

# Efectos de un programa de kickboxing educativo sobre el papel importante del alumnado. Percepciones de estudiantes y profesorado

## Effects of an educational kickboxing program on students' important role. Teachers and students' perceptions

J.I. Menéndez Santurio y J. Fernández-Río

*Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación.*

**Resumen:** El objetivo del estudio fue conocer las percepciones de alumnado y profesorado sobre un programa de kickboxing educativo (sin contacto) y su efecto sobre el papel importante del primero. Participaron 60 alumnos (15,4 ± ,90 años) y dos profesores. Un diseño pre-experimental con medidas pretest-posttest y un estudio de caso fue usado. Instrumentos de recogida de datos: subescala del papel importante del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido, pregunta abierta a todos los estudiantes, *photovoice* y grupos de discusión, diarios del profesor y de un observador externo y entrevistas semi-estructuradas a alumnos y observador externo. Tras la intervención, la percepción del papel importante de los alumnos aumentó significativamente ( $F(59, 1) = 5,15, p = ,02$ ). De los datos cualitativos emergieron siete categorías: aprendizaje, novedad, diversión, cooperación, amistad, inclusión e intención de práctica futura.

**Palabras clave:** kickboxing educativo, papel importante, Educación Física, innovación.

**Abstract:** The goal of the study was to assess students and teachers' perceptions after experiencing a kickboxing educational program (non-contact) and its effect on students' important role. 60 students (15,4 ± ,90 años) and two teachers participated. A pre-experimental design with pretest-posttest measures and a case study was used. Assessment instruments: important role subscale of the Perceived Motivational Climate, open question to all students, *photovoice* and focus groups, teachers and observer's diary, and students and external observer's semi-structured interviews. After the intervention program, students' perceptions of their important role significantly increased ( $F(59, 1) = 5,15, p = ,02$ ). Seven themes emerged from qualitative data: learning, novelty, enjoyment, cooperation, friendship, inclusion and intention of future practice.

**Keywords:** educational kickboxing, important role, Physical Education, innovation.

### Introducción

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989; Ames, 1992) trata de explicar la motivación en las personas. En el contexto educativo, esta puede verse influenciada, entre otros factores, por el clima motivacional generado por el docente. Así, Ames (1992) identificó dos tipos: a) el clima de implicación a la tarea o de maestría: los estudiantes perciben que el disfrute, la mejora personal y el aprendizaje son los objetivos que se pretenden y b) el clima de implicación al ego o de rendimiento: los estudiantes perciben que superar a los demás es lo más valorado. En el contexto de la Educación Física, la investigación ha mostrado que la percepción de un clima de maestría se relaciona con actitudes positivas hacia las clases, alto nivel de interés intrínseco, intención de realizar actividad física y baja ansiedad (Ntoumanis y Biddle, 1999).

Dentro del clima de implicación a la tarea existe una subdimensión llamada papel importante del alumnado. Esta se refiere al ambiente de carácter inclusivo que el estudiante percibe en el aula en la que el profesor valora por igual a los alumnos independientemente de su género, nivel de habilidad o capacidad (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini-

Estrada, 2013a, b). Según la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000), los climas de implicación a la tarea están relacionados con la motivación intrínseca o autodeterminada. En el contexto de la Educación Física, la investigación señala que los estudiantes más autodeterminados tienen una mayor intención de práctica a corto y largo plazo y son físicamente más activos en su tiempo libre (Ntoumanis, 2005). El papel importante del alumnado se puede desarrollar a través de planteamientos metodológicos centrados en el estudiante en los que este percibe que está en un clima donde es aceptado y en el que puede tomar decisiones propias. De esta forma, se puede fomentar su autonomía y relación (dos necesidades psicológicas básicas) y su motivación autodeterminada (Ryan y Deci, 2002).

Cañal de León (2002) define innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias cuya motivación principal es la de introducir y producir cambios en las actuales prácticas vigentes. Sparkes (1992) plantea la existencia de tres niveles de profundidad en la innovación, que aumentan en complejidad. El primer nivel se refiere a los cambios a nivel superficial. Estos solo influyen en el contenido o en las propias actividades y no implican ningún tipo de replanteamiento educativo. El segundo nivel cambios en otros elementos

curriculares de carácter más complejo como la metodología, la evaluación, etc. Finalmente, el tercer nivel es el más complejo de alcanzar puesto que incide sobre las creencias, las convicciones y los cambios ideológicos. Como se expone posteriormente, la intervención que aquí se presenta pretende incidir sobre los tres niveles.

La práctica de artes marciales y deportes de combate (AAMM y DDCC) está creciendo de forma significativa. En países como Francia, Holanda, Canadá, Finlandia, Australia y Bélgica, estas prácticas están situadas en la lista de los diez deportes más practicados en niños y adolescentes (Vertonghen y Theebom, 2010). Las investigaciones en el ámbito de las AAMM y DDCC en jóvenes adolescentes han reflejado tanto efectos negativos (Reynes y Lorant, 2002) como positivos (Jiménez, 2012; Tadesse, 2015; Theebom y De Knop, 1999). Las revisiones de Vertonghen y Theebom (2010; 2014) sobre los efectos socio-psicológicos de estas prácticas en este colectivo reportan que pese a la significativa producción científica que se ha llevado a cabo respecto a estas prácticas deportivas, los resultados aún no son concluyentes, indicando que es necesario incluir en los trabajos factores mediadores (características de los participantes, procedencia social o tipo específico de la actividad practicada) para extraer conclusiones más rigurosas. Tadesse (2016) reportó en una muestra de 108 practicantes de taekwondo efectos positivos a nivel social, físico, mental y como elemento para la defensa personal, así como para la evitación de adicciones de drogas. Por su parte, el estudio de Menéndez y Fernández-Río (2015) en practicantes de kickboxing (modalidades de contacto pleno) y boxeo mostraron la inexistencia de diferencias significativas en el nivel de ira entre aquellos que lo practican de forma regular y un grupo control de no practicantes de actividad física.

En el ámbito educativo español, las AAMM y DDCC no son incluidas de forma regular como contenidos, a excepción del judo que sí goza de un mayor apoyo de la comunidad educativa (Tejero, Ibáñez-Pérez, y Alonso, 2008). Como apunta Robles (2008), la poca formación de los docentes, sus propios intereses y experiencias, y la falta de bibliografía sobre estas prácticas hacen que su inclusión en el ámbito educativo todavía sea dificultosa por estereotipos o miedos (Villamón, Gutiérrez, Espartero, y Molina, 2005). Sin embargo, algunas investigaciones desarrolladas en los últimos años han incluido satisfactoriamente contenidos como la defensa personal (Tejero, Balsalobre-Fernández, e Ibáñez-Pérez, 2011).

El kickboxing es un conjunto de modalidades deportivas que pertenecen al ámbito de las AAMM y DDCC. En ellas se emplean técnicas de pierna propias de deportes como el karate o el taekwondo y técnicas de puño características del boxeo. Según la WAKO (2011), el kickboxing está compuesto por siete disciplinas, tres de ellas de contacto pleno (*K-1*, *low kick* y *full contact*) y cuatro de contacto controlado o sin contacto (*kick light*, *light contact*, *point fighting* y *musical forms*). Esta última

disciplina no conlleva ningún tipo de contacto, pues se trata de una modalidad donde bien individual o grupalmente los competidores realizan un combate imaginario contra uno o más oponentes utilizando música. A nivel escolar, tan solo se tiene constancia de los trabajos realizados por Menéndez y Fernández-Río (2014a, 2014b, 2016) en los que se introdujo exitosamente este deporte en educación primaria y secundaria a través de actividades sin contacto y con una orientación hacia la educación en valores y el trabajo cooperativo.

Dentro del ámbito escolar se desconocen hasta la fecha investigaciones publicadas que hayan estudiado cualitativamente las percepciones de alumnado y profesorado sobre intervenciones basadas en kickboxing educativo en Educación Secundaria. Asimismo, no se tiene constancia de trabajos que hayan analizado la variable papel importante en este deporte y esta etapa educativa. Siguiendo los tres niveles de innovación propuestos por Sparkes (1992), la investigación que aquí se presenta incide sobre todos ellos: primer nivel: se ha incluido un deporte novedoso y apenas practicado y conocido por el alumnado; segundo nivel: se desarrolla a través de planteamientos metodológicos que se alejan de la instrucción directa, como son los grupos reducidos y la enseñanza recíproca; y tercer nivel: intenta contribuir a que los estudiantes cambien sus percepciones sobre un deporte asociado a conductas violentas.

En base a todo lo anterior, los objetivos del estudio fueron: (O1) Conocer las percepciones de alumnado y profesorado sobre un programa de kickboxing educativo aplicado en Educación Secundaria y (O2) Determinar el efecto del programa sobre el papel importante del alumnado.

## Método

### Participantes y diseño

En el estudio participaron un total de 60 alumnos, 28 chicos (46,7%) y 32 chicas (53,3%) con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años ( $M=15,4$ ;  $DT=,90$ ) que cursaban Educación Física en cuarto curso de Educación Secundaria en un centro del norte de España. También participó el profesor de Educación Física que desarrolló la experiencia (más de 10 años de experiencia en didáctica del kickboxing) y un profesor de Educación Física que actuó de observador externo (más de 30 años de experiencia). Se realizó una técnica de muestreo no probabilístico intencional. El diseño fue de carácter pre-experimental, con medidas pretest y posttest y un estudio de caso (Bisquerra, 2012).

### Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el permiso del Comité de Ética de la Universidad de los investigadores. Tras ello, el autor principal del presente estudio se puso en contacto con el Centro

para solicitar su colaboración. Se pidió el consentimiento informado de los padres de los participantes y se procedió a realizar las medidas pretest. Se animó a los participantes a que contestaran lo más verazmente posible, incidiéndoles que sus respuestas serían tratadas de forma confidencial y que no afectarían a sus calificaciones de la asignatura. Posteriormente, se llevó a cabo la intervención (curso escolar 2014/2015). Una vez finalizado el programa se tomaron las medidas posttest y se recogieron los datos de índole cualitativa.

### Instrumentos

*Papel importante.* Se utilizó la subescala del papel importante del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) de Newton, Duda y Yin (2000) adaptado a la Educación Física por González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008). Está compuesta por 5 ítems (p.e.: “Cada alumno/a se siente como si fuera un miembro importante del grupo”). El instrumento estaba encabezado por el enunciado: “Durante las clases de Educación Física...” y utilizaba una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Los autores del estudio reportaron una consistencia interna (alpha de Cronbach) de ,70.

*Pregunta abierta.* Al finalizar la intervención, todos los alumnos que participaron en la experiencia tuvieron que responder a la siguiente pregunta abierta: “Escribe lo que piensas, tus sensaciones y sentimientos sobre la UD de kickboxing”.

*Photovoice y grupos de discusión.* El *photovoice* es un método innovador y poco usual de recogida de información en la investigación que: (1) permite a los individuos usar la fotografía para documentar y reflejar las fortalezas y las preocupaciones de su comunidad; (2) promueve el diálogo social y el conocimiento personal y de la comunidad a través de grupos de discusión grandes y pequeños de las fotografías; y (3) conecta a los miembros de una comunidad con los legisladores educativos para promover el cambio (Warne, Snyder, y Gadin, 2012). Se formaron 3 grupos de discusión compuestos por 5-6 alumnos utilizando fotografías que habían sido tomadas por estudiantes que a lo largo de la experiencia no pudieron realizar la parte práctica de las sesiones. Seleccionaron entre 7 y 10 fotografías y contestaron a 2 preguntas: a) ¿Qué representa esta fotografía? y b) ¿Por qué la has seleccionado? La duración de los grupos de discusión fue de alrededor de 60 minutos.

*Diario del profesor.* Al finalizar cada sesión, el profesor cubrió un diario respondiendo a 2 preguntas: a) ¿Qué fue lo más importante o significativo que ha tenido lugar en la sesión de hoy? y b) ¿Por qué fue lo más importante o significativo?

*Diario del observador externo.* El observador externo respondió en cada sesión las mismas preguntas a las que tuvo que responder el profesor que implementó la intervención.

*Entrevistas.* Se realizaron 15 entrevistas semi-estructura-

das (ver guion Apéndice 1) a alumnos y una entrevista al observador externo (ver guion Apéndice 1). Los alumnos que participaron en las entrevistas no participaron en los grupos de discusión. La duración de las entrevistas fue de alrededor de 20 minutos.

### Programa de intervención

Para validar el tratamiento de la intervención basada en un modelo tradicional de enseñanza se siguieron las recomendaciones propuestas por Hastie y Casey (2014, p. 423): “(a) una rica descripción de los elementos curriculares de la unidad; (b) una detallada validación del modelo implementado; y (c) una detallada descripción del contexto del programa”. A continuación se señala cómo se llevó a cabo cada una de ellas. El programa de intervención estuvo compuesto por 16 sesiones, utilizando como contenido principal el kickboxing educativo (sin contacto) (ver Tabla 1). En las primeras 8 sesiones, los alumnos aprendieron las técnicas básicas de este deporte: guardia, desplazamientos, técnicas de puño, pierna y defensa (fintas y esquivas). En esta primera fase se utilizó predominantemente la modificación del mando directo y la enseñanza recíproca. Los ejercicios que predominaron en estas 8 sesiones fueron combinaciones de puño y pierna al aire, a churros de espuma o golpes de puño con fuerza controlada a las palmas de un compañero situado en frente con las manos a la altura de los ojos y con los brazos totalmente extendidos para evitar riesgos. También se practicaron desplazamientos (adelante, atrás y laterales), se perfeccionaron las técnicas de pierna golpeando a colchonetas y se realizaron circuitos aeróbicos en las que los participantes tenían que ejecutar diferentes técnicas en múltiples estaciones. Para la adecuada captación y tratamiento de la información por parte del alumnado se utilizó la estrategia pedagógica denominada “aprendizaje por claves”: frases cortas y precisas que destacan las partes principales de la habilidad a aprender, y que pueden ser recordadas sencillamente por los estudiantes en cualquier momento para practicar, guiar, motivar o instruir (Fernández-Río, 2006; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2013). Es una estrategia muy remarcable en esta UD dado que el contenido es desconocido por el alumnado. De la sesión 9 a la 14, los alumnos, distribuidos en grupos, diseñaron y perfeccionaron una forma musical con la música que ellos eligieron. En la sesión 15, presentaron sus coreografías al resto de compañeros. Finalmente, en la sesión 16 tuvo lugar un examen escrito conceptual en el que se preguntaron cuestiones relacionadas con las diferentes características de cada una de las disciplinas de este deporte, la historia del mismo o las técnicas que existen dentro de él. En todo momento se siguieron procedimientos para que los niveles de seguridad fueran máximos. Previo a comenzar la intervención, se informó a los estudiantes de que todas las actividades iban a ser sin contacto y que cual-

quier persona que intentara utilizar las técnicas aprendidas como elemento de ataque sería penalizado por el Centro. A lo largo de la experiencia no se produjo ningún tipo de choque, accidente o ataque. Señalar que antes del comienzo de la presente experiencia se llevó a cabo un estudio piloto para comprobar la validez del contenido a nivel educativo, testar las tareas diseñadas y desarrollar el programa de intervención final (Menéndez y Fernández-Río, 2014). Finalmente, en aras de validar el modelo de enseñanza aplicado, se creó una lista de control conformada por 3 ítems que mostraban las características principales del modelo aplicado. Todas las sesiones de la unidad didáctica fueron grabadas. Al finalizar la intervención, se seleccionaron 4 sesiones de forma aleatoria y se enviaron a dos investigadores externos expertos en la materia sin relación alguna con la investigación para validar la validez del programa. El grado de fidelidad alcanzado por ambos observadores fue del 100%.

**Tabla 1.** Plan de actividades de la intervención de kickboxing educativo.

Sesión	Actividades
1	• Explicación de la UD y aprendizaje de la guardia básica.
2-3	• Aprendizaje de los desplazamientos y las técnicas básicas de puño: directo, gancho y crochet.
4-5	• Aprendizaje de las técnicas básicas de pierna: circular, frontal y lateral.
6	• Aprendizaje de las técnicas básicas de defensa: fintas y esquivas.
7-8	• Perfeccionamiento de las técnicas básicas del kickboxing.
9-14	• Creación de los grupos, selección de la música y diseño de la forma musical.
15	• Ensayo previo. Presentación de las formas musicales a los compañeros.
16	• Examen escrito conceptual.

### Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 22.0 (IBM Corp., 2013). En primer lugar, se calculó la consistencia interna de la subescala a través del alpha de Cronbach, tanto en el pretest como en el posttest. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y se realizó un ANOVA (análisis de la varianza) de medidas repetidas para conocer el impacto del programa sobre los alumnos en la variable papel importante. Para conocer el tamaño del efecto se obtuvo el eta-cuadrado parcial ( $\eta^2$  parcial), teniendo en cuenta que es una medida adecuada cuando el tamaño de la muestra no es elevado (Olejnik y Algina, 2000).

Respecto a los análisis cualitativos, el programa MAXQ-DA 11 (Verbi GmbH, Berlín, Germany) ayudó en el tratamiento de los datos. Todas las respuestas de los participantes fueron analizadas mediante los métodos de comparaciones constantes (Libarkin y Kurdziel, 2002) y de inducción analítica (Denzin y Lincoln, 1994) para extraer categorías y patrones de respuesta comunes dentro de cada caso y entre casos (Saldaña, 2009). En primer lugar, todos los comentarios fueron leídos en varias ocasiones para entender bien el significado de la experiencia de manera global (Dale, 2000). La revisión de un profesor universitario experto en investigación cualitativa ayudó a mantener la objetividad del proceso durante el análisis de datos (Sparkes, 1998). Las conductas fueron categorizadas por los dos investigadores de manera independiente. Ambos tienen formación y experiencia en investigación cualitativa. Las diferentes categorías fueron identificadas según emergían de manera natural de las respuestas. La fiabilidad intra-observador se desarrolló mediante la revisión de las categorías emergentes por parte de cada uno de los observadores. Aquellas que emergieron en el primer análisis independiente fueron examinadas de manera crítica por ambos autores a través de un diálogo reflexivo que incluyó una discusión de las interpretaciones de las transcripciones. La fiabilidad interobservador de todo el proceso se desarrolló a través de un feedback continuo y un análisis participativo por parte de los dos investigadores, revisando y refinando las categorías emergentes para que los resultados pudieran ser considerados fiables y creíbles (Lincoln y Guba, 1985). El objetivo era usar la información obtenida para aumentar la potencial contribución de esta investigación a una comunidad educativa mayor.

## Resultados

### Resultados cuantitativos

En la Tabla 2 se recogen resultados de los alpha de Cronbach, los análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) en las medidas pretest y posttest y del ANOVA realizado para evaluar el impacto del programa a través del tiempo. Los índices de consistencia interna fueron adecuados, siendo los valores tanto en el pretest como en el posttest superiores al recomendado de ,70 (Nunnally y Bernstein, 1994). El ANOVA de medidas repetidas reveló diferencias estadísticamente significativas en la variable papel importante, produciéndose una mejora tras haber experimentado el programa de kickboxing educativo [ $F(59,1) = 5,15, p = ,02, \eta^2$  parcial = ,08]. Los resultados mostraron un tamaño del efecto moderado ( $p = ,02; \eta^2$  parcial = ,08) (Miles y Shelvin, 2001).

**Tabla 2.** Alphas de Cronbach, medias y desviaciones típicas en el pretest y postest y resultados del ANOVA de medidas repetidas.

Variable	Pretest			Postest			ANOVA		
	$\alpha$	M	DT	$\alpha$	M	DT	F	P	$\eta^2$ parcial
Papel importante	,74	3,42	,69	,92	3,66	,93	5,15	,02	,08

Nota:  $p < ,05$ .

### Resultados cualitativos

Se presentan en esta sección de forma breve, siguiendo las diferentes categorías que emergieron del análisis de datos y clasificándolas en más o menos recurrentes según su aparición en los instrumentos de recogida de datos cualitativos (ver Figura 1) y su frecuencia (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Frecuencia de los extractos significativos de las categorías más y menos recurrentes.

CATEGORÍAS MÁS RECURRENTE	
Aprendizaje	94 extractos significativos (26,40%)
Novedad	72 extractos significativos (20,22%)
Diversión	68 extractos significativos (19,10%)
Cooperación	51 extractos significativos (14,32%)
Inclusión	29 extractos significativos (8,14%)
CATEGORÍAS MENOS RECURRENTE	
Amistad	24 extractos significativos (6,74%)
Intención de práctica futura	18 extractos significativos (5,05%)

Figura 1. Categorías más y menos recurrentes.



## Discusión

Los objetivos de este estudio fueron conocer las percepciones de alumnado y profesorado sobre un programa de kickboxing educativo aplicado en Educación Secundaria y determinar el efecto de la intervención sobre el papel importante del alumnado. En lo referido a los resultados cualitativos, siete categorías emergieron del análisis de los datos. Cinco categorías fueron las más recurrentes: aprendizaje, novedad, diversión, cooperación e inclusión y dos, las menos recurrentes: amistad e intención de práctica futura. Los resultados cuantitativos sobre el papel importante de los estudiantes muestran que la intervención de kickboxing educativo produjo cambios positivos significativos en esta variable.

### Categorías más recurrentes

**Aprendizaje.** Este tema fue el más recurrente a lo largo de los análisis de datos, apareciendo en todos los instrumentos de recogida de datos cualitativos. El aprendizaje supone una de las cuestiones más importantes dentro de todo el proceso educativo. En esta investigación giró en torno al aprendizaje de un nuevo deporte a nivel motriz, conceptual, cultural y al cambio de perspectiva de los alumnos sobre el mismo: “He aprendido nuevos movimientos, cómo son otros deportes [...] también coordinación física y coordinación a la hora de trabajar con un compañero” (Darío, entrevistas al alumnado). Desde el punto de vista motriz, el profesor, el observador externo y los estudiantes lo señalaron: “Todos son capaces de realizar las técnicas trabajadas y los beneficios motrices están siendo muy significativos” (diario del profesor, sesión 7), “Desde el punto de vista motriz, yo he visto a chavales hacer series de golpes que dudaba fueran capaces [...] yo creo que en coordinación han ganado todos” (entrevista al observador externo), “Al principio no sabíamos nada y luego ves las fotos del final y ves que aprendimos mucho” (Ramón, *photovoice*). La mayoría de los deportes de combate están expuestos a fuertes prejuicios y estereotipos puesto que se les suele asociar al género masculino (Leni, Mara, y Silva, 2015) y a conductas violentas (Menéndez y Fernández-Río, 2014b). Todos los participantes coincidieron en que esta UD ayudó a cambiar la perspectiva que tenían del kickboxing: “Una de las cosas que creo que más importancia tiene [...] es que aprendes que el kickboxing no es pegarse, es practicar un deporte como cualquier otro” (Ethan, *photovoice*), “La carga sexista y la noción de violencia en este deporte han desaparecido y se ha transformado en un deporte más, como fútbol o baloncesto” (diario del profesor, sesión 15), “Se percibe cómo han cambiando la visión que tenían inicialmente sobre este deporte. Ahora lo ven como uno más” (diario del observador externo, sesión 13).

**Novedad.** Fue la segunda categoría más fuerte de la investigación; estuvo presente en todos los instrumentos de recogida

de datos cualitativos: “A mí me encantó este deporte ya que no es siempre los mismos deportes que practicamos año tras año” (Sara, pregunta abierta), “Lo desconocido siempre trae consigo un poco de misterio y encanto que al final, se traduce en interés y motivación por aprender” (diario del profesor, sesión 4). Finalmente, el observador externo puntualizó una ventaja de incluir un deporte novedoso en la asignatura: “Las unidades didácticas diferentes, no hay tanta carga anterior, tanta experiencia en los chavales, entonces es como si fuera nuevo para todos”. Introducir deportes novedosos ayuda a aumentar el nivel de diversión del alumnado y por ende, su motivación intrínseca (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011). Asimismo, incluir contenidos novedosos es esencial para fomentar en el alumnado un mayor interés y motivación por la materia, escapando de los deportes tradicionales en Educación Física, muchos de los cuales poseen una excesiva carga sexista y de experiencia previa por parte de un sector del alumnado que excluye al grupo más débil de la asignatura (Ortí, 2004).

**Diversión.** Esta categoría apareció en todos los instrumentos cualitativos exceptuando en la entrevista al observador externo: “Me ha parecido la actividad más entretenida que he hecho en Educación Física en toda mi vida. Me ha gustado un montón” (Alberto, pregunta abierta), “Pude observar caras de felicidad, risas, placer y diversión durante casi toda la sesión” (diario del profesor, sesión 5), “En la sesión de hoy abundaron las sonrisas: buen ambiente, buen trabajo” (diario del observador externo, sesión 8). No cabe duda de que la diversión es una de las variables más importantes en el contexto educativo pues está relacionada con otras como la motivación autodeterminada (Braithwaite, Spray, y Warburton, 2011) o las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia (Gómez, 2013). No obstante, algunos alumnos mostraron su aburrimiento al inicio de la UD, probablemente por su total desconocimiento del deporte: “Al principio no me gustaba mucho porque me parecía aburrido y me daba la sensación de que no se me daba bien” (Rubén, *photovoice*). Algunos estudiantes reportaron que los ejercicios excesivamente analíticos les llegaba a aburrir: “Yo no me lo pasé tan bien con los desplazamientos como cuando hacíamos los golpeos (combinaciones). Los desplazamientos me aburrían” (Tatiana, *photovoice*).

**Cooperación.** Fue otra de las categorías más recurrentes a lo largo de todo el análisis de los datos, apareciendo en la pregunta abierta, en el *photovoice*, en el diario del profesor, en el diario del observador externo y en las entrevistas al alumnado: “Esta foto significa que a pesar de que tuviéramos nuestros roces [...] al final conseguimos caernos bien y trabajar en equipo y nos salió una coreografía bastante buena” (Zelda, *photovoice*). Cabe destacar dentro de esta dimensión los comentarios relacionados con el papel importante de alumnado: “La cohesión de grupo es muy alta, todos están mucho más

unidos, lo cual favorece la creación de un clima positivo y a un aumento del papel importante del alumnado” (diario del profesor, sesión 10), “La cohesión de grupo ha aumentado y todos tienen un rol importante dentro del mismo. Sin alguno de ellos, la actividad no funcionaría” (diario del observador externo, sesión 14), “Hemos trabajado en equipo, lo cual no solemos hacer mucho en gimnasia y hemos sentido como que somos una parte importante del grupo” (Alba, entrevistas al alumnado). Nuevamente, un comentario refleja el efecto positivo de la actividad sobre el papel importante al no tener alumnos con experiencia previa en el deporte: “Como era algo de lo que todos partíamos de 0, todos sentíamos que éramos importantes, todos participábamos, todos podíamos opinar porque ninguno tenía experiencia de ningún tipo” (Enrique, entrevistas al alumnado). Aumentar el papel importante del alumnado tiene importantes implicaciones puesto que predice de forma positiva las necesidades psicológicas básicas que, a su vez, predicen de forma positiva las regulaciones motivacionales de carácter más autodeterminado y de forma negativa, las menos autodeterminadas (Méndez-Giménez et al., 2013b). Asimismo, planteamientos pedagógicos que fomenten la cooperación cumplen un papel fundamental para incrementar la motivación del alumnado (Fernández-Río, Sanz, Fernández-Cando, y Santos, 2016).

*Inclusión.* Fue la última categoría que emergió de los análisis, estando presente en el *photovoice*, diario del profesor, diario del observador externo, entrevistas al alumnado y entrevista al observador externo. Los comentarios reflejan la importancia de esta actividad para incluir a un importante sector del alumnado que en los deportes tradicionales está más castigado por carecer de buenas habilidades en comparación con otros alumnos que poseen experiencias previas: “En otros deportes más conocidos la gente está a distintos niveles, pero como aquí la mayor parte de la gente no sabía hacer prácticamente nada, puede que nos haya gustado más por eso” (Teresa, *photovoice*), “Probablemente sea por el hecho de partir de cero, sin carencias derivadas de prácticas anteriores, todos en nivel inicial. Ante una nueva actividad deportiva, quienes no tienen una experiencia positiva en los deportes tradicionales (fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol, etc.) pusieran todo su empeño en coger este nuevo tren” (diario del observador externo, sesión 6), “Reengancha a alumnos que han probado el fútbol sala y dicen que no les gusta, el baloncesto y dicen que no les gusta [...], reengancha a gente que ha quedado fuera” (entrevista al observador externo). Por otra parte, respecto al género, el planteamiento de la actividad desde el no contacto y con actividades de carácter coreográfico, hace que las mujeres se incluyan más en la actividad: “¿Qué rol desempeñan ellas en una actividad que, a priori, pudiera ser considerada más propia de los varones, por aquello del combate, la lucha...? Pues bien, no se puede confirmar que ellas asuman un papel secundario o que se inhiban” (diario del

observador externo, sesión 3), “Experimentar un deporte en el que no existe el contacto hace que esa carga sexista propia de este deporte desaparezca y se forme un grupo mucho más homogéneo” (diario del profesor, sesión 4). Estudios previos muestran cómo las mujeres que practicaban artes marciales mejoraban la fuerza física, pero también la confianza en ellas mismas (Velija, Mierzwinsky, y Fortune, 2013). Beneficios como estos hacen que las AAMM y DDCC sean prácticas de importante inclusión en currículo educativo desde el punto de vista sexista, especialmente teniendo en cuenta que el nivel de práctica deportiva extraescolar de las mujeres es menor que el de los hombres (Chacón, Arufe, Cachón, Zagalaz, y Castro, 2016).

#### Categorías menos recurrentes

*Amistad.* Fue uno de los dos temas menos recurrentes del estudio, apareciendo en el *photovoice* y en las entrevistas al alumnado: “Aumenta el compañerismo y a lo mejor gente que no se llevaban bien, pues ahora se pueden acabar llevando bien; en parte ayuda a fomentar la amistad” (Israel, *photovoice*), “Aprender a relacionarse más porque al hacer las formas musicales juntos, acabas reforzando la amistad” (Claudia, entrevistas al alumnado). Como se observa, las formas musicales parece ser que fue la actividad que más potenció este acercamiento y reforzó los vínculos de amistad. Las metas de aproximación a la amistad están significativamente relacionadas con la satisfacción de la relación y de la frecuencia de acontecimientos relacionales positivos como las buenas interacciones con los amigos (Elliot, Gable, y Mapes, 2006; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini-Estrada, 2014).

*Intención de práctica futura.* Esta fue la última categoría que emergió de las respuestas, estando presente en la pregunta abierta y en las entrevistas al alumnado: “Me gustaría apuntarme a algún sitio de kickboxing” (entrevistas al alumnado, Gerardo), “Me gustaría practicar este deporte en un gimnasio” (Adrián, pregunta abierta), “Me dio iniciativa a querer practicarlo [...] de forma extraescolar porque me parece un deporte muy bonito y muy completo” (Aida, entrevistas al alumnado). La intención de realizar actividad física en el futuro es uno de los objetivos fundamentales de la Educación Física (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes, y Martínez-Molina, 2014) y en ello, la motivación intrínseca del alumnado juega un papel fundamental. Cuanto mayor sea el nivel de motivación intrínseca de los alumnos en Educación Física mayores posibilidades habrá de que el alumno se convierta físicamente activo por sí mismo (Lim y Wang, 2009). Propuestas innovadoras y novedosas que motiven a los estudiantes (como la presentada en este trabajo) pueden ser una clave para fomentar la intención de práctica futura.

Por último, señalar que los resultados cuantitativos del estudio muestran que la intervención de kickboxing educativo

produjo cambios positivos significativos en el papel importante del alumnado. Una atmósfera centrada en el alumnado incrementa su clima de implicación a la tarea, lo que desemboca en un aumento de las necesidades psicológicas básicas y la percepción de la relación social, no solo en el ámbito de la educación física (Cox y Williams, 2008; Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005), sino también en el campo del deporte (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia (2011). Los resultados de los trabajos de Méndez-Giménez et al. (2013a, 2013b) en el contexto de la educación física refuerzan la idea de la importancia que tiene el factor social (en este caso, entendido como el papel importante del alumnado) sobre las necesidades psicológicas básicas. Por tanto, cuanto mayor sea la percepción que el alumnado tiene sobre su importancia dentro del aula, mayores serán sus necesidades psicológicas básicas de relación, autonomía y competencia, que dará como resultado un incremento de la motivación intrínseca (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García, 2012). Se deja patente así la importancia que tiene la utilización de estrategias por parte del docente para crear un clima en el que el alumnado se sienta útil y apoyado, tanto por sus pares como por el profesor; de esta forma, la necesidad de relación se ve incrementada. Por otra parte, una atmósfera de carácter inclusivo favorece la seguridad en el alumnado, evita el miedo al fracaso e incrementa la sensación de competencia. Finalmente, un clima que se centra en el alumnado, que ofrece satisfacer los deseos del alumnado puede ayudar a fomentar la autonomía. Por tanto, el planteamiento metodológico usado (enseñanza recíproca y grupos reducidos) pudo haber creado un contexto educativo centrado en el estudiante que aumentó la percepción de los estudiantes de tener un papel más importante en las clases (Treadwell, 2013).

Las limitaciones principales del estudio se centran en la muestra utilizada; futuros estudios deberán llevarse a cabo con un mayor número de participantes. Asimismo, es necesario que estas intervenciones con este contenido se realicen en niveles educativos aún no explorados. Como futuras líneas de investigación destacaría la introducción educativa de ar-

tes marciales y deportes de combates apenas implementados pero que cada vez gozan de más popularidad como puede ser el jiu-jitsu brasileño - *brazilian jiu-jitsu* (BJJ) o las artes marciales mixtas - *mixed martial arts* (MMA).

## Conclusiones y aplicaciones prácticas

La investigación que aquí se ha presentado ha revelado los efectos positivos de la inclusión de este deporte en la asignatura de Educación Física: aprendizaje, novedad, diversión, cooperación, amistad, inclusión, intención de práctica futura y papel importante del alumnado. A la vista de los resultados, es importante tener en cuenta el impacto que tiene la introducción de actividades innovadoras sobre variables como la diversión o la cooperación, que no dejan de ser algunos de los ejes principales de cualquier asignatura del currículo educativo. Además, la implementación de este deporte a través de actividades cooperativas, coreográficas y sin contacto, pueden fomentar la potenciación de otras variables como el papel importante del alumnado, la cooperación o la amistad. Todo ello puede contribuir a que los estudiantes acudan a las clases de Educación Física con un mayor nivel de entusiasmo y transversalmente se puedan potenciar elementos que favorezcan la creación de un clima de aula positivo donde todos se sientan con un papel importante dentro el grupo.

Este tipo de prácticas abrirán diferentes expectativas en el alumnado y potenciarán nuevos aprendizajes no solo a nivel motriz sino también a nivel conceptual. De esta forma, los alumnos podrán adquirir una visión del deporte más abierta, rica y culta, y su conocimiento no se limitará únicamente a los deportes que tradicionalmente se implementan en Educación Física. Finalmente, cabe destacar que la inclusión de este deporte desde un enfoque educativo pero sin dejar de ser realista, puede colaborar a que los jóvenes eliminen estereotipos que normalmente se atribuyen no solo al kickboxing sino a la gran mayoría de AAMM y DDCC.

**Agradecimientos:** Al IES Rosario de Acuña (Gijón, Asturias) por apoyar este proyecto.

## Bibliografía

1. Almagro B.J., Sáenz-López, P., González-Cutre D., & Moreno-Murcia, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *International Journal of Sport Science*, 25(7), 250-265. DOI: 10.5232/ricyde2011.02501
2. Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
3. Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
4. Braithwaite, R., Spray, C.M., & Warburton, V.E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638. DOI: 10.1016/j.psychsport.2011.06.005.
5. Cañal de León, P. (coord.) (2002). *La Innovación Educativa*. Madrid: Akal.
6. Chacón, R., Arufe, V., Cachón, J., Zagalaz, M.L., & Castro, D. (2016). Estudio relacional de la práctica deportiva en escolares según el género. *Sportk*, 5(1), 85-92.
7. Cox, A., & Williams L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.
8. Dale, G.A. (2000). Distractions and coping strategies of elite decathlete.

- res during their memorable performances. *The Sport Psychologist*, 14, 17-41
9. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01.
  10. Denzin, N.K., & Y.S. Lincoln. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. DOI: 10.4135/9781848607927.
  11. Elliot, A.J., Gable, S.L., & Mapes, R.R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 378-391. DOI: 10.1177/0146167205282153.
  12. Fernández-Río, J. (2006). *Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo*. Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Coruña: Universidade da Coruña.
  13. Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2016). Impact of a sustained Cooperative Learning Intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy (in press)*. DOI: 0.1080/17408989.2015.1123238.
  14. Gómez, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 77-85.
  15. González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J.A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en Educación Física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
  16. González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056.
  17. Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J.A., & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
  18. Hastie, P.A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 422-431.
  19. IBM Corp. Released (2013). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
  20. Jiménez, P.J. (2012). Efectos de la práctica del tai chi chuan sobre la calidad del sueño. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 7(1), 1-11.
  21. Leni, B., Mara, T., & Silva, D. (2015). Socio-cultural dimensions of boxing: women athletes' perception and career. *Movimento*, 21(1), 129-142.
  22. Libarkin, J.C., & J.P. Kurdziel (2002). Research Methodologies in Science Education: The Qualitative-Quantitative Debate. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 78-86.
  23. Lim, C., & Wang, J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60. DOI: 10.1016/j.psychsport.2008.06.003.
  24. Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage. DOI: 10.1177/1468794107085301.
  25. Miles, J., & Shevlin, M. (2001) *Applying Regression and Correlation: A Guide for Students and Researchers*. Sage: London.
  26. Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J.A., & García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
  27. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J.A. (2013a). El Modelo Jerárquico de Vallerand en el contexto de la Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
  28. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J.A. (2013b). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
  29. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. & Cecchini-Estrada, J.A. (2014). Validación de la versión en español del Cuestionario de Metas de Amistad en Educación Física. *Universitas Psychologica*, 13(1). DOI:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.vvec.
  30. Menéndez, J.I., & Fernández-Río, J. (2014a). Valoración de jóvenes escolar ante una experiencia de kickboxing educativo. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 27(5), 51-63.
  31. Menéndez, J.I., & Fernández-Río, J. (2014b). Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 11(3), 33-42. DOI 10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2014/3).117.03.
  32. Menéndez, J.I., & Fernández-Río, J. (2015). Niveles de ira en practicantes de boxeo y kickboxing: diferencias en función de la disciplina y el nivel deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 75-86.
  33. Menéndez, J.I., & Fernández-Río, J. (2016). 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. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15269.
  34. Newton, M., Duda, J.L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290. DOI: 10.1080/026404100365018.
  35. Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
  36. Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994) *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
  37. Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. DOI: 10.1348/000709901158497
  38. Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. DOI: 10.1037/0022-0663.97.3.444.
  39. Ntoumanis, N., & Biddle, S.J.H. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 315-332. DOI: 10.1111/j.1600-0838.1999.tb00253.x.
  40. Olejnik, S., & Algina, J. (2000). Measures of effect size for comparative studies: Applications, interpretations, and limitations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241-286. DOI: 10.1006/ceps.2000.1040.
  41. Ortí, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. Barcelona: Inde.
  42. Reynes, E. y Lorant, J. (2004). Competitive martial arts and aggressiveness: a 2-yr. longitudinal study among young boys. *Perceptual Motor and Skills*, 98(1), 103-115. DOI: 10.2466/pms.98.1.103-115.
  43. Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 43-47.
  44. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
  45. Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
  46. Sparkes, A.C. (1992) Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En J. Devis, & C. Peiró. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: Inde.
  47. Sparkes, A.C. (1998). Validity in qualitative inquiry and the problem of criteria: Implications for sport psychology. *The Sport Psychologist*, 12, 363-386.

48. Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.97
49. Tadesse, M.E. (2015). The role of taekwondo training on the subjective well-being of adolescents in Addis Ababa City, Ethiopia. *Revista de Artes Marciales Asiáticas, 10*(2), 72-87. DOI: 10.18002/rama.v10i2.1758.
50. Tadesse, M.E. (2016). Benefits and challenges of practicing taekwondo to adolescents in Addis Ababa City, Ethiopia. *Revista de Artes Marciales Asiáticas, 11*(1), 1-17. DOI: 10.18002/rama.v11i1.3310.
51. Tejero-González, C.M., Balsalobre-Fernández, C., & Ibáñez-Cano, A. (2011). La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 11*(43), 513-530.
52. Tejero-González, C.M., Ibáñez-Cano, A., & Alonso, P. (2008). Cultura de paz y no violencia. La defensa personal como propuesta educativa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8*(31), 199-211.
53. Theeboom, M., & De Knop, P. (1999). Asian martial arts and approaches of instruction in physical education. *European Journal of Physical Education, 4*, 146-161.
54. Treadwell, S. (2013). Student-Centered Physical Education on a Shoestring Budget. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(2), 27-32. doi: 10.1080/07303084.2013.757188
55. Velija, P., Mierzwinski, M., & Fortune, L. (2013). It made me feel powerful: women have gendered embodiment and physical empowerment in the martial arts. *Leisure Studies, 32*(5), 524-541, 2013. DOI: 10.1080/02614367.2012.696128.
56. Vertonghen, J., & Theeboom, M. (2010). The social-psychological outcomes of martial arts practice among youth: a review. *Journal of Sports Science and Medicine, 9*, 528-537.
57. Vertonghen, J., Theeboom, M., & Pieter, W. (2014). Mediating factors in martial arts and combat sports: an analysis of the type of martial art, characteristics, and social background of young participants. *Perceptual and Motor Skills, 118*(1), 41-61. DOI: 10.2466/06.30.PMS.118k14w3.
58. Villamón, M., Gutiérrez, C., Espartero, J., & Molina, P. (2005). La práctica de los deportes de lucha. Un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes, 79*(1), 13-19.
59. Warne, M., Snyder, K., & Gadin, K.G. (2012). Photovoice: an opportunity and challenge for students' genuine participation. *Health Promotion International, 28*(3), 299-310. DOI: 10.1093/heapro/das011.
60. WAKO (2011). *General rules*. Recuperado de [http://www.wakomexico.com/attachments/Capitulo-4\\_Espanol.pdf](http://www.wakomexico.com/attachments/Capitulo-4_Espanol.pdf) [Consultado: 30/03/2016].

## Apéndice 1. Preguntas entrevistas

---

### Estudiantes

---

1. ¿Cuál es tu valoración geneneral de la UD de kickboxing?
  2. ¿Qué has aprendido a través de esta UD?
  3. ¿Te ha ayudado a trabajar cooperativamente y a relacionarte más con tus compañeros de clase?
  4. ¿Te gustaría que se introdujese el kickboxing en educación física?
  5. ¿Cuáles fueron los aspectos que más te gustaron de la UD? ¿Y los que menos?
  6. ¿Qué aspectos modificarías de la UD? ¿Por qué?
  7. ¿Has cambiado la percepción inicial que tenías de este deporte tras hacer esta UD?
- 

### Observador externo

---

1. ¿Cuál es tu valoración general de la UD?
  2. ¿Qué han aprendido los estudiantes a través de esta UD?
  3. ¿Qué afectos crees que ha tenido la UD sobre los alumnos?
  4. ¿Cuáles son los aspectos que más destacarías? ¿Y los que menos? ¿Por qué?
  5. ¿Qué aspectos modificarías?
  6. ¿Qué piensas acerca de la estructura y actividades de la UD?
  7. ¿Crees que los alumnos han cambiado la percepción inicial que tenían de este deporte tras la aplicación de la UD?
-