

## Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado

### Sport Education model in second grade. Teachers and students' perceptions

### A aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Segundo ano do primeiro ciclo de ensino. Perceções de alunos e professores

D. Gutiérrez Díaz del Campo<sup>1</sup>, L.M. García López<sup>2</sup>, R. Chaparro Jilite, A.J. Fernández Sánchez<sup>1</sup>

*1 Universidad de Castilla la Mancha. Facultad de Educación de Ciudad Real. 2 Universidad de Castilla la Mancha. Facultad de Educación de Albacete.*

**Resumen:** El presente trabajo pretende analizar la viabilidad del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria (7-8 años), a partir del análisis de las percepciones de una alumna en prácticas, su maestra colaboradora y los alumnos participantes, en el desarrollo de una unidad didáctica de balón prisionero. Se analizaron las percepciones de los docentes a través de entrevistas, y las de los alumnos mediante un cuestionario (*Physical Education Season Survey*; Mohr, Townsend, Rairigh y Mohr, 2003; Hastie y Sinelnikov, 2006) y la realización de dibujos. Los resultados mostraron percepciones muy positivas por parte de docentes y alumnos. Los resultados, en cuanto a dificultades y beneficios percibidos, coinciden con lo mostrado en la literatura tanto nacional como internacional en la percepción del modelo por parte de docentes y alumnos de mayor edad, lo cual parece indicar que el modelo de Educación Deportiva puede implementarse con éxito con alumnos de 7 años.

**Palabras clave:** Educación Física; Modelos de enseñanza; Educación Deportiva; Prácticas de enseñanza; Iniciación deportiva; Perspectiva de los estudiantes

**Abstract:** This work analyzes the appropriateness of implementing Sport Education with second graders, through the experience of a pre-service teacher, the collaborator teacher, and students' perceptions during a teaching unit of Dodgeball conducted following the features of Sport Education. Pre-service teacher's and collaborator teacher's perceptions were analyzed through interviews. Students' perceptions were analyzed through the "Physical Education Season Survey" (Mohr, Townsend, Rairigh y Mohr, 2003;

Hastie y Sinelnikov, 2006) and through drawings. Results are consistent with Spanish and international literature conducted with older students, thus, it can be concluded that Sport Education model can be appropriate for students as young as seven years old.

**Key words:** Physical Education; Instructional models; Sport Education; Games teaching; Teacher training; Students' perceptions

**Resumo:** Este trabalho analisa a viabilidade de implementar o Modelo de Educação Desportiva no Segundo ano do primeiro ciclo de ensino (7-8 anos), a partir da análise das percepções de um estudante-estagiário, do professor cooperante e dos alunos participantes numa unidade de ensino de dodgeball. As percepções dos professores foram captadas através de entrevistas e as dos alunos por meio de um questionário e da análise de desenhos (*Physical Education Season Survey*; Mohr, Townsend, Rairigh, y Mohr, 2003; Hastie y Sinelnikov, 2006). Os resultados mostraram que professores e alunos perceberam ter vivido uma experiência extremamente positiva. A natureza dos benefícios percebidos e dos constrangimentos encontrados estão em concordância com achados anteriores, tanto da literatura espanhola como na internacional, sobre as percepções que professores e alunos mais velhos têm sobre o modelo. É fortemente sugerido que o Modelo de Educação Desportiva tem potencial para ser implementado com sucesso também com alunos na faixa etária dos 7 anos.  
**Palavras-chave:** Educação Física, Modelos de Ensino, Educação Desportiva, Práticas de Ensino, iniciação esportiva, Estudante Perspectiva

## Introducción

La Educación Deportiva (*Sport Education*) tiene su origen como modelo de enseñanza en la publicación de Daryl Siedentop (1994). La motivación de este profesor en el desarrollo del modelo de Educación Deportiva (MED) fue la de aportar una vivencia completa y enriquecedora del deporte a todos los alumnos, formando estudiantes competentes, cultos y deportistas entusiastas. Para ello estableció un listado de las

características esenciales del deporte, y que a su juicio son las causantes de que la experiencia deportiva sea auténtica: temporadas, pertenencia, competición formal, fase final, registro de datos y festividad. El MED ha tenido una gran expansión y soporte científico en los últimos años, sin embargo existentes pocas evidencias de su viabilidad con alumnos menores de 10 años, siendo este el objetivo principal del presente trabajo.

La investigación ha mostrado el potencial pedagógico del MED al comprobar, entre otros beneficios, que a partir de su correcta aplicación se detecta una mayor motivación y participación del alumnado Pill (2008), elevada inclusividad (Kinchin, Wardle, Roderick y Sprosen, 2004), o mejora de variables como la asertividad (García-López y Gutiérrez, 2013), a

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: David Gutiérrez Díaz del Campo. Titular de Universidad. Universidad de Castilla la Mancha. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal. Facultad de Educación de Ciudad Real. Ronda de Calatrava 3, 13071- Ciudad Real (España). E-mail: david.gutierrez@uclm.es /926295399 ext. 3231

la vez que se producen aprendizajes conceptuales y procedimentales (Browne, Carlson y Hastie 2004) y desarrollo de capacidades físicas (Hastie, Sluder, Buchanan y Wadsworth 2009) al mismo nivel que con metodologías más directivas. Es probablemente en el desarrollo de valores donde más se han estudiado los logros pedagógicos del MED (Gutiérrez y García-López, 2008). Para ampliar la información ver las revisiones realizadas por Harvey, Kirk, y O'Donovan (2014), Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón (2011), Kinchin (2006) y Wallhead y O'Sullivan (2005).

El MED surge de diversos estudios doctorales dirigidos por Daryl Siedentop sobre la efectividad y supervisión de docentes de Educación Física en Educación Secundaria estadounidense en las décadas de los setenta y ochenta (Siedentop, 2002). Posteriormente se desarrollaría y publicaría el modelo de enseñanza completo (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie y Van der Mars). A partir de este contexto específico y debido a los beneficios descritos en los primeros estudios, se han multiplicado las investigaciones que tienen como objetivo principal el demostrar que el MED es adecuado para condiciones distintas a las de origen, tanto culturales (e.g. estudio de Sinlenikov y Hastie, 2008 en Rusia), con diversos contenidos (e.g. estudio de Oslin y Richardson, 2003 con contenidos de danza), con edades cada vez más bajas (e.g. estudio de Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2010 con alumnos de tercero de Educación Primaria), diversos contextos educativos (e.g. estudio de Collier, 2005 en la formación del profesorado), o como metodología central en proyectos interdisciplinarios o interculturales (Hastie, Farias y Gutiérrez, 2013).

Los estudios que analizan la opinión de los alumnos sobre la Educación física, entre los que se encuentra el presente trabajo, son agrupados bajo el ilustrativo término de voces jóvenes en Educación Física y Deporte (*youth voices in Physical Education and sport*; MacPhail, 2010). Según Dyson (2006), quien realiza una revisión sobre estudios centrados en la perspectiva de los estudiantes, estos son raramente preguntados por lo que piensan en relación al currículo impartido, siendo este el origen de gran parte de los fracasos de los programas diseñados por los docentes (Cothran y Ennis, 1999). Uno de los respaldos al MED es la existencia de estudios sobre la percepción de los estudiantes desde prácticamente los primeros momentos de su expansión (e.g. Hastie, 1996). La opinión de docentes y alumnos sobre los contenidos a impartir es crucial para alcanzar los objetivos previstos. En nuestro país existen estudios tanto con docentes (Berengüi y Garcés, 2007) como alumnos (Díaz, Martínez-Moreno, y Morales, 2008) en los que ambos agentes coinciden en el potencial educativo del deporte. Esto estudios apoyarían la inclusión del deporte como contenido educativo y en consecuencia del MED. De especial relevancia para la justificación de la aplicación del MED en España es el reciente estudio de Gutiérrez, García-López,

Hastie, y Calderón (2013), en el que se analiza la percepción que alumnos españoles de diferentes regiones, de entre 11 y 18 años, tuvieron tras experimentar por primera vez una unidad didáctica de Educación Deportiva. Los resultados muestran una percepción muy positiva de la experiencia en general, una alta valoración de las características esenciales del modelo, y una alta percepción de aprendizaje e inclusividad. Los resultados muestran también una mayor apreciación de este enfoque pedagógico frente a la Educación Física experimentada previamente. Estos resultados son congruentes con estudios anteriores realizados en otros países como Estados Unidos (Mohr, Townsend, Rairigh y Mohr, 2003) o Rusia (Hastie y Sinelnikov, 2006).

Existen diversas investigaciones que se han realizado en torno a cómo alumnos de prácticas aprenden el MED y las recomendaciones para su idóneo aprendizaje (e.g. McMahon y MacPhail, 2007; Stran y Curtner-Smith, 2010). La investigación muestra que los alumnos en prácticas suelen tener problemas en el desarrollo de los componentes tácticos y en general del desarrollo del rendimiento de juego (Curtner-Smith, 2012), así como acerca del alto grado de detalle con el que se debe planificar la temporada (Cruz, 2008). Según Curtner-Smith, Hastie y Kinchin (2008), en su análisis de la literatura sobre el MED en alumnos en prácticas, opinan que más preocupante que las comprensibles dificultades derivadas la falta de experiencia en el control de la clase y el diseño de actividades, son las que muestran una deficiente comprensión del modelo. Estos malentendidos se centran en aspectos como en restringir la importancia de los roles que no son los de jugador, en no dar una responsabilidad progresiva a los alumnos, y a su vez en aumentar el componente de competición formal. Es decir, tienden a asimilar el MED a una competición deportiva tradicional dentro de las clases de Educación Física, lo que podría explicarse como el mantenimiento de los elementos esenciales del deporte, pero la no aplicación o aplicación parcial de las adaptaciones educativas propuestas por el modelo. Estos autores realizan un estudio sobre la influencia de la socialización ocupacional (*occupational socialization*) en la interpretación y aplicación del MED en docentes principiantes. En su estudio establecieron tres categorías en la forma de implementar el MED: la versión completa (*full version*), que recoge los principios esenciales descritos por Siedentop (1994), la versión aguada (*watered version*), que sería aquella que recoge las dificultades y malinterpretaciones descritas anteriormente en los alumnos en prácticas y principiantes. Y la versión estilo cafetería (*cafeteria style*). En esta última versión los docentes sólo incorporaron algunos elementos del MED, estando más cercana su implementación al estilo tradicional. Los autores encontraron que la aculturación, la socialización profesional y la socialización organizativa de los docentes explicaron en gran parte las distintas interpretaciones (lectura e implementación) del MED.

Por ejemplo, los docentes que interpretaron correctamente el MED (versión completa) tenían en común una aculturación con tendencia al entrenamiento deportivo, lo cual sin embargo, según estos autores, contradice en parte la literatura sobre socialización ocupacional, quien atribuye a docentes con orientación al entrenamiento deportivo, una mayor probabilidad a aceptar y reproducir programas de Educación Física de baja calidad pedagógica cuando no han tenido una formación innovadora (Lawson, 1983). Al no existir trabajos previos con alumnos de prácticas españoles sobre su competencia en la implementación del MED, este trabajo pretende también indagar sobre su capacitación en el desarrollo del modelo y la conveniencia de utilizarlo durante el periodo de prácticas en instituciones educativas

La literatura científica también ha abordado las percepciones de los alumnos en prácticas con respecto a otras formas de Educación Física (e.g. Gutiérrez, García-López, Gulías y Fernández, 2010; Curtner-Smith y Sofo, 2004). En general, los alumnos en prácticas perciben el MED más motivante que la Educación Física tradicional, porque está más cercano a las expectativas iniciales por las que eligieron formarse como docentes de Educación Física, más cercana a su ocupación social, y porque lo perciben cultural y estructuralmente superior (Curtner-Smith y Sofo, 2004; Sofo y Curtner-Smith, 2005). En este mismo sentido, los docentes en ejercicio también ven en el alejamiento de la Educación Física tradicional la forma de disminuir el abandono de actividades físico deportivas en el entorno escolar (Martínez, Romero y Delgado, 2010).

Como recomendaciones generales en la formación de los futuros docentes de Educación Física en el MED, la literatura sugiere que se tengan las suficientes experiencias de enseñanza aprendizaje, que deben incluir tanto la socialización en el modelo como alumnos (Collier, Oslin, Rodriguez, y Gutiérrez, 2010), como la oportunidad de experimentar su enseñanza, ya que las investigaciones sugieren que la comprensión y capacidad para implementar el MED aumenta cuando los programas de formación del profesorado incluyen el diseño e implementación de mini unidades didácticas de Educación Deportiva durante las prácticas en colegios. (Curtner-Smith y Sofo, 2004; Jenkins, 2004; McMahon y MacPhail, 2007). Por otra parte, el periodo de prácticas en los colegios sirve para aumentar la atracción por el MED debido a que los futuros docentes en prácticas perciben que los alumnos se motivan más (Gutiérrez et al., 2010).

En la literatura sobre el MED existen escasos estudios con alumnos menores de 4º de Educación Primaria (9-10 años). La investigación con alumnos de menor edad es la de Lewis (2001), quien muestra una experiencia con alumnos de 5-6 años en una versión simplificada del MED, aunque de esta experiencia sabemos poco al ser un trabajo doctoral no publicado. Con alumnos de 7 y 8 años, encontramos los estudios de Quill y Clarke (2005). En el ámbito español, Cal-

derón et al. (2010) analizan la implementación por primera vez del MED por un maestro con diez años de experiencia docente en Educación Física en una clase de 3º de Educación Primaria. En este estudio se evaluó la percepción del docente y de los alumnos. Según el docente, quien encontró muy motivante y enriquecedor el MED, las decisiones de planificación fueron las que más dificultad le habían supuesto y percibió mejora en la competencia. Los alumnos, por su parte, valoraron altamente las características esenciales del modelo.

El objetivo de esta investigación fue establecer lo apropiado o no de la implementación del MED con alumnos de 2º de Educación Primaria. Este objetivo se intentó alcanzar mediante el análisis de la experiencia de una alumna en prácticas y su maestra colaboradora en el desarrollo de una unidad didáctica mediante el MED. Se analizaron las dificultades a las que se enfrentaron en el diseño e implementación del MED, así como las adaptaciones que tuvieron que realizar durante las fases de diseño y desarrollo. De igual modo se analizaron las percepciones de los alumnos mediante cuestionarios y análisis de dibujos.

## Método

### Participantes y contexto

Los participantes del estudio fueron una alumna en prácticas (AP) de tercero de magisterio, especialidad de Educación Física, con titulación de Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD) y experiencia previa de 3 años entrenando categorías inferiores de balonmano; y una maestra colaboradora (MC) con 14 años de experiencia docente en EF y 2 en tutorización de alumnos de prácticas.

Los alumnos de Educación Física participantes fueron 16 alumnos de 2º de Educación Primaria (8 chicas y 8 chicos) pertenecientes a un colegio de Educación Primaria e Infantil situado en un entorno rural. Uno de los alumnos estaba diagnosticado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. La maestra colaboradora no había tenido ningún contacto previo con el MED, mientras que la formación de la alumna en el MED anterior a la implementación de la unidad didáctica fue de conocimiento teórico en la asignatura Educación Física y su didáctica, de segundo curso (primer cuatrimestre), y teórico práctica en el segundo cuatrimestre del segundo curso de diplomatura. El aprendizaje práctico consistió en la vivencia de una unidad didáctica de baloncesto de 10 sesiones. Se contó para la investigación con los permisos escolares y paternos.

### Diseño y validación

La validez del modelo se comprobó mediante el cuestionario de Sinelkinov (2009), utilizándose la traducción al español

de Calderón et al. (2010). De los aspectos propuestos en este cuestionario no se planificaron ni observaron dos ítems: (1) el profesor da hojas de tareas diarias a los entrenadores; (2) el profesor incorpora la evaluación compartida como parte del proceso de recogida de datos. El diseño e implementación de la unidad didáctica fue realizada por la AP, estando en todo momento presente la MC. El diseño de la unidad didáctica, validez del modelo y aplicación de instrumentos de registro estuvo supervisado por un experto en enseñanza del deporte en edad escolar, con más de cinco años de experiencia en enseñanza del MED en programas de formación del profesorado.

La duración de la unidad didáctica fue de 10 sesiones, (pretemporada 3, liga regular 4, fase final 2; fiesta de clausura 1). Aunque la duración recomendada por Siedentop et al. (2011) es de más de 15 sesiones, en diversos estudios en los que el modelo se aplicó por primera vez, tanto con docentes en ejercicio como con alumnos de prácticas, se diseñó temporadas de menor duración (e.g. Calderón Luquin et al. 2010, 8 sesiones; Curtner-Smith y Sofo, 2004, 10 sesiones).

Al estar la clase formada por 16 alumnos con igualdad numérica entre los sexos, se decidió hacer cuatro equipos de cuatro componentes, en los que hubiera 2 chicos y 2 chicas. Para la formación de los grupos se decidió escoger como entrenadores a los cuatro alumnos que según la observación de la AP y confirmación de la MC eran los menos integrados en la clase, siendo ellos los encargados de formar los equipos. Según la AP, fue gracias a esta decisión que los equipos fueron equilibrados y se rompieron los grupos establecidos en la clase. Los roles seleccionados, además del de entrenador, fueron los de árbitro, anotador y preparador físico. Además se crearon dos comités, uno de disciplina y otro de fiestas. La distribución de los tres roles restantes se delegó en los propios alumnos. La AP decidió que formaran el comité de disciplina los entrenadores (alumnos inicialmente menos integrados), otorgándoles de nuevo un papel de responsabilidad y relevancia dentro de la clase. Formaron también parte de los comités la AP y la MC. Siguiendo el principio pedagógico de complejidad táctica, señalado en el modelo *Teaching Games for Understanding*, (Werner, Thorpe y Bunker, 1996) se seleccionó un juego dentro de la categoría con menor complejidad táctica, la de blanco y diana, específicamente el juego seleccionado fue el balón prisionero. El proceso de selección de normas fue cedido a los alumnos. Cada norma propuesta fue sometida a debate y cuando no hubo acuerdo unánime, a votación. Las normas aprobadas se escribieron en grandes carteles que se distribuyeron por el gimnasio. Las normas finales fueron las siguientes (transcripción literal): a) controlar las líneas del campo y no salirse, porque si no cambio de posesión, b) Los “muertos” no pueden salirse del “cementerio”, porque si no, cambio de posesión; c) el jugador no puede pasar al otro campo, porque si no, cambio de posesión, d) No se puede “matar” con bote.

Algunas de las cuestiones relativas al diseño son analizadas en la secciones de resultados y discusión, al formar parte de la investigación las decisiones tomadas por la AP.

### Instrumentos y análisis de los datos

Se utilizaron diversos instrumentos de recogida de datos, con los cuales se pretendió establecer la percepción de los participantes: AP, MC y alumnos.

#### Percepciones de la alumna en prácticas

Se recogieron a partir de tres instrumentos, un diario donde la AP anotó sus percepciones generales y anecdóticas al final de cada una de las sesiones, y dos entrevistas. Ambas entrevistas fueron conducidas por un investigador principal del estudio, experto en metodología cualitativa y en el MED. La primera entrevista se realizó inmediatamente después de concluir la unidad didáctica, constando de un cuestionario semiestructurado sobre (i) aspectos positivos y negativos, (ii) expectativas previas y cumplidas con respecto al MED y aprendizaje de los alumnos, y (iii) percepción con respecto a la labor desarrollada y utilización futura del MED. Para la segunda entrevista se diseñó un cuestionario semiestructurado *ad hoc* basado en los análisis del diario, de la primera entrevista y de los materiales diseñados. Con esta segunda entrevista se pretendió profundizar en el proceso de toma de decisiones preactivas y proactivas de la AP. En la segunda entrevista se indagó también sobre la incidencia de la formación inicial en el diseño e implementación de la unidad didáctica. Esta última parte estuvo basada en el estudio de Collier et al. (2010). Las entrevistas fueron transcritas y conjuntamente con el diario se analizaron buscando consistencias e inconsistencias. Una vez analizadas y segmentadas en unidades de información, todas ellas se agruparon en categorías, resultando 5: (1) Aspectos negativos y dificultades, (2) Aspectos positivos, (3) Justificación de las tomas de decisión, (4) Percepciones y expectativas previas e intenciones de futuro, (5) Formación inicial. Inicialmente se plantearon 6 categorías, aunque finalmente la categoría “Percepción sobre el MED” se subdividió y fusionó con las categorías 2 y 4. De cada categoría se seleccionaron los comentarios más representativos. La AP tuvo la oportunidad de releer tanto las transcripciones como los análisis finales, confirmando el contenido de lo expuesto. Adicionalmente a los instrumentos de registro de las percepciones de la AP, se incluye en este apartado la evaluación realizada a los alumnos mediante una lista de control pasada diariamente, en la que se incluyeron ítems de mejora táctica, técnica, cumplimiento de roles y comportamiento deportivo. En las hojas de registro individual la AP incluyó un registro anecdótico referido a cada alumno.

### Percepciones de la maestra colaborada

Se recogieron a partir de una entrevista realizada al finalizar la unidad didáctica, con el mismo guión que la primera entrevista utilizada para la AP. Se realizaron varias lecturas de cada una de las respuestas, extrayendo los comentarios más representativos y buscando a su vez consistencias e inconsistencias con las percepciones de la AP.

### Percepciones de los alumnos

Se utilizaron dos instrumentos, un cuestionario y la realización de dibujos. Ambos fueron administrados al finalizar la unidad didáctica. El cuestionario fue completado en el aula durante la sesión de Educación Física siguiente a la finalización de la unidad didáctica. Los dibujos fueron realizados en casa por el alumnado, quienes tuvieron hasta la siguiente sesión de esa misma semana para entregarlos. Para el cuestionario se utilizó la traducción validada al castellano de Gutiérrez, García-López, Hastie y Calderón (2013) del cuestionario "Physical Education Season Survey", desarrollado por Mohr et al. (2003) y posteriormente modificado por Hastie y Sinelnikov (2006). La traducción al español y su validación se realizaron siguiendo las recomendaciones de Vallerand (1989) para la traducción de instrumentos a lenguas extranjeras. Este cuestionario contiene 12 cuestiones divididas en dos secciones. En la primera, las preguntas de la 1 a la 6 son cuestiones sobre la percepción de los estudiantes sobre las seis características fundamentales del MED, donde los alumnos tuvieron que responder en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). En esta primera parte los alumnos son preguntados sobre las razones de por qué otorgan una puntuación concreta a cada pregunta. En la segunda sección, preguntas de las 7-12, los estudiantes tuvieron que asignar puntuaciones de entre 1 (muy pobre) a 10 (excelente) a cuestiones relacionadas sobre el nivel de desarrollo de las metas establecidas por el MED, en función de sus percepción sobre el antes y después de la unidad didáctica. En este apartado debido a las dificultades de comprensión de los alumnos, se realizaron modificaciones, centrándose las preguntas en la competencia de juego percibida, individual y en equipo, y una tercera pregunta sobre el gusto por la EF vivida hasta entonces y el MED. Para el análisis de las diferencias pre-post se utilizó la prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon*. Las respuestas extendidas de la primera parte fueron analizadas siguiendo un método analítico inductivo basado en el trabajo de Bell, Barrett y Allison (1985).

El segundo instrumento fue la realización de dibujos. Esta forma de registro es recomendada especialmente para niños de corta edad (Goodwin y Watkinson, 2000). Se les pidió a todos los alumnos al final de la unidad didáctica que realizaran un dibujo en relación a la unidad didáctica de balón

prisionero. Las instrucciones fueron "piensa en la unidad didáctica de balón prisionero y dibuja lo que más te haya gustado". Los dibujos fueron analizados siguiendo criterios de análisis descritos por Mowling, Brock y Hastie (2006), basados a su vez en MacPhail y Kinchin (2004). En estos estudios se analizan las figuras y escenarios descritos en los dibujos, asignándoles una categoría, y posteriormente se asocian a las características fundamentales del MED (Siedentop, 1994). Por último se tuvieron en cuenta los resultados de la evaluación de los alumnos llevada a cabo por la AP para buscar consistencias e inconsistencias con el resto de instrumentos.

## Resultados

### Percepciones de la alumna de prácticas

Los datos de los tres instrumentos han sido integrados en cada una de las categorías en las que se agruparon las unidades de información, para crear así una línea argumental más significativa. Para distinguir la fuente de la información se añadirá (D) si proviene del diario, (E1) si proviene de la primera entrevista, (E2), si procede de la segunda y (EA) si proviene de la evaluación a los alumnos.

### Aspectos negativos y dificultades

Las percepciones negativas y dificultades se centraron en las 6 primeras sesiones, en las que la AP reflejó repetidamente conductas disruptivas por parte de la mayoría de los alumnos (D), así como dudas sobre la idoneidad de implementar el MED debido a la gran cantidad de elementos de organización que conlleva. En estas sesiones la AP percibe que el modelo no es adecuado a la edad de los alumnos (D y E1) tal y como se desprende al afirmar: "El principal problema que tengo es que son muy pequeños para todo lo que les estoy pidiendo: normas, contratos, juegos reglados..." (D).

Las dificultades sólo vuelven a repetirse en la sesión 9 (fase final), donde se producen discusiones por el resultado, entre los equipos y con el árbitro (D). Fue precisamente por estas disputas por las que la AP encontró el rol de árbitro como el más complejo de desarrollar adecuadamente. En este rol la AP encontró especialmente complicado que los árbitros fuesen imparciales (E2), en relación a esto dice: "Los equipos "perdedores" estaban muy enfadados con el equipo que les ha ganado pero también con ellos mismos" (D).

### Aspectos positivos

Las percepciones positivas de la AP se dan en las cuatro últimas sesiones, en las que resalta un mayor trabajo de los alumnos y disminución de las conductas disruptivas (D), lo que conllevó una reducción notoria del tiempo de organización



(E2). Según la AP este cambio se debió a varios motivos. Por un lado los alumnos llegaron a una mejor comprensión de la dinámica del MED en su conjunto, por lo que encontraban significado al “papeleo”, las normas, etc. A su vez la AP cree que es a partir de esta sesión, tercera de la liga, donde los alumnos son capaces de desligarse de su principal foco atención hasta el momento, las normas que los objetivos tácticos del juego, y empezaron a disfrutar realmente del juego. Un punto importante es también que en la sexta sesión no dio tiempo a realizar uno de los partidos por la cantidad de interrupciones, siendo a partir de entonces conscientes de que debían mejorar en esto si querían jugar (E2). Esto estuvo relacionado y fue coherente con la enorme motivación que tenían los alumnos por competir: “He tenido que poner las fechas en las hojas de los cruces porque estaban como “locos” preguntando cuándo era el primer partido” (D). La AP expone que se cumplieron sus expectativas de aprendizaje de los alumnos (E1). En este sentido el resumen de los resultados de aprendizaje fueron (EA): la mejora evidente en las acciones motrices básicas requeridas, especialmente lanzamiento y recepción; la mejora de las relaciones sociales, siendo de especial relevancia la apreciación de que al final de la unidad didáctica casi habían desaparecido las diferencias entre los que inicialmente eran más sociables y los menos integrados. Sobre el MED, la AP destaca que lo que más le gustó fue que requiere de la implicación de todos los alumnos para que funcione, así como un gran conocimiento y dominio de diversos recursos por parte del docente (E1, E2). Todo esto lo podemos apreciar en las siguientes afirmaciones:

“Lo que más me ha gustado de este modelo es que los alumnos han sido las piezas principales de este puzzle que es la Educación Deportiva, ya que sin sus trabajos no se podría haber llevado a cabo” (E1). “Me refiero a puzzle en el sentido de que se requiere tener muchos conocimientos, materiales... para poderlo llevar a cabo. Se necesitan manejar muchas piezas para que todo encaje a la perfección” (E2).

Por último, la AP destacó la percepción del alumnado sobre el trabajo del docente, ya que “han comprendido lo complicado que es preparar una clase y todo el trabajo que hay detrás de ella, y por tanto respetan mucho más el trabajo del docente” (E1).

#### Justificación de las tomas de decisión

En la conformación de los equipos y distribución de responsabilidades, la intención de la AP fue la de crear cohesión de grupo en toda la clase, por lo que decidió dar un papel más relevante a aquellos menos integrados, separar a los subgrupos establecidos y establecer el criterio de equipos mixtos, con dos chicos y dos chicas (E2). Lo realizó nombrando entrenadores a los menos integrados, dándoles además responsabilidades importantes, como la conformación de los equipos y

la de formar parte de los comités de disciplina y fiestas (E2). Esta decisión fue elogiada inicialmente por la MC (D), y posteriormente generó los beneficios pretendidos (E2).

“Mis objetivos prioritarios fueron en todo momento que el grupo se uniera [...]. Yo lo que quería era que todos los alumnos se sintieran igual de importantes que el resto, sin distinción, y también separar los “grupillos” y conformar un solo grupo [...] aunque parezca disparatado por la edad de los alumnos, con el paso de las sesiones se observaba claramente el sentimiento de grupo, de unión, cuando los veías preguntándose cosas sobre las tareas que tenían que realizar, cuando los veías ayudándose a la hora de pensar ejercicios para el gesto técnico a trabajar” (E2).

La selección del balón prisionero como juego se debió a que la AP buscó un juego sencillo que no dificultara el desarrollo de la unidad didáctica. Este juego fue el elegido también porque se había practicado con anterioridad en clase de Educación Física. La AP decidió ceder la responsabilidad de establecer las normas a los alumnos para que participaran de forma más activa en el proceso.

#### Percepciones y expectativas previas e intenciones de futuro.

La AP encontró mayor dificultades de las esperadas por la creencia previa de una mayor capacidad de controlar la clase. Sin embargo, con respecto al MED sus temores a que alumnos tan pequeños no pudieran mostrar la autonomía y capacidades necesarias no se cumplieron, como expresa en el siguiente párrafo:

“Creía que me costaría menos dirigirme a los alumnos y con el paso de las sesiones me di cuenta de que al principio me costaba mucho hablar/explicarles las cosas y que buscaba constantemente la aprobación con la mirada de mi tutora”.

La AP mostró su intención de utilizar el MED en su futura labor docente, siendo la razón principal la mayor cantidad y profundidad de los aprendizajes. Añade también como motivo la mayor valoración del docente por parte de los alumnos cuando se implementa el modelo:

“Los alumnos aprenden mucho más y mejor y se dan cuenta de lo que cuesta planificar una clase” (E1). “Lo percibí en su trabajo diario, en el hecho de que eran ellos mismos los que tenían que traer preparados los entrenamientos, las hojas de anotaciones,..., y los veías cómo cada día se acercaban y te comentaban que habían tenido dudas en hacer ciertos ejercicios, en que no les había dado tiempo...” (E2).

En cuanto a las modificaciones que realizaría en futuras aplicaciones se centra en intentar conseguir mejores materiales curriculares, una planificación más cuidadosa, y especialmente una mayor atención a los aspectos afectivos y de interrelación entre los alumnos (E1, E2).

“Lo planificaría todo con mucho más tiempo, prestaría muchas más atención a pequeños detalles que sé de sobra

que se me han pasado por alto, no ya de las sesiones, es decir, de la parte práctica, sino también de mis alumnos” (E2).

#### Formación inicial

En cuanto a la formación inicial recibida para implementar el MED, opinó que fue adecuada viendo los resultados en un grupo tan complejo, haciendo además la observación de la importancia de contar con la MC para asesorarla. Otorgó importancia en su capacitación a su propia motivación por aprender, derivada especialmente de que no es “la metodología típica” (E2), así como a la motivación mostrada por el profesor encargado de impartirlo en los estudios de magisterio. Cree que el proceso de formación mejoraría si se dedicara más tiempo del plan de estudios al MED y se enseñara desde el primer curso.

#### Percepciones de la maestra colaboradora

La MC mostró en la entrevista una percepción muy positiva de la experiencia, destacando la creación de hábitos de conducta en los alumnos, así como la vivencia de los valores positivos que puede transmitir la actividad física. Sólo destacó como negativo del MED el gran número de requisitos organizativos planteados inicialmente, pero que solventaron con modificaciones que dieron resultado. Pese a esta apreciación, la MC también opinó que inicialmente no creía que pudiera llevarse a buen término una organización tan compleja con alumnos de primer ciclo, y que finalmente fue un aspecto que la sorprendió positivamente. Mostró intención de utilizar el MED en su labor docente posterior, para lo que afirmó tendría muy en cuenta el grupo antes de plantearse qué modificaciones del modelo realizaría. En cuanto al aprendizaje realizado por los alumnos opinó que se apreció una gran mejora en todos los aspectos trabajados, opinando que esto era especialmente destacable por ser esta unidad didáctica la primera completa sobre un contenido deportivo que sus alumnos habían vivenciado. En cuanto a una de las características distintivas del MED, la mayor duración de la unidad didáctica, la MC realizó una consideración muy interesante, puesto que opinó que no le pareció excesivamente larga porque, por una parte, el alumno no manifestó aburrimiento, y por otra, comentó que la unidad didáctica de balón prisionero desarrolló parcialmente gran parte de la programación de Educación Física: “Este modelo es un compendio de gran parte de la programación anual de Educación Física en un ciclo”.

#### Percepciones de los alumnos

##### Análisis del cuestionario

En la primera parte del cuestionario los alumnos valoraron por encima de 4,81 (sobre 5) a todas las características esen-

ciales del MED (tabla 1), salvo en el registro de datos, donde la puntuación media fue de 4,31. En este ítem fue el único que aparecieron puntuaciones por debajo del 4. Las diferencias entre sexos fueron mínimas y en ningún caso significativas. En el análisis de los comentarios explicativos de las puntuaciones, en casi todas las categorías destacó el “porque me gustó”, no obstante existieron respuestas que realmente explicaron el por qué, lo que en esta edad las hace muy valiosas. Así, en el ítem 1 (Unidad didáctica más larga), 5 alumnos expusieron que le gustó una unidad didáctica más larga porque así aprendieron mucho. En el ítem 2 (Formar parte de un equipo), 6 alumnos destacaron que les gustó formar parte de equipos porque les gustó específicamente su equipo. En el ítem 3 (Estructura de las sesiones y de la unidad didáctica: partes de la sesión y formato de pretemporada y partidos) es reseñable que 12 alumnos resaltaron el beneficio de realizar calentamientos, con frases como “es bueno para los huesos” o “nos da energía y fuerza”. En el ítem 4 (Evento final) 11 alumnos destacaron los premios como lo que más le gustó. El ítem 5 (Registro de datos) fue la única categoría en la que aparecieron comentarios negativos, estando tres asociados a la categoría “no me gusta tanto”. Por último el ítem 6 (Festividad: carteles, nombres, mascotas, etc.), además de obtener una puntuación máxima por unanimidad, el 66% opinaron que les gustó, sin embargo, aquí se estableció una subcategoría puesto que la mayoría utilizó descriptores superlativos tales como “me encantó”.

Tabla 1. Percepción de los alumnos sobre los elementos clave del MED

Elemento clave MED	Media (DT)
Duración	4,81(0,40)
Afiliación	5(0,00)
Estructura	4,94(0,25)
Fase final	5(0,00)
Registro	4,31(0,79)
Festividad	5(0,00)

Nota. Escala 1(mínimo); 5 (máximo)

La autopercepción sobre la mejora estimada por el alumno en varios parámetros fue medida mediante cuestionario al final de la unidad didáctica (tabla 2). Los alumnos asignaron un valor pre y post en una escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo). Los datos muestran valores elevados en las tres variables, tanto en la percepción pre como post, existiendo en los tres casos una mejora percibida. La diferencia fue significativa ( $p = 0,03$ ) en la variable competencia de juego en equipo.

**Tabla 2.** Percepción de los alumnos sobre su competencia pre y post en el juego, juego en equipo y gusto por la Educación Física.

	Pre (DT)	Post (DT)	Z	p	r
Competencia de juego individual	8,88(1,78)	9,63(1,02)	-1,349	0,176	-0,447
Competencia de juego en equipo	7,94(2,43)	9,31(1,35)	-2,03	0,028	-0,534
Gusto por la Educación Física	9,56(1,35)	9,88(1,03)	-1,34	0,257	0

Nota. Escala 1(mínimo) 10 (máximo)

### Análisis de los dibujos

En la tabla 3 se muestra el porcentaje en el que los elementos presentes en las categorías descritas por Mowling et al. (2006). Como categorías más representadas cabe resaltar que el 100% de los alumnos representaron a “Otros compañeros”. El 87,5% representó las categorías “Se dibuja dentro del juego”, “Desarrollo de habilidades de equipo”, “Equipo contrario”, y “Manifiesta emoción de felicidad en los personajes representados”. La siguiente categoría más representada fue la de “Partidos de competición”, con un 81,25%. Los alumnos

otorgaron un papel destacado en los dibujos al equipo ganador. De entre los equipos “no ganadores” el 58% representa al equipo ganador al representar al equipo contrario. Los propios miembros de este equipo se representaron de forma distinta. Así, dos de los miembros del equipo ganador fueron los únicos que no representaron un partido, uno representó al equipo propio entrenando y el otro recogiendo los premios. Los otros dos miembros del equipo ganador representó la final. Únicamente dos alumnos (12,5%) representaron a las docentes.

**Tabla 3.** Porcentaje de alumnos que incluyeron en sus dibujos cada una de las categorías de codificación propuestas por Mowling, Brock y Hastie (2006)

Categoría	Porcentaje	Categoría	Porcentaje
Dibuja a otros compañeros (DOC)	100	Profesores (AP/MC)	12,5/0
Se dibuja “dentro” del juego (DDJ)	87,5	Varios balones (VB)	6,25
Equipo contrario (EC)	87,5	Entrenamientos ( E )	6,25
Desarrollo habilidades de equipo (DHE)	87,5	Premios (P)	6,25
Emociones (feliz) (E[fr])	87,5	Emociones (éxito) (E[é])	6,25
Partidos competición (PC)	81,25	Evento final (EF)	6,25
Un balón (B)	50	Referencias al árbitro (RA)	0
Conos ( C )	43,75	Colores del equipo (CDE)	0
Nombre equipo (NE)	37,5	Anotadores (A)	0
Nombre del juego (NJ)	31,25	Mensajes de ánimo (MA)	0
Desarrollo habilidades individuales (DHI)	31,25	Se dibuja “fuera” del juego (DFJ)	0
Gimnasio (G)	25	Árbitros (A)	0
Puntuación final (PF)	12,5	Emociones (fracaso)(E[fr])	0
Marcador (M)	12,5	Emociones (triste) (E[t])	0
Ausencia de desarrollo de habilidades (ADH)	12,5	Emociones (nada) (E[n])	0
Compañeros de equipo (CE)	6,25	Amistosos (AM)	0
Entrega de diplomas (ED)	6,25	Desarrollo habilidades estratégicas del equipo (DHEsE)	0
Se dibuja a sí mismo (DAM)	6,25	Emociones (como “loco”) (E[l])	0
Grupo completo (GC)	6,25	Pretemporada (Pr)	0
Desarrollo habilidades de clase (DHC)	6,25		



En la figura 1 se muestra un ejemplo de dibujo el cual y mencionadas anteriormente. incluye las seis categorías más representadas por los alumnos

Figura 1. Ejemplo de dibujo realizado por los alumnos al final de la unidad didáctica Educación Deportiva.



## Discusión

La presente investigación tuvo por objetivos describir la experiencia de una alumna en prácticas en el desarrollo del MED, analizando las dificultades a las que se enfrentó en el diseño e implementación del MED, así como la adecuación del MED a alumnos de segundo de Educación Primaria. De forma general, los resultados en cuanto a dificultades, aspectos positivos y percepciones, tanto de los docentes (AP y MC) como de los alumnos coincide con lo expuesto en la literatura (Hastie et al., 2011; Wallead y O'Sullivan, 2005). Teniendo en cuenta que la investigación sobre el MED se ha realizado en su mayor parte con docentes en ejercicio, y con una población discente de mayor edad, podría deducirse que el MED fue implementado con éxito por la AP, así como que este modelo puede resultar adecuado para el primer ciclo de

Educación Primaria si se tiene en cuenta en el diseño de la unidad didáctica.

La principal dificultad encontrada por la AP estuvo directamente relacionada con el objetivo de la investigación, ya que en las primeras sesiones la AP se planteó que el MED no estaba siendo adecuado para alumnos tan pequeños. Sin embargo, al avanzar la unidad didáctica estos problemas se solucionaron. El proceso de mejora, atribuido por la AP a la comprensión del modelo y al haber alcanzado los alumnos el umbral de disfrute en la competencia de juego, ambas cuestiones alcanzadas según ella pasado el ecuador de la unidad didáctica, refuerza la premisa de que el MED debe implicar una mayor número de sesiones, tanto para la adquisición de conocimientos como para la comprensión del modelo, siendo esto último de especial importancia en alumnos de corta edad. Parece conveniente por lo tanto ajustarse a las reco-

mendaciones de superar las 15 sesiones de duración (Siedentop et al., 2011). El otro punto de dificultad percibido por la AP estuvo asociado a la competición y en especial al rol de árbitro. Se dieron conductas disruptivas por exceso de importancia del resultado y disensiones con la actuación arbitral. Esta dificultad tiene una gran relevancia, puesto que puede servir de argumento tipo en contra de la introducción de la competición en las clases de Educación Física. Sin embargo, el hecho de ser un fiel reflejo de un aspecto reprochable del ámbito deportivo hace más importante e interesante su abordaje en el ámbito educativo. García-López et al. (2012), Calderon et al. (2010), y Wallhead y O'Sullivan (2007) encontraron dificultades similares en el desarrollo de roles centrales. Así mismo Calerón et al. (2010) y Walhead y O'Sullivan (2007) advierten de la importancia de una preparación adecuada de roles como los de entrenador, árbitro y anotador, de tal forma que el traspaso de responsabilidad del docente al entrenador tenga efectos positivos en la dinámica del equipo, y la competición no se vea dificultada o desfigurada. El estudio de García-López et al. (2012) parece demostrar la relación entre la dedicación docente y la disminución de los problemas de conducta, ya que el tiempo que dedicó el docente a la preparación del árbitro y los comités, se mostró como una de las posibles causas de la disminución de la agresividad en alumnos que ejercieron tales roles, ocurriendo lo contrario con los roles de entrenador y directo deportivo. La principal dificultad percibida por la MC, la percepción inicial de un trabajo excesivo de planificación, coincidió con las dificultades descritas en la literatura (Cruz, 2008).

Una muestra de la importancia de una buena formación del rol del árbitro está en la inclusión como ítem dentro del cuestionario sobre validez del MED de Sinelkinov (2009). La atención especial a estos roles debería comenzar con la selección del alumno adecuado. Si bien la elección de los roles puede ser cedida a los propios alumnos, en las primeras experiencias, máxime con alumnos de corta edad, parece adecuada que el docente intervenga en esta selección.

La AP no describe dificultades en cuanto a la implementación táctica del contenido, dificultades que aparecen en McCaughtry, Sofo, Winneba, Rovegno y Curtner-Smith (2004) al aprender a enseñar el MED, lo cual muestra por un lado lo acertado de la elección de un juego de blanco y diana, así como que este aspecto se ve beneficiado de la corta edad de los alumnos y su bajo o nulo nivel de aprendizajes previos. En este sentido, aunque podría parecer que la implementación del MED con alumnos de corta edad es un reto demasiado grande para un alumno en prácticas, hace que se minimicen los problemas encontrados en estudios como los de McCaughtry et al. (2004) en relación al tratamiento profundo de los contenidos.

Al igual que con las dificultades, los aspectos más destacados por la AP coinciden con lo mostrado en la literatura. Así,

la apreciación de un mayor dedicación de trabajo en clase es descrita por Hastie (2000), y la disminución de las conductas disruptivas por García-López et al. (2012). Por su parte, la reducción del tiempo de organización se relaciona directamente con el alto porcentaje de tiempo en que los alumnos del estudio de Hastie y Sinelkinov (2006) estaban realizando la tarea. La gran motivación mostrada por los alumnos es un aspecto ampliamente refrendado en la literatura, tanto desde la percepción del docente (Pill, 2008) como de los propios alumnos (MacPhail, Gorely, Kirk y Kinchin, 2008) y tal y como percibió la AP, la especial motivación por la competición ha sido descrita previamente (Sinelkinov, Hastie y Prusak, 2007). La percepción de una significativa mejora tanto en la competencia de juego como en los patrones motrices de lanzamiento y recepción coinciden con los estudios donde se han medido el rendimiento de juego (e.g. Pritchard, Hawkins, Wiegand y Metzler, 2008), y con la mayoría en los que se evaluó la mejora de habilidades motrices en situaciones aisladas (e.g. Hastie, Sinelkinov y Guarino, 2009). En consonancia con lo percibido por la AP, la MC mostró en la entrevista una percepción muy positiva de la experiencia, destacando la creación de hábitos de conducta en los alumnos, así como la vivencia de los valores positivos que puede transmitir la actividad física.

La AP percibió la desaparición de las diferencias entre los que inicialmente eran más sociables y los menos integrados, esta percepción coincide con los resultados generales encontrados en la literatura en cuanto a la potencialidad del MED de mejorar la inclusión (e.g. Pill, 2008). En este sentido, la mayoría de los estudios han mostrado la integración de alumnos con pocas habilidades o en cuanto al género. A este respecto García-López et al. (2012) aporta resultados positivos sobre alumnos poco integrados, al medir, mediante un cuestionario sociométrico la disminución de amigos negativos dentro del mismo equipo, aunque este resultado solo se dio entre las chicas. Un aspecto relevante en la experiencia descrita es el esfuerzo consciente y planificado de integrar a los menos aceptados en el grupo, aspecto que coincide con la recomendación de Harvey et al. (2014).

La importancia dada por la AP a la formación inicial coincide con lo expuesto por docentes en ejercicio en Collier et al. (2010). En ambos casos se destaca que la gran motivación que supuso el MED derivó en gran parte de las diferencias con las experiencias deportivas previas. Así mismo, la opinión de la AP y MC coincide con lo expuesto por Gutiérrez et al. (2010) sobre alumnos en prácticas y los docentes colaboradores en cuanto a lo positivo de la experiencia e intención de seguir aplicando el MED en su labor docente.

Al analizar el diseño de implementación del MED por la AP en función de las categorías establecidas por Curtner-Smith et al. (2008) en la aplicación del MED por docente inexpertos, se podría encuadrar dentro de la versión completa.

El bagaje de formación inicial, incluyendo el módulo TAFAD y su experiencia como entrenadora de balonmano podría haber influido en su competencia y correcta comprensión del modelo. Esto es congruente con el estudio de Curtner-Smith et al. (2008), en el que los docentes inexpertos que implementaron la versión completa tenían un bagaje de formación y experiencia profesional orientada al entrenamiento deportivo.

Los resultados en relación al cuestionario realizado por los alumnos mostraron una percepción muy alta por parte de los mismos de los seis componentes esenciales del MED. Destacó la unanimidad de la máxima puntuación en los aspectos de afiliación, fase final y festividad, así mismo es destacable que valoraran de forma muy positiva otros aspectos que difieren con la Educación Física tradicional, como es la mayor duración de la unidad didáctica, coincidiendo así con la MC. El hecho de que el registro de datos, aunque valorado, no lo fuera al nivel de las otras características hace pensar que a estas edades se debe planificar y regular muy cuidadosamente el esfuerzo pedido en este aspecto. Las altas puntuaciones coinciden con estudios que han evaluado la percepción de los alumnos sobre los elementos esenciales del MED (e.g. Kim, Penney, Cho y Choi, 2006; MacPhail y Kinchin, 2004; Mowling et al., 2006). Es además de particular interés comprobar que la percepción de los alumnos fue muy similar a la de alumnos de mayor edad como los participantes en las citadas investigaciones. Con respecto al estudio más cercano en cuanto al contenido y edad (Calderón et al., 2010) los resultados no coinciden plenamente, ya que en este estudio es la afiliación el componente menos valorado, especialmente entre las chicas.

Es destacable que pese a la alta puntuación otorgada a la competencia previa percibida de juego en equipo, lo cual es bastante irreal por la casi nula experiencia de los alumnos en el juego seleccionado, se dieran diferencias significativas con la percepción posterior. Al igual que en otras investigaciones, el alumno de 2º de primaria aprecia este modelo de Educación Física más que el anterior, aunque las diferencias no fueron significativas, debido a que la percepción de la Educación

Física que hasta entonces habían vivido fue muy alta.

Los dibujos realizados por los alumnos muestran claramente que su idea central sobre el MED fue la competición, pues en una amplia mayoría se representan situaciones de juego con presencia de un equipo contrario. Se observa también la relevancia que alcanza el equipo campeón, pues fue el representado en la mayoría de ocasiones como equipo contrario. Solamente un alumno representó a una de los docentes, la AP, lo cual coincide con lo mostrado en Calderón Luquin et al. (2010), y puede ser atribuido a la poca centralidad en el docente, pudiéndose considerar una muestra de validez en la aplicación del MED.

### Aplicaciones prácticas

A pesar de tratarse de un estudio con una muestra reducida, los resultados vienen a corroborar o completar los obtenidos en estudios anteriores. En este sentido, la formación obtenida por la AP parece haber sido la adecuada para aplicar el modelo, lo cual muestra la posibilidad de incluir esta metodología en las prácticas realizadas en centros escolares por docentes en formación, pudiendo ser ésta una vía de expansión del MED. En cuanto a la aplicación del MED, su aplicación en 2º de Primaria puede llevar a resultados tan positivos como los descritos en la literatura para edades superiores. Así mismo, y aunque parece conveniente ajustarse a las recomendaciones de superar las 15 sesiones de duración (Siedentop et al., 2011) con el objeto de permitir al alumnado una adaptación al modelo y alcanzar todos las meta. Sin embargo, en una primera aproximación al modelo parece indicada su simplificación, tanto para facilitar la primera experiencia, como para disminuir el rechazo inicial del docente. En este sentido, una duración entorno a diez sesiones mantendría la esencia del modelo y ayudaría a disminuir el rechazo inicial basado en el temor al hartazgo del alumnado, oposición al desplazamiento de otros contenidos de la programación (Gutiérrez et al., 2010), y excesiva carga de planificación (Cruz, 2008).

### Referencias

- Bell, R., Barrett, K. R., y Allison, P. C. (1985). What preservice Physical Education teachers see in an unguided, early field experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 81-90.
- Berengüí, R., y Garcés, E. J. (2007). Valores en el Deporte Escolar: Estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103. Disponible en <http://revistas.um.es/cpd/article/view/54621>.
- 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.
- Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (Sport Education model): experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 169-180. Disponible en <http://www.ucam.edu/ccd/numeros/volumen-5/vol.-5-no-15-nov.-2010/05%20-%20A3.pdf/view>
- Collier, C. S., Oslin, J., Rodríguez, D., Gutiérrez, D. (2010). Sport and Games Education: Models of Practice. En J. Butler, y L. Griffin (Eds.), *More Teaching Games for Understanding* (pp. 49-65). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Collier, C. S. (2005). Integrating tactical models and sport education model. In L. Griffin, y J. Butler (Eds.) *Teaching games for understanding. Theory, research and practice* (pp. 137-148). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cothran, D. J., y Ennis, C. D. (1999). Alone in the crowd: Meeting students' needs for relevance and connection in urban high school physical

- education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 234-247.
8. Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education and Recreation*, 14(1), 18-31.
  9. Curtner-Smith, M. (2012). Preparing preservice physical education teachers to teach sport education. En P. A. Hastie (Ed.), *Sport Education: International perspectives* (pp. 151-165). London: Routledge.
  10. Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. A., y Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
  11. Curtner-Smith, M., y Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-377.
  12. Díaz, A., Martínez-Moreno, A., y Morales, V. (2008). Opinión de los escolares de la región de Murcia en relación a su práctica deportiva y preferencias respecto al deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1) pp. 79-91. Disponible en <http://revistas.um.es/cpd/article/view/54551>
  13. Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. En D. Kirk; D. Macdonald, y M. O'Sullivan (Eds.). *The Handbook of Physical Education* (pp. 326-346). London: SAGE.
  14. García-López, L. M., y Gutiérrez, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy. (i.first article)*. doi: 10.1080/17408989.2013.780592
  15. García-López, L. M., Gutiérrez, D., González, S., y Valero, A. (2012). Cambios en la Empatía, la Asertividad y las Relaciones Sociales por la Aplicación del Modelo de Instrucción Educación Deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330. Disponible en <http://www.rpd-online.com/article/view/978>
  16. Goodwin, D. L., y Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.
  17. Gutiérrez, D., y García-López, L.M. (2008). El modelo de Educación Deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multitarea. Revista de didáctica*, 3, 155-172.
  18. Gutiérrez, D., García-López, L. M., Gulías, R., y Fernández, A. (2010). Socialización de los futuros maestros de Educación Física en el modelo de enseñanza de Educación Deportiva. *Actas del congreso internacional de la AIESEP*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
  19. Gutiérrez, D., García-López, L. M., Hastie, P. A., y Calderón, A. (2013). Spanish students' perceptions of their participation in seasons of Sport Education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 111-127. Disponible en <http://js.sagamorepub.com/gjhpep/article/view/2657>
  20. Harvey, S., Kirk, D., y O'donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education y Society*, 19(1), 41- 62. doi:10.1080/13573322.2011.624594
  21. Hastie, P. A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
  22. Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 355-83.
  23. Hastie, P. A., Fariás, C., y Gutiérrez, D. (2013). Student's and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *Journal of the International Society for Comparative Physical Education and Sport*, 35(2), 22-33.
  24. 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
  25. Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 103-132. doi: 10.1080/17408989.2010.535202
  26. Hastie, P. A., Sinelkinov, 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
  27. 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 and Sport*, 80(4), 788-791.
  28. Jenkins, J. (2004). Sport education in a PETE program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(5), 31-36.
  29. Kim, J., Penney, D., Cho, M., y Choi, H. (2006). 'Not business as usual': Sport education pedagogy in practice. *European Physical Education Review*, 12(3), 361-379. doi:10.1177/1356336X06071469
  30. Kinchin, G. (2006). Sport education: A view of the research'. En D. Kirk, D. Macdonald, y M. O'Sullivan (Eds.) *Handbook of Physical Education*, (pp. 596-609). London: Sage.
  31. Kinchin, G. D., Wardle, C., Roderick, S., y Sprosen, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 40(1), 27-40.
  32. Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2), *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3-15.
  33. Lewis, J. (2001). *Is it possible that Siedentop's sport education model can be used with a key stage 1 physical education class to aid pupil development?* Unpublished undergraduate dissertation. Bedford: De Montford University..
  34. MacPhail, A. (2010). Youth voices in physical education and sport: what are telling us and what do they say they need. En K. Armour (Ed.). *Doing Research in Physical Education and Youth Sport* (pp. 105-115). London: Routledge.
  35. MacPhail, A., y Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: Students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108. doi: 10.1080/1740898042000208142
  36. 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 and Sport*, 79(3), 344-355. doi: 10.5641/193250308X13086832905950
  37. Martínez, A. C., Romero, C., Delgado, M. (2010). Factores que inciden en la promoción de la actividad físico-deportiva en la escuela desde una perspectiva del profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 57-75. Disponible en <http://revistas.um.es/cpd/article/view/113071>
  38. McCaughtry, N., Sofo, S., Winneba, E., Rovigno, I., y Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135-155.
  39. 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
  40. Mohr, D. J., Townsend, J. S., Rairigh, R., y Mohr, C. (2003). Students' perceptions of Sport Education when taught using the pedagogical approach to Sport Education (PASE) planning and instructional framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, A-51.
  41. Mowling, C. M., Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 9-35.
  42. Oslin, J., y Richardson, M. (2003). Creating an authentic dance class using Sport Education. *JOPERD: Journal of physical education, recreation and dance*, 74, 49-55.
  43. Penney, D., Clarke, G. Quill, M., y Kinchin G. D. (2005). *Sport education in physical education: Research based practice*. Abingdon, Oxon: Routledge.
  44. Pill, S. (2008). A teacher's perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55(2), 23-29.

45. 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 and Exercise Science*, 12(4), 219-236. doi: 10.1080/10913670802349774
46. Quill, M., y Clarke, G. (2005). Sport Education in year 8. En D. Penney, G. Clarke, M. Quill, y G. D. Kinchin (Eds.), *Sport education in physical education: Research based practice* (pp. 140-164). Abingdon, Oxon: Routledge.
47. Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality Physical Education through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
48. Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. (2ª ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
49. Sinelnikov, O. A. (2009). Sport Education for Teachers: professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114. doi: 10.1177/1356336X09105213
50. Sinelnikov, O. A., y Hastie, P. A. (2008). Teaching Sport Education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-22. doi:10.1177/1356336X08090706
51. Sinelnikov, O., Hastie, P. A., y Prusak, K. A. (2007). Situational motivation in a season of sport education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 43-47.
52. Stran, M., y Curtner-Smith, M. D. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 15(3), 243-56. doi: 10.1080/17408980903273147
53. Vallerand, R. (1989). Toward a methodology for the transcultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in the French language. *Canadian Psychology*, 30, 662-680.
54. Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport education. Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. doi: 10.1080/17408980500105098
55. Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-43. doi: 10.1080/17408980701610177
56. Werner, P., Thorpe, R., y Bunker, D. (1996) Teaching games for understanding: evolution of a model. *The Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67(1), 28 - 33.



