
Segovia y Gutiérrez (2018b)	2	2	2	2	2	10	AC
Sierra-Díaz, Evangelio, Pérez-Torralba y González-Villora (2018)	2	2	0	2	0	6	MC

Ítem 1: descripción de la intervención (0: no expuesto; 1: expuesto vagamente; 2: expuesto detalladamente); Ítem 2: descripción de los participantes (0: no descrito; 1: descrito brevemente; 2: descrito en profundidad); Ítem 3: experiencia previa de alumnos y docentes con la ED (0: no expuesto; 1: experiencia alumnos o docentes; 2: experiencia de alumnos y docentes); Ítem 4: descripción y validez de los instrumentos de evaluación (0: no expuestos; 1: expuestos vagamente; 2: expuestos detalladamente); Ítem 5: fiabilidad y validación de la ED (0: no expuesta; 1: elementos de la ED descritos; 2: fiabilidad verificada).

Gráfico 2. Checklist de evaluación de calidad de los artículos seleccionados.

Tabla 1.

Artículos publicados en España entre 2015-2018 aplicando el modelo de ED.

Autore(s) (año)	Objetivo(s) del estudio	Método/diseño de investigación	Resultado(s)/conclusiones (dominio de aprendizaje)
Cuevas et al. (2015)	Evaluar la satisfacción de las NPB del alumnado.	86 alumnos (4º ES: 15-17 años). 19 sesiones (voleibol) en EF. Diseño cuantitativo.	Resultados significativos en la necesidad de competencia (afectivo).
Mahedero et al. (2015)	Examinar el rendimiento de juego y el conocimiento del voleibol.	44 alumnos (2º ES: 13-14). 12 sesiones (voleibol) en EF. Diseño mixto.	Mejora el rendimiento de juego y el conocimiento táctico del voleibol (cognitivo y físico).
Martínez et al. (2015)	Percepción del profesorado y alumnado en una experiencia interdisciplinar (varias asignaturas).	16 alumnos (5º EP: 10-11 años). 14 sesiones (baloncesto) en contexto escolar. Diseño cualitativo.	Se potenció la diversión, motivación y aprendizaje con el trabajo interdisciplinar en inglés y francés (afectivo y cognitivo).
Meroño et al. (2015)	Evaluar el soporte de la autonomía, disfrute y competencia percibida, y compromiso deportivo.	24 nadadores (8-16 años). 16 sesiones (natación) en club deportivo. Diseño mixto.	Resultados favorables en el soporte de la autonomía, disfrute, competencia percibida y compromiso deportivo (afectivo y cognitivo).
Calderón et al. (2016)	Evaluar el clima social en el aula mediante la co-enseñanza.	107 alumnos (3-6º EP: 8-13 años). 10 sesiones (pichi y balonmano) en EF. Diseño mixto.	Clima social favorable, destacando el trabajo en equipo, la implicación y el entusiasmo (social).
Cuevas et al. (2016)	Comprobar los efectos en el disfrute y satisfacción, aburrimiento, intención de ser físicamente activos, NPB, motivación y autodeterminación del alumnado.	86 alumnos (4º ES: 15-17 años). 19 sesiones (voleibol) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejoras en la motivación intrínseca, satisfacción del disfrute, regulación identificada e índice de autodeterminación (afectivo).
Hernández-Hernández et al. (2016)	Evaluar el aprendizaje y conocimiento del voleibol con la ID, TGFU y ED.	68 alumnos (1º ES: 12-13 años). 8 sesiones (voleibol) en EF. Diseño mixto.	Los tres modelos promueven una mejora en la ejecución y el conocimiento del deporte, sin alcanzar los resultados esperados para el TGFU (cognitivo y físico).
Martínez et al. (2016)	Efectos de un estudio longitudinal en la competencia percibida, clima social del aula e intención de ser físicamente activo.	51 alumnos (3º-4º EP: 8-10 años). 3 temp./10 sesiones (ultimate, indiaca, pichi) en EF. Diseño mixto.	Mejoras en la percepción del clima social, intención de ser físicamente activos y competencia percibida, especialmente en chicas (afectivo y social).
Méndez-Giménez y Martínez (2016)	Evaluar la tutorización en el profesorado inexperto durante 3 cursos académicos.	335 alumnos (2º-6º EP: 7-12 años). 14 temp./10 sesiones (multi-deporte) en EF. Diseño cualitativo.	La ED a través de la co-enseñanza generó un contexto idóneo para la tutorización (cognitivo y social).
Méndez-Giménez et al. (2016)	Percepciones de docentes y alumnos del modelo híbrido ED-Autoconstrucción de Materiales vs. ED.	51 alumnos (3º-4º EP: 8-10 años). 2 temp./11 sesiones (ultimate, indiaca) en EF. Diseño cualitativo.	Alto entusiasmo del alumnado, con preferencia por el material autoconstruido, lo que permite potenciar sus habilidades (afectivo y físico).
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016a)	Repercusión del kickboxing como contenido educativo a través de un modelo híbrido ED-MRPS.	78 alumnos (4º ES: 15-17 años). 16 sesiones (kickboxing educativo) en EF. Diseño cuantitativo.	Se encuentran mejoras coordinativas y en las conductas de responsabilidad (cognitivo y físico).
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016b)	Comparación de un modelo híbrido ED-MRPS vs. ID sobre las actitudes hacia la violencia, responsabilidad, metas de amistad y NPB.	143 alumnos (4º ES: 15-17 años). 16 sesiones (kickboxing educativo) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejores resultados en la hibridación en actitudes hacia la violencia, responsabilidad social, competencia y relación (afectivo y social).
Meroño et al. (2016)	Evaluar las habilidades técnicas y el clima motivacional percibido de jóvenes nadadores federados de alto rendimiento.	22 nadadores (9-16 años). 16 sesiones (natación) en club deportivo. Diseño mixto.	Mejoras en las habilidades técnicas y el clima motivacional, siendo mayores para chicos y para el grupo especializado (afectivo y cognitivo).
Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017)	Impacto de una hibridación TGFU-ED-Autoconstrucción de Materiales en el conocimiento táctico del alumnado.	30 alumnos (1º bach.: 16-17 años). 8 sesiones (duni) en EF. Diseño mixto.	Mejora del conocimiento táctico, especialmente en las chicas. Los alumnos mostraron diversión, interés y afiliación (afectivo, cognitivo y social).
Burgueño et al. (2017)	Comparar la ED vs. ID en la regulación motivacional del alumnado.	44 alumnos (1º-2º bach.: 16-18 años). 12 sesiones (baloncesto) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejoras en la regulación identificada, autodeterminación, desmotivación y motivación intrínseca, con mejores resultados para la ED en la regulación externa (afectivo).
Fernández-Río et al. (2017)	Comparar el efecto de la ED vs. ID en las NPB, aburrimiento, aprendizaje cooperativo, interés-disfrute, motivación intrínseca y metas sociales.	217 alumnos (1º-4º ES: 12-17 años). 12 sesiones (ultimate) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejoras en la responsabilidad, cooperación y autonomía en ambos modelos. La ED mejoró la motivación intrínseca, relación, interés, aburrimiento y competencia (afectivo y social).
Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017)	Evaluar la percepción de profesorado y alumnado sobre una hibridación de ED-MRPS en kickboxing educativo.	71 alumnos (3º ES: 15-16 años). 16 sesiones (kickboxing educativo) en EF. Diseño cualitativo.	Desarrollo de la responsabilidad. Los alumnos destacaron la cooperación, el disfrute, la novedad, la competición, la amistad y la afiliación (afectivo y social).
Gil-Arias et al. (2017)	Impacto de una hibridación TGFU-ED vs. ID en la percepción de aspectos motivacionales.	55 alumnos (4º ES: 15-16 años). 16 sesiones (voleibol y ultimate) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejoras en las variables de NPB, motivación autónoma, disfrute e intención de ser físicamente activo en comparación con la ID (afectivo).
Medina-Casabón y Burgueño (2017)	Influencia de un programa de ED a partir de estrategias motivacionales.	44 alumnos (1º bach.: 16-18 años). 12 sesiones (baloncesto) en EF. Diseño cuantitativo.	La ED favorece el desarrollo de la percepción de autonomía y el aprendizaje del alumnado (afectivo y cognitivo).
Méndez-Giménez et al. (2017)	El mimo como contenido y sus efectos en la inteligencia emocional y medidores motivacionales.	94 alumnos (6º EP: 11-12 años). 12 sesiones (mimo) en EF. Diseño mixto.	La ED con el mimo tiene un efecto positivo sobre la inteligencia emocional de los estudiantes (afectivo).
Méndez-Giménez y Martínez (2017)	Percepción del alumnado sobre la ED y sus características.	24 alumnos (6º EP: 11-12 años). 12 sesiones (mimo) en EF. Diseño mixto.	Mejoras en la percepción de las características de la ED, excepto de la afiliación. Los dibujos mostraron trabajo autónomo y grupal (afectivo y cognitivo).
Méndez-Giménez et al. (2017)	Evaluar el mimo como contenido en la competencia intercultural.	28 alumnos (5º EP: 10-12 años). 10 sesiones (mimo) en EF. Diseño mixto.	Efecto positivo en la sensibilidad y la competencia intercultural (afectivo y social).
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017)	Aplicación de una hibridación ED-MRPS de kickboxing en estudiantes con discapacidad.	12 alumnos (3º ES: 15-16 años). 16 sesiones (kickboxing) en EF. Diseño cualitativo.	Resultados positivos en estudiantes con y sin discapacidad en habilidades físicas y técnicas deportivas, favoreciendo su inclusión y el desarrollo de habilidades sociales (afectivo, cognitivo y social).
Puente-Maxera et al. (2017)	Evaluar las dinámicas de rotación/no rotación de roles en la sensibilidad intercultural.	36 alumnos (6º EP: 11-13 años). 10 sesiones (balonmano) en EF. Diseño mixto.	Mejores efectos en la rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural, aunque más conflictos y dificultades en el desarrollo de los roles (afectivo y social).
Burgueño et al. (2018)	Comparar la influencia de la ED vs. ID en la satisfacción de las NPB.	44 alumnos (1º-2º bach.: 16-18 años). 12 sesiones (baloncesto) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejoras en la satisfacción de las NPB con la ED, que no se perciben con la ID (afectivo).
Gil-Arias et al. (2018)	Impacto del TGFU-ED vs. ID con un diseño cruzado en la competencia percibida, autonomía, clima motivacional y disfrute.	55 alumnos (4º ES: 15-16 años). 16 sesiones (voleibol y ultimate) en EF. Diseño cuantitativo.	Resultados positivos con la hibridación TGFU-ED en comportamientos autónomos, competencia percibida y disfrute (afectivo).
López-García et al. (2018)	Comprobar los efectos en la autonomía evaluando diferencias por género.	68 alumnos (2º-4º ES: 13-16 años). 11 sesiones (fútbol sala) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejora en el apoyo a la autonomía con diferencias por género en la preferencia de las características de la ED (afectivo).
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2018)	Evaluar las actitudes hacia la violencia por género.	918 alumnos (1º ES-1º bach.: 12-18 años). 16 sesiones (kickboxing) en EF. Diseño cuantitativo.	El rol central del alumnado influyó en las actitudes hacia la violencia, con diferencias por género (social).
Puente-Maxera et al. (2018a)	Examinar el rol de alumno-entrenador sobre la sensibilidad intercultural y comportamientos interculturales.	18 alumnos (6º EP: 11-13 años). 10 sesiones (ultimate) en EF. Diseño mixto.	Mejoras en la respuesta emocional positiva, aunque se producen conflictos a nivel intragrupal (social).
Puente-Maxera et al. (2018b)	Evaluar la rotación/no rotación de roles en el clima motivacional y orientaciones de meta en función del género y procedencia.	36 alumnos (6º EP: 11-13 años). 10 sesiones (balonmano) en EF. Diseño mixto.	Mejor adaptación al rol en el grupo sin rotación. Mejoras en el clima motivacional en el grupo con rotación, aunque con mayores conflictos (afectivo y social).
Puente-Maxera et al. (2018)	Analizar la satisfacción por la vida, inteligencias múltiples espacial e intrapersonal, NPB y características del modelo.	81 alumnos (3º ES: 14-17 años). 12 sesiones (orientación) en EF. Diseño mixto.	Mejoras en el entusiasmo y aceptación de la ED. El docente percibe un clima positivo y mayor complejidad en la fase autónoma (afectivo y cognitivo).
Segovia y Gutiérrez (2018a)	Evaluar la competencia social y cívica y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	47 alumnos (6º EP: 11-12 años). 21 sesiones (juegos del mundo). Diseño cualitativo.	Mejoras en la autonomía y las relaciones sociales asociadas a los roles de liderazgo (p.e. árbitro) (afectivo y social).
Segovia y Gutiérrez (2018b)	Comparar la ED vs ID mediante ejercicios funcionales y high intensity interval training (HIIT).	205 alumnos (5º-6º EP: 10-12 años; 4º ES: 15-16 años). 15 sesiones (HIIT) en EF. Diseño cualitativo.	Percepción positiva de la ED de docentes y alumnos, así como del HIIT para trabajar la condición física (físico).
Sierra-Díaz et al. (2018)	Evaluar las conductas prosociales con la ED vs. ED basada en estrategias prosociales.	51 alumnos (6º EP: 11-12 años). 8 sesiones (fútbol) en EF. Diseño cuantitativo.	Mejores resultados al aplicar la ED con metodologías que favorezcan conductas sociales positivas (físico y social).

ED: educación deportiva; EF: educación física; EP: Educación Primaria; ES: Educación Secundaria; bach: bachillerato; MRPS: modelo de responsabilidad personal y social; ID: instrucción directa; TGFU: teaching games for understanding; NPB: necesidades psicológicas básicas.

Con lo cual, 34 estudios fueron incluidos en esta revisión. Finalmente, se revisó la lista de referencias de cada uno de ellos, para identificar otros artículos potenciales que no se hubieran encontrado en la búsqueda inicial de la literatura.

Evaluación de la calidad de los artículos

Para evaluar la calidad de los artículos, se elaboró un *checklist* (Gráfico 2) en base a cinco ítems, de forma similar a como se hizo en anteriores revisiones del modelo de ED (p.e. Araújo et al., 2014; Chu & Zhang, 2018; Hastie & Casey, 2014). Cada ítem fue evaluado de 0 a 2 por cuatro investigadores con experiencia en modelos pedagógicos, de forma que el nivel de calidad de los artículos quedó determinado por la puntuación total (0-10), y clasificados como: bajo (0-3), medio (4-6) o alto (7-10). En total, 26 artículos fueron de alta calidad (AC) y ocho artículos de media calidad (MC).

En segundo lugar, la presente revisión se ha evaluado en base a la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA; Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & PRISMA Group, 2014), con la que se ha verificado la calidad y consistencia de las revisiones sistemáticas y meta-análisis mediante 27 ítems (p.e. Ítem 3: describir la justificación de la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema), excluyendo aquellos que evalúan procesos propios de un meta-análisis.

Procedimiento de análisis

La organización de datos se ha basado en los siguientes apartados (Tabla 1): (I) autor(es) (año); (II) objetivo(s) del estudio; (III) método/diseño de la investigación; (IV) resultado(s)/conclusiones (dominio de aprendizaje). Los artículos fueron ordenados atendiendo al año de publicación. Posteriormente, se han comparado cada uno de los apartados para poder establecer similitudes y diferencias que aporten información sobre las características de los estudios realizados con la ED.

Resultados y discusión

A continuación, se exponen los resultados de esta revisión atendiendo a los distintos aspectos analizados en los artículos descritos: 1) objetivo(s) del estudio, incluyendo también modelo(s) pedagógico(s) empleado(s); 2) método/diseño de la investigación, incluyendo también etapa educativa y cursos de aplicación, duración de la(s) temporada(s), deporte/contenido, y metodología de los estudios: diseño e

instrumentos de evaluación; 3) resultado(s)/conclusiones (dominio de aprendizaje). A pesar de que los dominios de aprendizaje hayan sido incluidos en el apartado de «resultado(s)/conclusiones» en la Tabla 1, se expondrán en el apartado de «objetivo(s) de los estudios» de esta sección puesto que los resultados de cada estudio tratan de responder a dichos objetivos.

Objetivo(s) de los estudios

El Gráfico 3 resume la cantidad de estudios encontrados en cada uno de los dominios de aprendizaje (afectivo = 25; social = 15; cognitivo = 12; y físico = 6).

Entre los objetivos concretos propuestos destacan aquellos centrados en la mejora de los dominios social/afectivo del alumnado, evaluando variables como la motivación (n= 7), NPB (n= 6), o disfrute y diversión (n= 5), así como ocurre en revisiones previas nacionales (Evangelio et al., 2016) e internacionales (Bessa et al., 2019; Evangelio et al., 2018). Concretamente, Chu y Zhang (2018), en una revisión reciente sobre la ED y las variables motivacionales, subrayan que España es uno de los países en los que más se han investigado estas variables. Esta cantidad de estudios centradas en los dominios social/afectivo muestra el interés de utilizar este modelo para evaluar gran diversidad de objetivos en EF, más allá de aquellos puramente físicos.

Por otro lado, atendiendo a los dominios físico/cognitivo, predominaron los estudios centrados en el desarrollo del conocimiento táctico-técnico y/o del deporte (n= 5). Además, aunque con escasez de estudios, se ha evaluado la condición física del alumnado (n= 1), abriendo una nueva línea de investigación en la ED a nivel nacional.

Finalmente, destacaron también objetivos novedosos como la preocupación por la sensibilidad intercultural a través de dinámicas de rotación/no rotación de roles (n= 3) o el trabajo interdisciplinar de diversas asignaturas como el inglés (n= 2), mostrando la preocupación por el estudio de variables de interés vigentes en el sistema educativo español actual.

Modelo(s) pedagógico(s) empleado(s). El Gráfico 4 muestra de manera visual la cantidad de estudios encontrados atendiendo al modelo o modelos pedagógicos utilizados, así como su comparación o no con la ID. De los estudios analizados, 21 emplearon la ED como modelo pedagógico de forma aislada (es decir, la intervención con la ED fue la única intervención del estudio), mientras que cinco compararon sus efectos con la ID. Por otro lado, se encontraron interven-

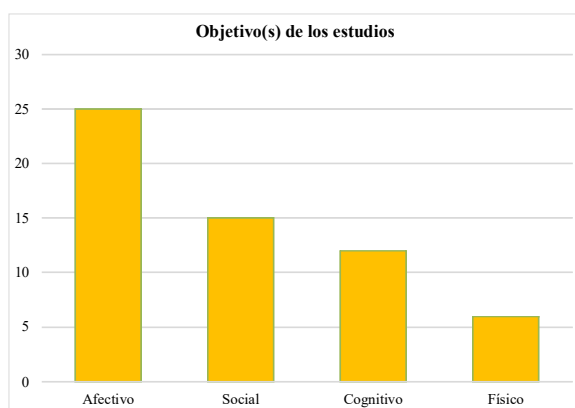


Gráfico 3. Objetivos de los estudios.

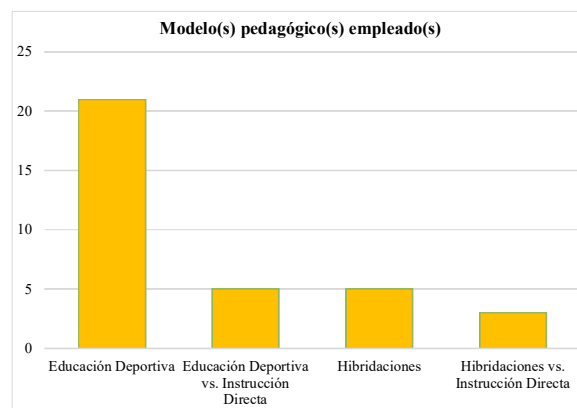


Gráfico 4. Modelos pedagógicos empleados en los estudios.

ciones que hibridaron la ED con otros modelos pedagógicos (n= 8). Entre estas, se encuentran estudios cuyo objetivo fue comprobar los efectos de dicho modelo híbrido de manera aislada (n= 5) (es decir, la intervención únicamente evaluó los efectos de un modelo híbrido), frente a aquellos que compararon los efectos del modelo híbrido con la ID (n= 3). Entre las hibridaciones encontradas destacaron aquellas de la ED con el MRPS (n= 4) o con el TGFU (n= 3).

Método/diseño de investigación

Etapas educativas y cursos de aplicación. Se observa un gran incremento en la producción científica en torno a la ED en el ámbito nacional, con un aumento notable desde 12 artículos en la primera revisión (Evangelio et al., 2016) a 34 en la presente revisión. Mientras que Evangelio et al. (2016) mostraron que la EP fue la etapa de mayor aplicación del modelo, la revisión actual muestra resultados muy similares entre la etapa de EP (n= 16) y ES (n= 17), con mayor aplicación en los últimos cursos de cada etapa (5º-6º de EP y 3º-4º de ES), y en consonancia con el contexto internacional (Araújo et al., 2014; Evangelio et al., 2018). Este hecho puede deberse a la madurez del alumnado de los últimos cursos, que permite un desarrollo en mayor profundidad de las características del modelo, a pesar de que estudios recientes muestran que la ED puede aplicarse con éxito en primero de EP (Martínez, Puente-Maxera, Méndez-Giménez & Mahedero, 2019). De estos estudios, tres se han llevado a la práctica en ambas etapas educativas, siendo dos de ellos en el ámbito extraescolar.

Finalmente, mientras que Evangelio et al. (2016) solo reportaron estudios en 1º de Bachillerato (16-17 años), en los últimos años también se han realizado intervenciones en 2º (p.e. Burgueño et al., 2018). Una posible explicación puede ser la no obligatoriedad de la asignatura de EF en 2º de Bachillerato, reduciendo así la posibilidad de estudios de investigación en este curso. Se pueden observar los resultados por cursos y etapa educativa en el Gráfico 5.

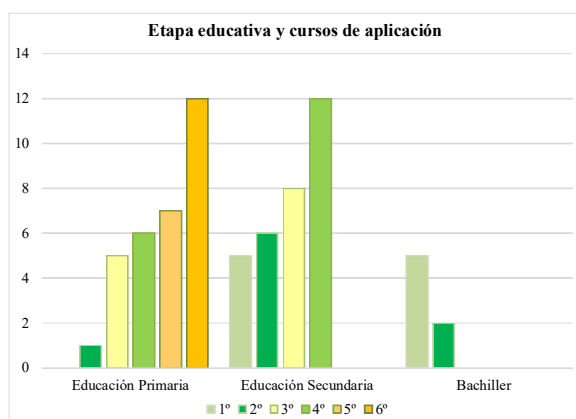


Gráfico 5. Etapa educativa y cursos de aplicación.

Duración de la(s) temporada(s). Los estudios analizados han sido agrupados en función del número de sesiones de la intervención en tres categorías: (a) menos de 10 sesiones (n= 3), con ocho sesiones todas las intervenciones; (b) entre 10 y 15 sesiones (n= 19), siendo 12 el número de sesiones predominante (n= 8); y (c) más de 15 sesiones (n= 12), donde predominaron las temporadas deportivas de 16 sesio-

nes (n= 9). En el Gráfico 6, se presenta el número de estudios que se han encontrado atendiendo al número de sesiones (duración en la implementación de la ED).

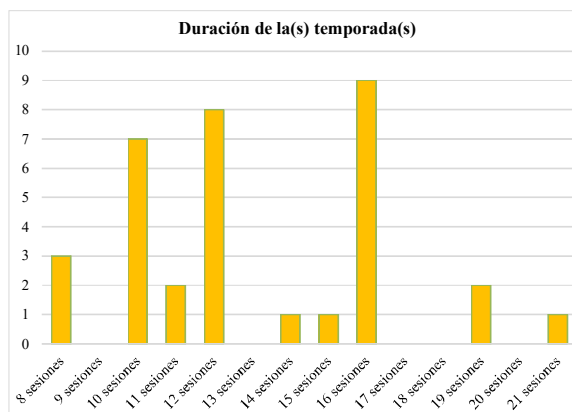


Gráfico 6. Duración de las temporadas deportivas.

Además, cabe destacar que también se encontraron intervenciones en las que los alumnos participaron en dos temporadas (Méndez-Giménez et al., 2016), tres temporadas (Martínez et al., 2016) y hasta 14 temporadas deportivas de ED (Méndez-Giménez & Martínez, 2016). En este sentido, se observa un aumento en el número de sesiones y temporadas, pues Evangelio et al. (2016) mostraron que la mayoría de las temporadas deportivas a nivel nacional tuvieron una duración de entre 12 y 18 sesiones. Sin embargo, a pesar de que en los últimos años ha incrementado el número de sesiones en el ámbito nacional, es en el contexto internacional donde se han encontrado temporadas de mayor duración (Araújo et al., 2014; Evangelio et al., 2018). En este sentido, Casey y MacPhail (2018) sugirieron que la duración de la unidad o el hecho de aplicar varias temporadas, juega un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes, y, por tanto, es un factor relevante a tener en cuenta, pues puede potenciar y maximizar los resultados positivos.

Deporte/contenido. En cuanto al contenido empleado en las intervenciones, se mostró preferencia hacia los deportes de invasión (n= 16), destacando la utilización del ultimate (n= 7), el baloncesto (n= 4) y el balonmano (n= 4). Estos resultados nos muestran que, atendiendo al contenido, los deportes de invasión siguen siendo la categoría más empleada, como sucedía en la revisión nacional previa (Evangelio et al., 2016). A nivel internacional, esta categoría depor-

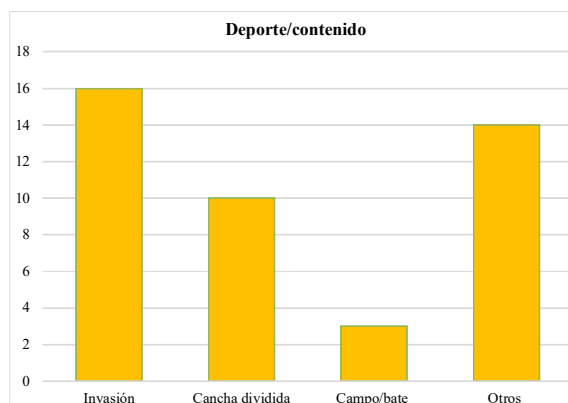


Gráfico 7. Deportes/contenidos empleados.

tiva también ha sido la más utilizada en las intervenciones con la ED (Evangelio et al., 2018).

En segundo lugar, numerosas intervenciones emplearon deportes de cancha dividida ($n=10$), principalmente el voleibol ($n=6$). Además, se encuentra un incremento en la utilización de otros deportes ($n=14$) que no habían sido empleados con la ED previamente a nivel internacional (Araújo et al., 2014), como el kickboxing educativo ($n=5$) o el mimo ($n=4$). En este sentido, se puede observar un gran avance entre los años 2015 y 2018 en torno a la aplicación de deportes más novedosos o alternativos en EF, ya que, en la revisión nacional de Evangelio et al., (2016) solo se presentó un estudio de danza de esta categoría. Finalmente, en la categoría de deportes de campo y bate ($n=3$), únicamente se empleó el pichi (adaptación educativa del béisbol). En el Gráfico 7, se resume los resultados presentados.

Metodología de los estudios: diseño e instrumentos de evaluación. En relación al diseño de investigación empleado destacó la metodología mixta, incorporando metodologías cuantitativas y cualitativas ($n=14$), seguida de estudios con diseños cuantitativos ($n=13$) y, finalmente, investigaciones con diseños cualitativos ($n=7$), tal y como se muestra en el Gráfico 8.

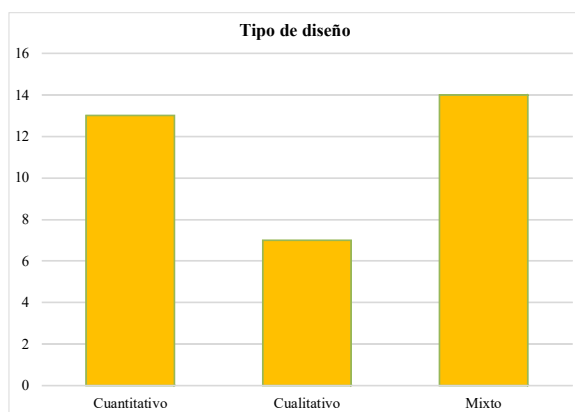


Gráfico 8. Tipo de diseño de los estudios presentados.

Estos resultados coinciden con los expuestos por Evangelio et al. (2016), y refleja también la tendencia del ámbito internacional (p.e. Evangelio et al., 2018). En los estudios que emplearon técnicas cuantitativas, destacó el uso del cuestionario como instrumento de evaluación ($n=25$), mientras que en las técnicas cualitativas el uso de entrevistas al alumnado o al docente ($n=18$), y el diario del docente ($n=11$).

Para contrastar la fidelidad y validez de una implementación con un modelo basado en la práctica (p.e. la ED), son necesarias: (a) una rica descripción de los elementos curriculares de la unidad, (b) una validación detallada de la implementación del modelo, (c) una descripción detallada del contexto de aplicación (Hastie & Casey, 2014). De los artículos presentes en esta revisión, 13 de ellos no exponen los elementos de la ED utilizados ni la fiabilidad verificada de la intervención, siete de ellos detallan los elementos de la ED, pero no la fiabilidad verificada y, por último, 14 estudios concretan los elementos clave de la ED y verifican la fiabilidad de la implementación. Futuros estudios deberán exponer los tres aspectos propuestos por Hastie y Casey (2014) para asegurar la fiabilidad y validez de la implementación, permitiendo así que el estudio se pueda replicar.

Resultados/conclusiones (dominio de aprendizaje)

En relación a los dominios social/afectivo, se ha demostrado que la ED contribuye a desarrollar el entusiasmo y la diversión en las clases de EF ($n=11$) (p.e. Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017; Segovia & Gutiérrez, 2018b). Sin embargo, algunos estudios mostraron aburrimiento por parte del alumnado ($n=3$) (p.e. Puente-Maxera et al., 2018), sobre todo para aquellos de mayor habilidad (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017), o por parte de alumnos que, durante la fase de competición, debido al calendario de competición, tenían que entrenar y no competir en los partidos (Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2016a).

Por otro lado, varios estudios reportaron resultados positivos con respecto a la autonomía de los estudiantes ($n=8$) (p.e. Calderón et al., 2016; Martínez et al., 2016), así como en la responsabilidad ($n=6$) (p.e. Fernández-Río & Menéndez-Santurio, 2017), la motivación ($n=6$) (p.e. Burgueño et al., 2017; Fernández-Río et al., 2017) o la satisfacción de las NPB ($n=6$) (p.e. Burgueño et al., 2018; Méndez-Giménez et al., 2017). Atendiendo a las variables relacionadas con la motivación, Salazar y Gastélum (2020), en una revisión reciente, sugieren que para la planificación y organización de estrategias en EF es necesario crear las condiciones que incrementen la motivación intrínseca a través de la satisfacción de las necesidades básicas. Además, se ha demostrado que un enfoque interdisciplinar utilizando la estructura de la ED potencia la implicación y motivación del alumnado (Martínez et al., 2015).

En cuanto a las características de la ED, el sentimiento de pertenencia a un equipo ha sido una de las características más destacadas ($n=14$) (p.e. Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017), ya que fueron evidentes las relaciones de amistad creadas dentro de las clases de ED con la EF (Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2017). En este sentido, Burgueño, Cueto-Martín, Morales-Ortiz y Medina-Casabón (2020), destacaron que la pertenencia a un mismo equipo con objetivos comunes favorece sentimientos positivos como una elevada autoestima y un sentimiento de responsabilidad hacia el grupo. Además, los roles también fueron una característica clave ($n=5$) por su potencialidad en el desarrollo de habilidades sociales, con el fomento de la empatía con los roles de árbitro y anotador (Segovia & Gutiérrez, 2018a), o un mayor respeto por las normas del juego (Hernández-Hernández et al., 2016).

Sin embargo, otros estudios han demostrado efectos negativos durante el trabajo en equipo, despertando conductas de agresividad con roles como el de entrenador y preparador físico (Segovia & Gutiérrez, 2018a), descontento con el rol de juez o árbitro, así como con la composición de los equipos (Segovia & Gutiérrez, 2018b), o problemas entre alumnos del mismo grupo con la figura del líder para desempeñar el rol de entrenador (Puente-Maxera et al., 2018b). Además, mientras que en ocasiones la ED ha permitido la reducción de conflictos y una mejora en el clima social en el aula (Calderón et al., 2016; Martínez et al., 2016), llegando incluso a mejorar la relación con aquellos alumnos que no se tenía tanta e incluso existía cierto rechazo (Molina, Gutiérrez, Segovia & Hopper, 2020), en otros estudios, el trabajo mediante roles ha desencadenado conflictos por la escasa colaboración de algunos alumnos en tareas grupales (Segovia & Gutiérrez, 2018a), que podrían solventarse intentando po-

tenciar aquellos aspectos en los que los alumnos puedan destacar. En este sentido, Guijarro, MacPhail, González-Villora y Arias-Palencia (2020) recomiendan considerar las características iniciales del alumnado a la hora de asignarles un rol durante la temporada de ED.

Asimismo, estudios actuales han evaluado los efectos de la rotación/no rotación de roles en la sensibilidad intercultural del alumnado, mostrando que, mientras que la rotación de roles produjo mayores conflictos o dificultades (Puente-Maxera et al., 2017; 2018a), también permitió el desarrollo del clima motivacional (Puente-Maxera et al., 2018b).

En relación a los dominios físico/cognitivo, se encontraron resultados positivos en cuanto a la mejora de habilidades técnicas (Hernández-Hernández et al., 2016; Meroño et al., 2016), toma de decisiones (Mahedero et al., 2015), rendimiento de juego (Mahedero et al., 2015) o el conocimiento del deporte (Hernández-Hernández et al., 2016; Mahedero et al., 2015). Además de estos resultados proporcionados por la evaluación del docente, los estudiantes también perciben esta mejora en su competencia (Gil-Arias et al., 2018; Martínez et al., 2016). En el contexto extracurricular, también se muestra una mejora en el compromiso deportivo (Meroño et al., 2015).

Pese a que el modelo de ED fue diseñado para generar un entorno de igualdad entre chicos y chicas (Siedentop, 1994), la investigación ha mostrado que puede generar entornos en los que los chicos dominan las clases de EF (Parker & Curtner-Smith, 2012), o donde las voces de los alumnos de menor habilidad son silenciadas (Brock, Rovigno & Oliver, 2009). Esta revisión muestra resultados desiguales atendiendo al género o al nivel de habilidad. Por un lado, algunos estudios muestran mejores resultados en el conocimiento táctico para las chicas (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017), mientras que en otros se muestra mejor ejecución técnica para los chicos (Meroño et al., 2016). Por otro lado, algunas intervenciones exponen una limitación en la mejora técnica para alumnos más habilidosos (Mahedero et al., 2015), y otros mejores resultados técnicos para los jugadores más habilidosos (Meroño et al., 2016). Estos resultados son contradictorios, coincidiendo con el ámbito internacional (Hastie & Wallhead, 2016).

Por último, a pesar de que a nivel internacional se encuentran estudios que evalúan los niveles de actividad física en las clases de EF aplicando la ED (ver la revisión de Evangelio et al., 2018), en el contexto nacional hay una escasez de estudios que evalúen esta variable (Rocamora, González-Villora, Fernández-Río & Arias-Palencia, 2019).

En cuanto a la comparación de modelos, la ED y su hibridación ha mostrado mejores resultados en comparación con la ID, especialmente en variables de carácter motivacional como la satisfacción de las NPB (Burgueño et al., 2018; Fernández-Río et al., 2017; Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2016b). Sin embargo, en ocasiones se ha observado que tanto la ED como la ID puede favorecer el conocimiento del deporte (Hernández-Hernández et al., 2016).

Conclusiones y perspectivas de investigación

La investigación de la ED en el ámbito nacional ha aumentado en los últimos años de forma exponencial, mostran-

do la fortaleza del modelo para proporcionar al alumnado experiencias enriquecedoras en el contexto deportivo escolar, con resultados positivos en todos los dominios de aprendizaje. En gran medida, esta investigación ha tenido por objetivo el estudio de variables relacionadas con el dominio social y afectivo, destacando su potencialidad de cara a satisfacer las NPB del alumnado o el clima social y las relaciones entre los compañeros. Sin embargo, es necesario realizar diseños de investigación que permitan profundizar en objetivos más específicos de la ED que están surgiendo en la actualidad, como el efecto de la rotación de roles en el alumnado, así como investigar nuevos aspectos relacionados con las características y limitaciones de estas metodologías, como puede ser el aprendizaje que desarrollan los diferentes roles, o el efecto que tendría cambiar las agrupaciones dentro de una misma temporada. Para ello, se propone también aumentar el número de estudios que contemplan el registro de datos de carácter cualitativo que puedan registrar percepciones de los alumnos sobre dichas variables.

Así mismo, en los últimos años han aumentado las hibridaciones entre la ED y el MRPS o el TGfU, pudiendo verificar que dichas hibridaciones son viables y se potencian las posibilidades pedagógicas de cada uno de los modelos a través de la estructura organizativa de la ED. Con lo cual, y puesto que las características de la ED son bien aceptadas por alumnos y docentes, se propone aumentar la variedad de hibridaciones con otros modelos (p.e. Aprendizaje Cooperativo, EF relacionada con la Salud o Educación Aventura), para estudiar su validez, fiabilidad y consolidarlas como un recurso más en el área de EF.

Por su parte, con respecto a la metodología aplicada, se observa que la implementación de la ED ha sido consolidada en el sistema educativo, pero esta revisión ha mostrado cierta carencia en cuanto al número de estudios realizados en los primeros cursos educativos de EP y ES. En este sentido, sería recomendable que se realizasen más investigaciones en dichos cursos. Al mismo tiempo, pese a que los contenidos con los que se ha aplicado la ED en los estudios de esta revisión son variados, aún quedan muchos deportes por explorar y analizar (p.e. datchball, goubak o crossfit). En este sentido, sería muy interesante que futuras investigaciones aplicasen deportes alternativos y paradesportes (p.e. boccia o fútbol para ciegos), con el objetivo de sensibilizar al alumnado y trabajar la inclusión a través del trabajo en equipo que potencia la ED. Por último, se puede concluir que es necesario una duración prolongada de las temporadas deportivas para poder consolidar los resultados de las evidencias científicas, pero además de ello, surge como prospectiva el recurso de que los profesores/investigadores pueden aplicar varias temporadas seguidas durante uno o varios cursos académicos, teniendo también resultados positivos. Sin embargo, es necesario consolidar dicha afirmación con una mayor cantidad de estudios que lo corroboren.

Además de esto, la ED ha sido consolidada en relación con la asignatura de EF, pero se considera interesante ampliar su impacto mediante su aplicación de forma interdisciplinar o en otros contextos. Por un lado, la prospectiva de aplicarlo de forma interdisciplinar puede permitir desarrollar diversas competencias, objetivos y conteni-

dos relacionados entre sí, cumpliendo las exigencias curriculares del sistema educativo actual. Por otro lado, este modelo está comenzando a demostrar que es apropiado para contextos extraescolares y/o de clubes deportivos, pero se requiere ampliar el número de estudios en estos contextos.

Por último, los resultados que ofrecen los estudios de esta revisión se relacionan principalmente con aspectos sociales o afectivos. No obstante, con respecto a los dominios físico/cognitivo, el análisis de las mejoras de los estudiantes considerando variables género o nivel de habilidad ha mostrado resultados diversos en la aplicación del modelo de ED. De hecho, se puede observar que los resultados atendiendo al rendimiento de juego difieren entre chicos/chicas y/o niveles de habilidad. Futuros estudios deberían considerar la interacción género y nivel de habilidad en el análisis de mejoras en los estudiantes para obtener una visión más realista del impacto de la ED, con la aplicación de un test de retención en los estudios pre/post-test que permita analizar si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo o son fruto de intervenciones puntuales en el tiempo. Igualmente, es necesario comprobar el impacto que tiene el modelo de ED sobre la participación activa del alumnado, puesto que, en ocasiones, es el único momento de práctica de actividad física que tienen, lo que abre una interesante perspectiva de investigación para poder aumentar el tiempo de implicación activa en las sesiones de EF.

Financiación

Se recibe financiación a través de un contrato predoctoral para la formación del personal investigador en el marco del Plan Propio de I+D+i, cofinanciada por el Fondo Social Europeo, de la Universidad de Castilla-La Mancha (Carlos Evangelio Caballero: 2019-PREDUCLM-10274).

Referencias

Antón-Candanedo, A., y Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 257-276. doi:10.24197/aefd.2-3.2017.257-276

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(4), 846-858.

Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R., y Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education model: a systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18, 812-829.

Brock, S. J., Rovigno, I., y Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375. doi:10.1080/17408980802400494

Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., da Costa, P. C., y Medina-Casabón, J. (2018). Clarifying the influence of Sport Education on basic psychological need satisfaction in high school students. *Motricidade*, 14(2-3), 48-58. doi:10.6063/motricidade.13318

Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., y Medina-Casabón, J. (2020). Influencia de la educación deportiva sobre la respuesta motivacional del alumnado de bachillerato: una perspectiva de género. *Retos*, 37, 546-555.

Burgueño, R., Medina-Casabón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., y Sánchez-Gallardo, I. (2017). Educación Deportiva versus Enseñanza Tradicional: influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*,

17(2), 87-98.

Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *REDALYC*, 5(15), 169-180.

Calderón, A., Martínez, D., Valverde, J. J., y Méndez-Giménez, A. (2016). «Ahora nos ayudamos más»: docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121-136. doi:10.5232/ricyde2016.04403

Casey, A., y MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. doi:10.1080/17408989.2018.1429588

Chu, T. L., y Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394. doi:10.1177/1356336X17751231

Cuevas, R., García-López, L. M., y Contreras-Jordán, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.

Cuevas, R., García-López, L. M., y Serra-Olivares, J. (2016). Sport Education model and self-determination theory: an intervention in secondary school children. *Kinesiology*, 48(1), 30-38. doi:10.26582/k.48.1.15

Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.

Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Villora, S., y Fernández-Río, J. (2018). The Sport Education model in elementary and secondary education: a systematic review. *Movimiento*, 24(3), 931-946. doi:10.22456/1982-8918.81689

Evangelio, C., Velert, C. P., y González-Villora, S. G. (2017). Hibridación como innovación: Educación deportiva y educación física relacionada con la salud. *Tándem*, 57, 24-30.

Fernández-Río, J., y Menéndez-Santurio, J. I. (2017). Teachers and students' perceptions of a hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility learning unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(2), 185-196. doi:10.1123/jtpe.2016-0077

Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., y Méndez-Alonso, D. (2017). Efectos de dos formatos instructivos, Educación Deportiva e Instrucción Directa, en la respuesta psicológica de estudiantes de secundaria. *SPORT TK*, 6(2), 9-20. doi:10.6018/300561

Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Del Villar, F., y Harvey, S. (2018). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 1-18. doi:10.1177/1356336X18816997

Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., y del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Plos One*, 12(6), 1-17. doi:10.1371/journal.pone.0179876

González-Villora, S., Evangelio, C., Guijarro, E., y Rocamora, I. (2020). *Innovando con el modelo de Educación Deportiva: si buscas resultados distintos, no eduques de la misma manera*. Sevilla: Aula Magna-McGraw-Hill.

González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. doi:10.1177/1356336X18797363

Guijarro, E., MacPhail, A., González-Villora, S., y Arias-Palencia, N. M. (2020). Relationship between personal and social responsibility and the roles undertaken in Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education* (en prensa). doi:10.1123/jtpe.2019-0097

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. doi: 10.1080/00336297.2011.10483684

Hastie, P. A., y Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: a guide for future investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. doi:10.1123/jtpe.2013-0141

Hastie, P. A., y Wallhead, T. (2016). Models-based practice in physical

- education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390-399. doi:10.1123/jtpe.2016-0092
- Hernández-Hernández, E., Ortega, E., Mayordomo, M., y Palao, J. M. (2016). Efecto de distintos planteamientos metodológicos en clases de educación física sobre el aprendizaje de tres habilidades de voleibol. *SPORT TK*, 5(2), 59-68. doi:10.6018/264661
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. doi:10.1080/00131857.2013.785352
- López-García, J., Sánchez-Gallardo, I., Burgueño, R., y 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*, 10(sup1), 191-202.
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., y Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641. doi:10.1123/jtpe.2014-0061
- Martínez, D., Calderón, A., y Campos, A. (2015). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de lenguas extranjeras: una experiencia en educación primaria. *Revista de Educación Física*, 32(1), 26-33.
- Martínez, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *SPORT TK*, 5(2), 153-166.
- Martínez, D., Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Mahedero, M. P. (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente. *Retos*, 36, 203-210.
- Medina-Casaubón, J., y Burgueño, R. (2017). Influencia de una temporada de Educación Deportiva sobre las estrategias motivacionales en alumnado de bachillerato: una visión desde la teoría de la auto-determinación. *E-balonmano: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(2), 153-166.
- Méndez-Giménez, A., y Martínez, D. (2016). El efecto de la tutorización en el proceso de la formación permanente del profesorado: estudio de caso longitudinal en Educación Deportiva. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(2), 133-150.
- Méndez-Giménez, A., y Martínez, D. (2017). Percepciones del estudiante de primaria sobre el uso del modelo de Educación Deportiva para la enseñanza del mimo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418, 21-34.
- Méndez-Giménez, A., Martínez, D., y Valverde, J. J. (2016). Valoración del alumnado y profesorado del material convencional y auto-construido: estudio longitudinal de diseño cruzado de Educación Deportiva. *Retos*, 30, 20-25.
- Méndez-Giménez, A., Martínez, D., y Valverde, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 52-72. doi:10.24197/aefd.1.2017.52-72
- Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., y Martínez, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 6(2), 89-100. doi:10.6018/300431
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016a). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158.
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016b). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2017). Hybridizing Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508-524. doi:10.1080/08856257.2016.1267943
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1293-1308. doi:10.5209/RCED.55352
- 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.
- Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P. A. (2016). Effect of Sport Education on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 182-198. doi:10.5232/ricyde2016.04407
- Mesquita, I., Farias, C., y Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219. doi:10.1177/1356336X12440027
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis: London.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y PRISMA Group. (2014). Ítems de referencia para publicar revisiones sistemáticas y metaanálisis: la Declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., y Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos*, 38, 291-299.
- Parker, M. B., y Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport Education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport Education and Society*, 17(4), 479-496.
- Pan, Y. H., Huang, C. H., Lee, I., y Hsu, W. T. (2019). Comparison of learning effects of merging TPSR respectively with Sport Education and Traditional teaching model in high school physical education classes. *Sustainability*, 11(7), 2057. doi:10.3390/su11072057
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva* 10(2), 165-180.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez, D. (2018a). Efectos del modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad: el papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 1-14.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez, D. (2018b). Modelo de Educación Deportiva y dinámica de roles. Efectos de una intervención sobre las variables motivacionales de estudiantes de primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 281-290.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez, M., y Liarte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *SPORT TK*, 7(2), 115-128. doi:10.6018/sportk.343021
- Rocamora, I., González-Villora, S., Fernández-Río, J., y Arias-Palencia, N. M. (2019). Physical activity levels, game performance and friendship goals using two different pedagogical models: Sport Education and Direct Instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 87-102. doi:10.1080/17408989.2018.1561839
- Salazar, C. M., y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: una revisión sistemática. *Retos*, 38, (en prensa).
- 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. (2020). *Complete Guide to Sport Education* (3ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2018a). Efecto de una unidad didáctica de Educación Deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *Revista Digital de Educación Física*, 51, 89-103.
- Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2018b). Percepción del profesorado y el alumnado sobre la aplicación HIIT en Educación Física. Modelo de Educación Deportiva vs Metodología Tradicional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 133-161. doi:10.24197/aefd.2-3.2018.133-161
- Sierra-Díaz, M. J., Evangelio, C., Pérez-Torralba, A., y González-Villora, S. (2018). Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: aplicación del modelo de educación deportiva. *SPORT TK*, 7(2), 83-90. doi:10.6018/sportk.343281