

El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva.

The Sport Education Model in Spain: a review of state of the art and outlook.

O modelo de educação desportiva em Espanha: revisão do estado-da-arte e prospectiva.

Carlos Evangelio¹, Sixto González-Villora^{1*}, Jaime Serra-Olivares² y Juan C. Pastor-Vicedo³

¹ Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-la Mancha (España). ² Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco (Chile).

³ Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-la Mancha (España).

Resumen: En la actualidad, han sido varias las aplicaciones del Modelo de Educación Deportiva (MED) en el sistema educativo español. Sin embargo, las investigaciones con este innovador modelo de enseñanza son escasas. El objetivo de este trabajo es conocer el progreso y la evolución del MED en España desde el 2010 hasta 2014, así como el impacto que ha tenido en los estudiantes y docentes que lo han llevado a cabo. En este trabajo se han registrado 12 estudios realizados en distintas modalidades deportivas, con diferentes metodologías, duración, dimensiones de aprendizaje y niveles educativos. Se ha realizado una búsqueda sistemática de la literatura en EBSCO HOST, Dialnet, SPORTDiscus y Google Scholar, con las palabras clave: "Sport Education", "Educación Deportiva", "Modelo de Educación Deportiva", "Modelo de Educación", "Modelo de Enseñanza" y "Modelo". Los hallazgos demuestran las posibilidades del MED en relación al fomento de competencias básicas, motivación, participación, implicación del género femenino en los deportes o la inclusión de alumnos no integrados. No obstante, el estado de la investigación en torno al MED indica la necesidad de desarrollar adecuadamente aspectos claves para una aplicación eficaz del modelo, entre otros la formación previa y organización de los docentes o el reparto de roles-funciones de los alumnos. Tras la revisión efectuada, se puede concluir que el MED puede educar a los estudiantes para que logren ser más cultos, competentes, entusiastas y que adopten un estilo de vida activo. Esto se debe a que con el MED los alumnos pueden mejorar sus conocimientos y experimentar el/los deporte/s de forma autónoma, divertida y responsable, aprendiendo valores sociales positivos de forma simultánea.

Palabras clave: Educación Deportiva, modelo de enseñanza, estudiantes, docentes, Educación Física.

Abstract: At present, there have been several applications of the Sport Education Model (SEM) in the Spanish Educational System. However, researching activity is lacking within this innovative teaching model. The aim of this study is to determine not only SEM progress and evolution in Spain from 2010 to 2014, but also the impact that has had on students and teachers who have undertaken it. In this work, 12 studies in different sports with different methodologies, duration, dimensions of learning and education levels have been registered. A systematic literature search was conducted using four databases, namely EBSCO HOST, Dialnet, SPORTDiscus and Google Scholar. This search was conducted using five keywords, "Sport Education", "Sport Education Model", "Education Model", "Teaching Model"

and "Model". The results proved SEM possibilities with regards to the basic skills promotion, motivation, active participation, female gender's involvement in sports or the non-integrated students' inclusion. However, SEM researching situation indicates the need to properly develop the key aspects for the model effective implementation, including previous training and teachers' organization or students' role-sharing functions. After this review, it can be stated that SEM can educate students so that these could be better trained, competent, enthusiastic by means of adopting an active lifestyle. Moreover, thanks to SEM, students can improve their sport/s knowledge and experience in an autonomous, fun and responsible way, learning positive social values simultaneously.

Keywords: Sport Education, teaching model, students, teachers, Physical Education.

Resumo: Atualmente, existem várias aplicações do Modelo de Educação Esportiva (MEE) no sistema educacional espanhol. Entretanto, as investigações com este modelo inovador de ensino são escassas. O objetivo deste trabalho é conhecer o progresso e a evolução do MEE na Espanha de 2010 a 2014, assim como seu impacto sobre os estudantes e professores que o têm utilizado. Neste trabalho foram registrados 12 estudos nas diferentes modalidades esportivas, com diferentes metodologias, duração, dimensões de aprendizagem e níveis educacionais. Realizou-se uma pesquisa sistemática na literatura nas bases de dados EBSCO HOST, Dialnet, SPORTDiscus e Google Académico, com as palavras-chave: "Sport Education", "Educação desportiva", "Modelo de Educação Desportiva", "Modelo de Educação", "Modelo de Ensino" e "Modelo". Os achados demonstram as possibilidades do MEE em relação ao desenvolvimento de competências básicas, motivação, participação, implicação do género feminino nos esportes ou a inclusão de alunos não integrados. No entanto, o estado da investigação em torno do MEE indica a necessidade de desenvolver adequadamente aspectos chave para uma aplicação eficaz do modelo, incluindo a formação prévia e organização dos professores ou a divisão das funções dos alunos. Após a revisão feita, pode-se concluir que o MEE pode educar os estudantes para que se tornem mais cultos, competentes, entusiastas e adotem um estilo de vida ativo. Isto se deve ao fato de que com o MEE os alunos podem melhorar seus conhecimentos e experimentar o(s) esporte(s) de forma autónoma, divertida, responsável, aprendendo valores sociais e positivos de forma simultânea.

Palavras-chave: Modelo de educação esportiva, modelo de ensino, estudantes, professores, Educação Física.

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Sixto González-Villora. Teacher Training Faculty of Cuenca. University of Castilla-la Mancha. Edificio Fray Luís de León. Campus Universitario s/n. C.P. 16071 (España). E-mail: sixto.gonzalez@uclm.es

Introducción

El sistema educativo español se encuentra ante la necesidad de una renovación pedagógica. De esta forma, tal como recoge la Ley educativa actual:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (LOMCE, 2013: 97859).

Para ello, se han propuesto diversos métodos de enseñanza que pueden configurar el camino hacia dicha renovación, pues la metodología de la Educación Física tradicional en la enseñanza del deporte ha estado vinculada al rendimiento, tecnificación y mecanización de habilidades motrices específicas, en la que primaba el producto ante el proceso (González-Víllora, García-López, Contreras-Jordán y Sánchez-Mora, 2009). Lo cual repercute en una necesidad de innovación docente en la que el alumno sea el protagonista de la Educación, a través de metodologías en las que se valore el proceso de aprendizaje y la capacidad del alumnado de adaptarse a las situaciones de juego y tomar decisiones para resolverlas (Mitchell, Oslin y Griffin, 2006).

La alternativa a estos modelos Tradicionales, se encuentra en metodologías alternativas e innovadoras, entre las que se pueden destacar los modelos comprensivos, como el TGfU (Bunker y Thorpe, 1982; Kirk y MacPhail, 2002), la aproximación del juego (game approach, Mitchell, Oslin y Griffin, 2006), o el Modelo de Educación Deportiva (MED, en adelante) (González-Víllora et al., 2009; Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2005).

En los últimos años, en el área de Educación Física, el MED ha sido incluido como innovación en multitud de propuestas. Se trata de un modelo a través del cual se puede trabajar la competencia social y ciudadana, mejorando las relaciones sociales entre los alumnos y disminuyendo la pasividad (García-López, Gutiérrez-Díaz, González-Víllora y Valero, 2012). Esto se consigue gracias a la asimilación y desempeño por parte del alumnado de determinados roles como el de árbitro o jugador (García-López y González-Víllora, 2013).

El MED fue introducido por primera vez en el ámbito educativo por Daryl Siedentop en 1994. Según Siedentop (1994), el MED es un modelo curricular y de enseñanza que provee experiencias deportivas más auténticas que las que se desarrollan en Educación Física. Otros expertos como Sie-

dentop, Hastie y Van der Mars (2011), indican que se trata de un modelo pedagógico basado en la formación de pequeños grupos o "equipos" mixtos y homogéneos, que trabajarán cooperativamente durante una unidad didáctica compuesta de pretemporada, temporada, fase final y festividad, beneficiándose de la experiencia deportiva llevada a cabo. Mediante esta propuesta se dice, los alumnos consiguen desarrollar habilidades deportivas y aprenden a desempeñar roles dentro del deporte, con sus respectivas responsabilidades y funciones, estableciéndose un clima ideal para el desarrollo de aprendizajes significativos.

Las primeras investigaciones que desarrollaron una aplicación práctica del MED en el sistema educativo español han sido realizadas desde el año 2010 en adelante (Calderón, Hastie y Martínez, 2010). Calderón, Martínez y Méndez (2013) investigaron sobre el desarrollo de las competencias básicas mediante este modelo. Los resultados indicaron el fomento de un gran número de competencias especialmente durante la fase autónoma del modelo. También se ha investigado sobre aspectos y características que posee el MED. En este sentido, Méndez-Giménez, Fernández-Río, Méndez-Alonso (2013) compararon las variables motivación y deportividad desarrolladas mediante la utilización del MED o la utilización de un modelo Tradicional. Los hallazgos mostraron mejores resultados en el desarrollo de ambas variables con una metodología más innovadora como la del MED. Por último, se han efectuado investigaciones para conocer las percepciones de los maestros y alumnos involucrados en propuestas basadas en esta metodología. Gutiérrez-Díaz, García-López, Chaparro y Fernández (2014) estudiaron la percepción del maestro y los alumnos al desarrollar una propuesta de enseñanza basada en el modelo en segundo de Educación Primaria. Al término del estudio se observó que los alumnos analizados percibían y desarrollaban las características y aspectos del modelo con ciertas dificultades superiores a los alumnos de mayor edad.

Consecuencia de lo anterior, el objetivo del presente estudio es el de analizar la repercusión y viabilidad del MED en el sistema educativo español, así como valorar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes españoles que participaron en propuestas con el MED y las opiniones de los docentes que las realizaron.

Método

Este estudio es una revisión científica de carácter agregativo e interpretativo, en la que se reflexionan y analizan los resultados y conclusiones de las investigaciones sobre el MED, que han sido seleccionadas según unos criterios académicos que se explican a continuación.

Procedimiento

Se han seleccionado y analizado los artículos de investigación recopilados de las bases de datos de EBSCO HOST, Dialnet, SPORTDiscus y Google Scholar, que recogen revistas de ámbito nacional e internacional. Los términos que se utilizaron en la búsqueda fueron "Sport Education", "Educación Deportiva", "Modelo de Educación Deportiva", "Modelo de Educación", "Modelo de Enseñanza" y "Modelo", realizando la búsqueda en el artículo, el título, el resumen y las palabras clave. Con estas palabras de búsqueda se han utilizado las conjunciones "y", "o". La mayoría de términos de búsqueda se han realizado en castellano puesto que se pretendían seleccionar estudios desarrollados en España.

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los trabajos publicados por diversos autores que han investigado en torno al MED. No se utilizó ningún filtro de búsqueda avanzada en cuanto al año de publicación, aunque sí en el tipo de documento. En este sentido, solamente se seleccionaron para su revisión los estudios del MED que tenían una muestra de participantes en una temporada. Además, se introdujo otro criterio de búsqueda, y solamente se seleccionaron para su revisión aquellas investigaciones que hubieran sido desarrolladas en el sistema educativo español, para comprobar la viabilidad y adaptabilidad del MED en España.

Con todo ello, se seleccionaron y revisaron 22 documentos, de los que se incluyeron finalmente 12 estudios de investigación que cumplían las características anteriormente descritas. Estos 12 estudios se han organizado en torno a los criterios que se han estudiado en las publicaciones que forman parte de esta revisión.

- El primer criterio es las aportaciones que tiene el MED en el sistema educativo español.
- El segundo criterio ha sido aquellos trabajos que estudian las características y aspectos que tiene la Educación Deportiva y si son desarrolladas en muestras españolas.
- El tercer y último criterio, se refiere a aquellas investigaciones que recogen las percepciones que tienen los

alumnos y profesores que desarrollan esta metodología de forma práctica.

Todas las investigaciones que forman parte de esta revisión han sido publicadas en el periodo que va desde el año 2010 hasta 2014. Por tanto, todos los estudios han sido llevados a cabo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Sin embargo, se han utilizado investigaciones anteriores a las fechas citadas en la discusión, puesto que aportan información relevante que se considera que debe ser incluida en este apartado.

En la discusión de este documento se compararán los resultados encontrados con las revisiones científicas publicadas por Hastie, Martínez y Calderón (2011) y Araujo, Mesquita y Hastie (2014), con el fin de comprobar si la inclusión del MED en España es similar o diferente a otros contextos nacionales. Con ello, se pretende poder efectuar juicios y orientaciones para las futuras investigaciones o innovaciones educativas.

Resultados

En la tabla 1 se muestran las investigaciones relacionadas con el MED en contextos de práctica en España, ordenadas por orden alfabético. El formato y diseño de esta tabla es similar a la que se presentan en revisiones del MED publicadas previamente (Araujo et al., 2014; Hastie et al. (2011), ya que recogen los autores y fechas de publicación, el objetivo del estudio, los participantes y el contexto, el análisis de datos y los resultados. También coincide con Hastie et al. (2011) en elementos como: duración de la temporada y el deporte escogido. Con ello, se pretende que sea más sencillo realizar comparaciones entre las diferentes revisiones efectuadas en relación al MED.

Sin embargo, se han incluido dos nuevos apartados, que muestran una información relevante, como son: 1) las características del modelo desempeñadas, y 2) las conclusiones o principal aportación de cada estudio que se ha realizado.

Tabla 1. Resumen de las investigaciones del MED realizadas en el ámbito español.

Autores	Método			Resultados	Conclusiones o principal aportación
	Objetivo del estudio/ duración temporada/ deporte/s	Participantes/ contexto/ características del MED	Recogida de datos (instrumentos)		
Calderón, Hastie, Liarte, Martínez (2011)	<p>- Tratar una unidad de expresión corporal mediante el MED y estudiar sus resultados.</p> <p>- 32 sesiones de 55 minutos (9-11 sesiones por danza).</p> <p>- Danza tradicional, contemporánea y danzas del mundo.</p>	<p>- 16 alumnos (16-18 años) de bachillerato en artes escénicas.</p> <p>- Desarrollada en un auditorio con los materiales necesarios y puesta en escena. Formación de dos compañías de baile.</p> <p>- Procedimiento por danza: clase informativa y preparativa, comienzo de la práctica, evaluación inicial, práctica autónoma, ensayo general y actuación pública.</p>	<p>- Calificación de un equipo por parte del profesor y de la otra compañía durante la actuación en público, valorando aspectos técnicos y cualitativos.</p> <p>- Promoción de las compañías mediante pósters y otras opciones de mercadotecnia.</p>	<p>- Incremento de implicación y entusiasmo por parte de los alumnos a lo largo de cada baile en concreto y de la unidad en general.</p> <p>- Hay mejoras en la realización del trabajo autónomo, en la toma de decisiones y en la pertenencia a una compañía/equipo.</p> <p>- Aumento de público espectador tras cada actuación debido a la motivación y trabajo de los alumnos y a la promoción realizada.</p> <p>- Gran satisfacción adquirida por parte de los alumnos con la experiencia y el reconocimiento del público espectador.</p>	<p>- Cuando los alumnos aprenden a trabajar de forma autónoma en equipo, incrementa la implicación y el entusiasmo, lo que provoca unos mejores resultados, que a su vez provocan mayor satisfacción y reconocimiento externo.</p>
Calderón, Hastie, Martínez (2010)	<p>- Comparar los resultados de una experiencia inicial de ED en primaria en un país no angloparlante, con los resultados de otros países.</p> <p>- Ocho sesiones de 60 minutos.</p> <p>- Balón prisionero.</p>	<p>- 48 alumnos de tercer ciclo (29 alumnos y 19 alumnas).</p> <p>- Entorno rural.</p> <p>- Grupos realizados por homogeneidad de sexos y nivel de los alumnos según el criterio del profesor.</p> <p>- Esquema de la unidad: sesión introductoria, sesiones de práctica, competición formal y fase final.</p> <p>- Formación teórico-práctica inicial del profesorado; se siguieron las indicaciones de Dyson, Griffin y Hastie (2004); retroalimentación y asesoramiento de un experto durante la unidad; y comparación de aspectos clave mediante una tabla estandarizada.</p>	<p>- Percepción del profesorado: diario de estilo libre y entrevistas antes, durante y después de la unidad.</p> <p>- Percepción del alumnado: traducción del "Cuestionario de Educación Física" de Kinchin, Wardle, Roderick y Sprosen (2004) con preguntas cerradas y dibujos de los alumnos.</p>	<p>- Percepción del profesorado: difícil preparación de la unidad; los alumnos comprenden y aprenden a manejar el registro de datos; mejoran en el estilo de juego y en el respeto hacia los árbitros; evolucionaron en relación a la técnica y al conocimiento del juego y reglas; incrementó el entusiasmo y la implicación; se requiere un mayor número de sesiones para que aprendan más responsabilidades; importante la interacción equipo-capitán, capitán-profesor.</p> <p>- Percepción de los alumnos: adquieren buena percepción sobre los aspectos del MED; no existen diferencias significativas entre sexos; aumento de la competencia y cultura deportiva; incremento del nivel de identificación de equipo y afiliación; no existen diferencias significativas en el entusiasmo entre los test; inclusión de elementos de juego, emociones positivas y ausencia casi total del docente en dibujos.</p>	<p>- Los resultados obtenidos coinciden con los de otros países en cuanto a que son positivos en lo referente a los aspectos y componentes del modelo y en el aprendizaje de los alumnos. Se destaca la laboriosa preparación de la unidad y la duración que debe tener.</p>

Autores	Método			Resultados	Conclusiones o principal aportación
	Objetivo del estudio/ duración temporada/ deporte/s	Participantes/ contexto/ características del MED	Recogida de datos (instrumentos)		
Calderón, Martínez, Hastie (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar la motivación, implicación y el aprendizaje de los alumnos del profesor con la implantación de dos modelos (MED y Tradicional). - 28 sesiones (14 por unidad) de 60 minutos. - Baloncesto y hockey. 	<ul style="list-style-type: none"> - 33 alumnos de quinto de primaria repartidos en dos clases de 17 (seis chicos y 11 chicas) y 16 y siete chicas). - Población rural. - Materiales didácticos propios y específicos del modelo. - Principales características de ambos modelos. - Formación inicial por parte del profesorado. - Realización de un modelo distinto con el mismo deporte en cada curso durante catorce sesiones y viceversa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del profesorado: diario de estilo abierto y entrevista individual (antes, durante y después de la unidad) para ver el entusiasmo e implicación del profesor. Todo esto complementado con la percepción del equipo directivo. - Percepción del alumnado: entrevistas grupales (cuatro o cinco alumnos) para indagar en el entusiasmo e implicación y dibujos argumentados realizados tras llevar a cabo ambas unidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del profesorado: desinterés, pasividad y apatía en alumnos que pasan del MED al modelo Tradicional; protagonismo y supervisión del profesor en el Tradicional para que no cese la actividad, perdiendo el control en juegos de participación simultánea; mucha exigencia de trabajo para el profesor en las fases iniciales de la ED, pero los alumnos ganan autonomía y toma de decisiones, y el profesor tiempo para evaluar; mayor grado de implicación y entusiasmo mediante la ED, mejorando en habilidades y comprensión del deporte. - Percepción del alumnado: se confirman las observaciones docentes destacando la apatía al modelo Tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes tienen preferencia de aprender mediante el MED, ya que lo hacen de forma más independiente, con mayor implicación y comprendiendo mejor el deporte, es decir, pasan a ser los protagonistas reales de la educación. Por esta razón se muestran reticentes a trabajar con el modelo Tradicional en el que se dedican a cumplir órdenes.
Calderón, Martínez, Martínez (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar el efecto o influencia que tiene la percepción de la habilidad física sobre la actitud de los alumnos desde la perspectiva de alumnos y profesores tras una unidad didáctica de ED. - 15 sesiones de 55 minutos. - Bádminton: individual y dobles. 	<ul style="list-style-type: none"> - 16 alumnos (seis chicos y diez chicas) de cuarto de educación secundaria. - Formación de equipos por nivel de habilidad. - Materiales didácticos propios y específicos del modelo. - Formación recibida por la propuesta de Calderón y Martínez (2014). - Esquema de la unidad: introducción, fase dirigida, fase autónoma (individual), competición formal (individual), fase autónoma (dobles), competición formal (dobles), evento final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para el profesorado: diario de estilo abierto y entrevistas (antes, durante y después de la unidad). - Para el alumnado: entrevistas a un alumno/a aleatorio; "Cuestionario de Habilidad Física Percibida" de Ryckman, Robbias, Thornton y Cantrell (1982), antes y después de la unidad; "Cuestionario de Actividades" de Ortega, Calderón, Palao y Puigserver (2008). 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del profesorado: aumento de competencia adquirida a nivel motor y conceptual; alumnos con más nivel tienden jugar con los de menos, por reconocimiento externo y social; mayor aumento de competencia en los de mayor habilidad; problemas de cesión de autonomía del profesor al comienzo de la unidad; mejora de la actitud hacia la asignatura y de las calificaciones; mejora de trabajo en equipo. - Percepción del alumnado: no existen diferencias significativas en el cuestionario de habilidad física percibida; mejora de su percepción de competencia en las entrevistas; mejora la actitud hacia la práctica, especialmente las chicas en roles de equipo; percepción de relación entre la habilidad física percibida y su implicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos son capaces de percibir y perciben una mejora de la habilidad física relacionada con la implicación que tienen en educación deportiva, aumentando más la competencia adquirida en los alumnos con mayor nivel de habilidad.
Calderón, Martínez, Méndez (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la percepción del profesorado sobre las posibilidades del trabajo de las competencias con el MED. - Duración/deporte desconocidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 12 docentes (ocho secundaria/cuatro primaria). - Variables: etapa, horas de formación, experiencia docente, tutorización y aplicación. - Curso de formación para profesores: propuesta de Calderón y Martínez (2014). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de cuestionario elaborado ad-hoc para medir la percepción del grado de desarrollo de las fases del modelo y sus características (Siedentop, Hastie y Van der Mars (2011). 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias más desarrolladas: social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. - Mayor fomento de competencias en la fase autónoma, con respecto a la dirigida, con mejor valoración en la etapa de secundaria. - Sin diferencias significativas de la percepción de competencias en las variables fijadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo contribuye a desarrollar habilidades sociales en el juego, sobre todo en la adolescencia, en la que destaca el grupo de iguales. Les ayuda a tomar decisiones y sus consecuencias.

Autores	Método			Resultados	Conclusiones o principal aportación
	Objetivo del estudio/ duración temporada/ deporte/s	Participantes/ contexto/ características del MED	Recogida de datos (instrumentos)		
García-López, Gutiérrez-Díaz (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el efecto de una temporada de ED en la empatía y asertividad de los estudiantes. - 18 sesiones. - Balonmano. 	<ul style="list-style-type: none"> - 154 alumnos (76 chicos y 78 chicas) divididos en siete grupos de cinco colegios. 34 y 98 de estos cursan quinto y sexto de primaria respectivamente y el resto (22 alumnos) cursan segundo de educación secundaria. - Se desarrollaron las mismas características en todas las clases, destacando la coeducación. - Formación previa teórico-práctica de los profesores. - Sesiones desarrolladas según la estructura de Tactical Games Approach de Mitchell, Oslin y Griffin (2003). 	<ul style="list-style-type: none"> - Se trataron los documentos antes, durante y después de la unidad, excepto en quinto de primaria que no se realizó durante. - “Emphaty Questionnaire” de Garaigordobil (2009), adaptado de Mehrabian y Epstein (1972). - “The Sport Education benchmark observational instrument” de Sinelnikov (2009) adaptado de ko, Wallhead and Ward (2006). - “Children’s assertiveness Behaviour Sacale” de Michelson y Wood (1982). 	<ul style="list-style-type: none"> - No existen diferencias significativas en la empatía, mostrando mayor incremento en la empatía hacia su equipo por el contexto que lo configura que hacia el grupo-clase. - Se observa una disminución de la pasividad con distintas variables y un aumento en la agresividad, en ambos géneros. Disminuye la asertividad. - Se ha observado un aumento progresivo de la empatía y la agresividad en los grupos de sexto de primaria y segundo de secundaria, y una disminución progresiva de la asertividad. Sin embargo se ha observado un descenso de la pasividad entre el primer y el segundo test, mientras que se observa un ligero incremento entre el segundo y el tercero, que coincide con la fase de competición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos disminuyen la pasividad, sobre todo durante la temporada regular, la asertividad y la empatía, mientras que por otro lado aumentan las variables de agresividad.
García-López, Gutiérrez-Díaz, González-Villora, Valero (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar en qué medida pueden mejorar la asertividad, la empatía y por lo tanto la competencia social y ciudadana, mediante el MED. - 18 sesiones. - Balonmano. 	<ul style="list-style-type: none"> - 21 alumnos (diez chicos 11 chicas) de quinto curso. - Profesor con experiencia en ED. - Predominio de formas jugadas. - Estructura de la unidad: pretemporada (aprendizaje con modelo comprensivo), temporada regular y fase final. - Grabación de las sesiones para su posterior análisis. - Variables del estudio: nivel de participación, cumplimiento de roles, efectos en la empatía, efectos en conductas pasivas, asertivas y agresivas, efectos en las relaciones sociales y efectos en función del rol, el equipo y género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del alumno y del profesorado: nivel de participación de alumnos, examinando las grabaciones, según las categorías de Sharpe y Koperwas (1999); cumplimiento de roles de árbitro y estadista por observación; “Cuestionario de Evaluación de la Empatía” de Garaigordobil-Landazábal (2008); “Escala de Comportamiento Asertivo para Niños” de Segura (1994); “Cuestionario Sociométrico” (Moreno, 1972). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de participación: más participación en la temporada regular; mayor implicación de las chicas; los alumnos con nivel alto se dispersan durante la pretemporada mientras que los de nivel bajo se muestran más concentrados, y viceversa en la temporada. - Cumplimiento de roles: alto porcentaje de implicación en los roles examinados. - Efectos en la empatía: disminución no significativa tras la temporada. - Efectos en conductas pasivas, asertivas y agresivas: descenso de las variables de la asertividad, siendo solo significativas en la pasividad, y con aumento en la agresividad. - Efectos en relaciones sociales: mejora en variables amigo positivo y negativo. - Efectos en función del rol, el equipo y género: aumento de la agresividad en los roles de entrenador y director deportivo y disminución en los de árbitro, preparador físico y miembro del comité disciplinario. 	<ul style="list-style-type: none"> - El MED ayuda a desarrollar la competencia social y ciudadana ya que ayuda a los alumnos a mejorar conductas asertivas relativas a la disminución de la pasividad (mayormente en chicas) y de la agresividad en determinados roles, así como la implicación en el cumplimiento de estos. Sin embargo se observa un incremento en la agresividad en las variables analizadas en la asertividad y en determinados roles.

Autores	Método			Resultados	Conclusiones o principal aportación
	Objetivo del estudio/ duración temporada/ deporte/s	Participantes/ contexto/ características del MED	Recogida de datos (instrumentos)		
Gutiérrez-Díaz, García-López, Chapparro, Fernández (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar la viabilidad del modelo en segundo de primaria según la percepción del alumno y el profesor. - Diez sesiones. - Balón prisionero basado en el principio pedagógico de complejidad táctica señalada en el modelo "Teaching Games for Understanding" (Werner, Thorpe y Bunker, 1996). 	<ul style="list-style-type: none"> - 16 alumnos (ocho chicos y ocho chicas). - Trabajo de dos profesores, una con experiencia docente y otra en prácticas con experiencia teórico-práctica en el modelo. - Entorno rural. - Supervisión de un profesor experto en ED. - Esquema de la unidad: pretemporada, temporada, fase final y fiesta de clausura. - Equipos mixtos y homogéneos formados por los alumnos menos inteligentes de la clase. - Normas elaboradas y consensuadas por los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del profesorado: diario de estilo abierto; cuestionario semiestructurado al finalizar la unidad; cuestionario semiestructurado ad-hoc basado en los análisis del diario, de la anterior entrevista y los materiales usados. - Percepción del alumnado: cuestionario validado al castellano de Gutiérrez-Díaz, García-López, Hastie y Calderon (2013) del cuestionario "Physical Education Season Survey" de Mohr, Townsend, Rairigh y Mohr (2003) modificado por Hastie y Sinelkov (2006); dibujos analizados por los criterios de Mowling, Brock y Hastie (2006) basados en MacPhail y Kinchin (2004). 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del profesorado: se presentan problemas en las primeras sesiones o en los cambios de fases, especialmente con el rol de árbitro; actitud positiva y mayor disfrute de las últimas sesiones debido a la comprensión del modelo; aprenden las principales acciones motrices y las relaciones sociales; participación de todos los alumnos; comprensión de los alumnos con las dificultades de organización; se consiguen los beneficios pretendidos con la formación de equipos; existen dificultades para controlar la clase; es importante la implicación docente; se desarrollan valores positivos y se crean hábitos de conducta; deben modificarse requisitos organizativos; adecuada duración de la unidad. - Percepción del alumnado: notable valoración de los aspectos esenciales del modelo; sin diferencias significativas entre sexos; aumento de la percepción de competencia de juego; destacan la pertenencia a un equipo y la satisfacción. 	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo es aplicable a alumnos de menor edad ya que perciben y desempeñan las características y aspectos del modelo, pero requieren por otra parte mayor organización e implicación docente.
Gutiérrez-Díaz, García-López, Hastie y Calderon (2013).	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la percepción que tienen los alumnos tras haber participado en una unidad de ED. - Diferente duración de sesiones. - Balonmano (4 grupos), baloncesto, bádminton, danza. 	<ul style="list-style-type: none"> - 270 alumnos (132 chicos y 138 chicas) en siete cursos de centros de enseñanza de primaria, secundaria y bachillerato. - Formación específica previa de los profesores. - Supervisión por parte de tres expertos. - Variables: percepción de los componentes de la ED (edad, sexo, deporte elegido) y percepción del desarrollo de las metas u objetivos (competencia, cultura deportiva, entusiasmo). - Todas ellas se analizaron en base a seis componentes: duración de la unidad, noción de afiliación, competición, registro de datos, evento final y festividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - "The Sport Education benchmark observational instrument" de Sinelkov (2009) adaptado de ko, Wallhead and Ward (2006). - "Physical Education Season Survey" de Mohr, Townsend, Rairigh y Mohr (2003) modificado por Hastie y Sinelkov (2006). - Entrevistas en pequeños grupos sobre experiencias y percepciones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Duración de la unidad: no hay diferencias significativas en deporte, edad, sexo, cultura deportiva, competencia, o entusiasmo. En las entrevistas se muestran respuestas positivas hacia la duración de la unidad. - Afiliación a un equipo: no existen diferencias significativas para la edad, el sexo o el deporte, pero se encuentran opiniones positivas en las entrevistas. - Competición formal: diferencias significativas en edad, sexo y deporte, con comentarios que muestran la diversión, competitividad y la cultura deportiva. - Registro de datos: únicamente hay diferencias significativas para la edad. - Evento final: diferencias significativas en la edad y deporte elegido. Se muestra entusiasmo y diversión en las entrevistas. - Festividad: existen diferencias significativas en la edad, reforzando la afiliación al equipo y el entusiasmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La percepción que tienen los alumnos sobre los aspectos o variables fijadas de la educación deportiva, varían en su mayoría de forma significativa en función de la edad que poseen. - La competición formal es la variable que más diferencias muestra en función de la edad, el sexo o el deporte escogido.

Autores	Método			Resultados	Conclusiones o principal aportación
	Objetivo del estudio/ duración temporada/ deporte/s	Participantes/ contexto/ características del MED	Recogida de datos (instrumentos)		
Martínez-Calderón Campos (2012)	- Analizar el efecto del MED sobre la percepción de aprendizaje y satisfacción de profesores y alumnos tras una experiencia de trabajo integrada entre Educación Física, matemáticas y lengua castellana. - 14 sesiones de 60 minutos. - Baloncesto.	- 16 alumnos (nueve chicos y siete chicas) de quinto de primaria. - Trabajo interdisciplinar entre los docentes de las distintas materias. - Población rural. - Buena relación y disposición entre los dos profesores. - El profesor de Educación Física se formó previamente con la propuesta de Calderón y Martínez (2014). - Se realizaron reuniones iniciales para concretar diferentes aspectos a tener en cuenta. Además se realizaron también durante cada semana durante el desarrollo de la unidad para informar y orientar.	- Percepción del profesorado: entrevista al finalizar la unidad junto con la directora, que supervisó las sesiones. - Percepción del alumnado: entrevistas (individuales y cuatro grupales); cuestionario ad-hoc de respuesta abierta diseñado por expertos y revisado por especialistas. - Las entrevistas fueron revisadas por dos expertos en ED y dos maestras especialistas.	- Percepción del profesorado: la profesora de matemáticas y lengua no observa cambios entre una unidad integrada y no integrada ya que se requiere adaptación y adecuación de trabajo en los alumnos, de forma continua y mediante un proyecto global; el maestro de Educación Física percibe entusiasmo, pero causado por el modelo; buena oportunidad para trabajar la interdisciplinariedad pero desde el principio, coordinando los contenidos, con buena estabilidad docente y conciencia de pertenencia a un centro y fijando los objetivos de aprendizaje y los mecanismos para conseguirlos. - Percepción del alumnado: reconocen significatividad entre materias y satisfacción; muestran entusiasmo por la implicación que poseen y por tener aplicaciones prácticas; se muestra confusión en algunos alumnos debido a que requieren un periodo de adaptación.	La ED puede ser aplicada para reemplazar trabajo interdisciplinar, pero se requiere de un trabajo continuo para que los alumnos adquieran verdadera significatividad entre los contenidos de distintas áreas. Sin embargo los alumnos manifiestan entusiasmo y satisfacción al trabajar con esta metodología.
Méndez-Fernández-Río, Méndez-Alonso (2013).	- Comparar los efectos que provocan en la motivación y deportividad del alumnado de Educación Física los modelos Tradicional y de ED con material convencional y autoconstruido. - 12 sesiones de 55 minutos. - Ultimate freesbee.	- 295 alumnos (159 chicos y 136 chicas) de secundaria y bachillerato, entre 12 y 17 años. - Variables: metas de logro, metas de amistad, necesidades psicológicas básicas y deportividad. - Formación previa específica por parte de los docentes. Reuniones semanales de los docentes con los investigadores principales. - Se seleccionaron al azar un grupo en cada nivel educativo al que se asignó un grupo o nivel de tratamiento (Tradicional, ED con material convencional y autoconstruido).	- "Achievement Goal Questionnaire-Physical Education" de Guan et al., traducido por Moreno, González y Sicilia (2008). - "Cuestionario de Metas de Amistad en Ed.Física" de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini (2014). - "Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio" traducida por Moreno, González, Chillón y Parra (2008). - "Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale" de Vallerand, Brière, Blanchard y Provencher (1997), traducido por Martín-Albo, Núñez, Izquierdo y González (2006).	- Se confirma la homogeneidad entre los grupos seleccionados en las variables, antes de comenzar los tratamientos. - No se observaron diferencias significativas en las metas de logro en los diferentes tratamientos. - Existen diferencias en las subescalas de las metas de amistad, especialmente en la de evitación-amistad entre los modelos Tradicional y ED con materiales autoconstruidos. - En las necesidades psicológicas básicas hay diferencias significativas en la subescala de autonomía entre ambos tratamientos del MED. - Respecto a la deportividad, cabe destacar diferencias en la subescala adversarios, con los modelos Tradicional y ED con materiales autoconstruidos, y esta con ED con materiales convencionales.	Una metodología innovadora influye en el desarrollo de la motivación y la deportividad que los alumnos tienen, encontrando mejores resultados para la educación deportiva y sobre todo cuando se utilizan materiales que no son convencionales y pueden suponer un reto y/o una satisfacción añadida a los alumnos.

Autores	Método			Resultados	Conclusiones o principal aportación
	Objetivo del estudio/ duración temporada/ deporte/s	Participantes/ contexto/ características del MED	Recogida de datos (instrumentos)		
Meroño, Calderón, Martínez (2013)	- Favorecer la actitud de los alumnos hacia la Educación Física mediante la ED. - 15 sesiones de 55 minutos. - Bádminton.	- 16 alumnos de cuarto de educación secundaria (seis chicos y 10 chicas).	- Para el alumnado: "Prueba U de Mann-Whitney" antes y después de llevar a cabo la unidad y entrevistas. - Para el profesorado: diario y entrevistas. Se realizaron tras extraer respuestas comunes de una transcripción.	- Mejora de la actitud desde el punto de vista de los alumnos: destacan el entusiasmo. Más autonomía y responsabilidad desencadena mayor implicación. Por lo tanto obtienen mejor calificación. - Aumento cuantitativo en la "Prueba U de Mann-Whitney" en chicos y chicas. - Mayor interés por parte de las chicas en el rol de equipo que en el de jugadoras.	Los alumnos disfrutan y adquieren una actitud más positiva cuando se les asigna más importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, mejorando también los resultados académicos.

A continuación se analizan globalmente los resultados aportados en la tabla 1, para ello se dividirá la información en diversos apartados que se exponen con el mismo orden con el que aparecen en dicha tabla.

Objetivos de los estudios

En relación a objetivos que se fijan en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, se han encontrado objetivos tales como comprobar el efecto o las posibilidades del MED en habilidades sociales (García-López et al., 2012; García-López y Gutiérrez-Díaz, 2013) o en la adquisición de competencias (Calderón et al., 2013; García-López et al. 2012).

También se ha analizado la influencia que tiene el MED en la actitud de los alumnos (Meroño, et al., 2013), y la habilidad física que los alumnos perciben con el desarrollo de este modelo (Calderón et al., 2013) en dicha actitud. En relación con estos trabajos, dos investigaciones han estudiado la percepción que tienen los alumnos y los profesores tras desempeñar una unidad de Educación Deportiva en el área de Educación Física (Gutiérrez-Díaz et al., 2013), o en una experiencia integrada entre diferentes materias (Martínez et al., 2012).

Por otro lado, se ha comparado el efecto que tiene el MED con respecto a otros modelos en la motivación y deportividad (Méndez-Giménez et al., 2013), y en la motivación, implicación y aprendizaje (Calderón et al., 2013). Además, otra investigación ha comparado los resultados de una temporada de educación deportiva con las de otros países (Calderón et al., 2010).

Finalmente, dos de las investigaciones muestran objetivos más innovadores en el campo de la Educación Deportiva. En el trabajo de Gutiérrez-Díaz et al. (2014) se comprueba la viabilidad del MED en una muestra de alumnos de seis y siete años. Por otra parte, en la investigación de Calderón et

al. (2011) se trata una unidad didáctica de expresión corporal mediante el MED.

Duración de la temporada del MED

El 50% de las temporadas llevadas a cabo en las investigaciones analizadas en esta revisión, tienen una duración que comprende entre 12 y 18 sesiones de 55 o 60 minutos. Estas unidades didácticas tienen una duración mayor que las unidades habituales que se desarrollan en el sistema educativo español (Calderón, Hastie y Martínez, 2011), que generalmente suelen incluir un número de sesiones que varía de un mínimo de tres a cinco sesiones a un máximo de ocho a 10 sesiones.

En dos (16,67%) de los trabajos, Calderón et al. (2013) y Calderón et al. (2011), se analizan temporadas de más larga duración, de 28 y 32 sesiones respectivamente. En el primer caso la unidad se divide en dos subunidades o temporadas de 14 sesiones, puesto que se compararon el MED con el modelo tradicional de la enseñanza deportiva. En el segundo caso, la unidad didáctica está relacionada con la expresión corporal, dividiendo las sesiones en tres temporadas que ocupan entre 9-11 sesiones, en las que se trataron diferentes tipos de danzas.

Finalmente, y en el lado opuesto, es decir, temporadas con duraciones más cortas, únicamente hay dos de las investigaciones, Calderón et al. (2010) y Gutiérrez-Díaz et al. (2014), que trabajan unidades relativamente breves, de ocho y 10 sesiones respectivamente.

Deporte/s seleccionado/s

Los deportes que se han escogido en 11 de los diferentes estudios reflejados en la tabla 1 son principalmente deportes de equipo, aspecto esencial para desarrollar la afiliación, como muestran Gutiérrez-Díaz et al. (2013), y/o habilidades sociales como en el caso de García-López y Gutiérrez-Díaz (2013).

En ocho de estos casos se trata de deportes de invasión (57,14%), con adaptaciones a los objetivos y nivel de desarrollo de los alumnos, tal y como se muestra en García-López y Gutiérrez-Díaz (2013), que diseñan las sesiones según la estructura para un aprovechamiento de los juegos tácticos (Tactical Games Approach, Mitchell et al., 2003), o en García-López et al. (2012) que dan importancia al predominio de las formas jugadas.

Por otro lado, tres de las investigaciones recogen un deporte de red y muro (21,42%), el bádminton, que se trabajan de forma individual en todos los casos, además de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje por parejas en uno de los casos. En estos estudios los objetivos van destinados a aspectos individuales, como por ejemplo comprobar los efectos que tiene la percepción de la habilidad física en la actitud de los alumnos (Calderón et al., 2013).

Por último, también se refleja en la revisión que existen dos estudios (14,29%), Calderón et al. (2010) y Gutiérrez-Díaz et al. (2014), en los que se trabaja el MED mediante un deporte de cancha dividida, en ambos casos, el juego de balón prisionero. Una de estas muestras trata el deporte de balón prisionero según el principio pedagógico de complejidad táctica del modelo comprensivo (Teaching Games for Understanding, Werner, Bunker y Thorpe, 1996). Finalmente, el último estudio analiza la danza, para comprobar la validez del modelo al tratar una unidad de expresión corporal (Calderón et al., 2011).

Etapas educativas y curso al que pertenecen los alumnos (edad)

Las investigaciones revisadas incluyen alumnos de diversas edades correspondientes a las etapas de primaria, secundaria y bachillerato del sistema educativo español. La mayoría de los trabajos reflejan muestras referentes a educación primaria (50%), seguido de los estudios que han utilizado muestras de alumnos en educación secundaria (16,67%), y por último en la etapa de Bachillerato (8,33%). Además, hay tres estudios que no analizan sólo una etapa educativa, sino que investigan muestras de varias de ellas. Dos estudios evalúan el MED en Primaria y Secundaria (8,33%), un estudio Secundaria y Bachillerato (8,33%) y otro investiga los alumnos de las tres etapas educativas (8,33%).

Con respecto a la etapa de educación primaria, se han encontrado que todas las muestras son referentes a quinto y sexto curso (10-12 años), puesto que se considera la etapa sensible para comenzar con la iniciación deportiva. A modo de excepción, existe un estudio que trabaja el MED en el curso de segundo de primaria (Gutiérrez-Díaz et al., 2014) para comprobar su viabilidad en una muestra de alumnos de corta edad (7-8 años).

Por otro lado, se encuentran las muestras de alumnos de secundaria (12-16 años) en los cursos de segundo y cuarto,

además de otras ocho muestras en las que no se identifican cursos. Finalmente, se han observado tres investigaciones que hacen referencia a muestras de alumnos del primer curso de Bachillerato (16-17 años), puesto que es el único curso de Bachillerato en el que se imparte Educación Física.

Formación inicial del profesorado en cuanto al MED

En la revisión realizada se observan nueve estudios en los que los profesores que desarrollaron el MED recibieron formación inicial (75%). En tres de estos trabajos se formaron a través de la propuesta de Calderón y Martínez (2014). En el resto de investigaciones no se concreta esta información.

Solo en uno de los estudios, el profesor que desarrolló el MED con una muestra de alumnos, tenía formación y experiencia previa en esta metodología. El resto de artículos (16,67%) no hacen referencia a ningún tipo de formación inicial.

Además, seis de las aplicaciones prácticas de los estudios en Educación Deportiva (50%) fueron supervisados y/o asesorados por expertos en el MED.

Metodología de los estudios

La metodología utilizada en la mitad de los casos recoge técnicas cualitativas y cuantitativas (métodos mixtos; 50%) para verificar los resultados. Sin embargo la otra mitad queda repartida bien para técnicas cuantitativas (25%), o bien para técnicas cualitativas (25%).

En cinco de las investigaciones recogidas en la Tabla 1 (41,67%), se observa que coincide la entrevista al profesor como instrumento de carácter cualitativo. También se muestra en otros cinco estudios (tres comunes a los primeros), que se han diseñado y pasado entrevistas para el alumnado, tanto grupales como individuales. Otro de los documentos cualitativos que han sido utilizados en cinco investigaciones, ha sido el diario de estilo abierto para el profesorado.

Además, en tres de los trabajos reflejados, se ha utilizado el dibujo argumentado como metodología cualitativa, analizados en una de las ocasiones por los criterios de Mowling et al. (2006) basados en MacPhail y Kinchin (2004).

En cuanto a la metodología cuantitativa, solo se encuentran coincidencias en dos de los documentos utilizados. Estos instrumentos son "the Sport Education benchmark observational instrument" de Sinelnikov (2009), adaptado de Ko et al. (2006), y "Physical Education season survey" de Mohr et al. (2003), modificado por Hastie y Sinelnikov (2006), que se utilizan en tres de las investigaciones que se muestran en la Tabla 1. El resto de herramientas de evaluación, tanto cuantitativas como cualitativas, se han utilizado de forma específica e individual en relación a los objetivos concretos que se plantean para cada investigación.

Resultados

Las investigaciones analizadas muestran que los alumnos adquieren mayor satisfacción a la hora de desarrollar las sesiones de Educación Física, tal y como se observa en Calderón et al. (2013) y Méndez-Giménez et al. (2013). Además, el MED en particular desarrolla motivación en los alumnos (Calderón et al., 2011; Gutiérrez-Díaz et al., 2014; Martínez et al., 2012), que se percibe especialmente en la fase final y festividad (Gutiérrez-Díaz et al., 2013).

En este sentido, se desarrolla el entusiasmo en los estudiantes que aporta una mejora de actitud hacia la asignatura de Educación Física, y la iniciación deportiva en particular (Calderón et al., 2013; Meroño et al., 2013). Esta mejora en la actitud, se debe en mayor parte a la autonomía e implicación que se aporta a los alumnos durante el MED (Calderón et al., 2010; Calderón et al., 2011; Gutiérrez-Díaz et al., 2014; Martínez et al., 2012; Meroño et al., 2013) que conlleva un descenso de la pasividad en las sesiones (García-López y Gutiérrez-Díaz, 2013). También se encuentra mayor participación en las fases en las que se otorga más autonomía al alumno, como la temporada regular o la fase final (García-López et al., 2012). Asimismo, dicha pasividad desciende en las sesiones del MED en comparación a las que se tratan habitualmente con el modelo tradicional (Calderón et al., 2013; Méndez-Giménez, 2013).

Uno de los factores por los que los alumnos desarrollan más implicación en las clases es debido a la asignación de roles y el desarrollo de sus funciones (García-López et al., 2012). Además se observa mayor desarrollo y participación de las chicas en los roles de equipo con respecto a los chicos (Calderón et al., 2013; Meroño et al., 2013).

En relación a la asignación de tareas y responsabilidades ligadas a los roles, se observa que los alumnos con mayor madurez o edad las desarrollan con más facilidad, y comprenden mejor el MED, sus componentes y los valores que se desarrollan (Calderón et al. 2013; Gutiérrez-Díaz et al., 2013). De esta manera el profesor ha de implicarse en mayor medida con alumnos de corta edad, tal y como se muestra en Gutiérrez-Díaz et al. (2014). Sin embargo, al desarrollar el modelo por primera vez con un grupo de alumnos, se demanda mayor trabajo e implicación docente durante la preparación de la unidad y durante las primeras sesiones (Calderón et al., 2010; Calderón et al., 2013; Gutiérrez-Díaz et al., 2014; Martínez et al., 2012).

Por otra parte, se observa que se desarrollan determinados valores y habilidades sociales que se deben a los componentes del MED (Calderón et al., 2013; Gutiérrez-Díaz et al., 2014) y a la afiliación e interacción en equipo de iguales en concreto, tales como el respeto a determinados roles (Calderón et al., 2010), descenso de la asertividad (García-López et al., 2012; García-López et al., 2013), y mejoran las variables de amistad (García-López et al., 2012; Méndez-Giménez et al., 2013).

En relación al sistema educativo español, se consigue desarrollar la competencia social y ciudadana según la Ley Orgánica 2/2006, considerada actualmente como competencia social y cívica según la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. Pero esta competencia no es la única que se fomentan con el MED, otras competencias que se desarrollan son la autonomía e iniciativa personal (Ley Orgánica 2/2006) (Calderón et al., 2013), que ha sido sustituida por la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor según la Ley Orgánica 8/2013, o la mejora de la competencia de aprender a aprender (Calderón et al., 2013).

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido comprobar el efecto y viabilidad del modelo de Educación Deportiva en el sistema educativo español. Además, se ha valorado el aprendizaje de los estudiantes y la opinión de los docentes que participan en el MED en España, para poder orientar el trabajo de futuras investigaciones.

En esta revisión el objetivo de estudio recae en el MED, que en las últimas dos décadas, ha tenido un auge en las experiencias de innovación docente y en la investigación, tal y como se muestra en las revisiones internacionales de Hastie et al. (2011) y Araujo et al. (2014). A continuación se realiza la discusión de los apartados analizados en los resultados, comparando similitudes y diferencias con otras investigaciones llevadas a cabo en el ámbito internacional.

En cuanto a los objetivos de los estudios, se observan similitudes en algunos de estos, que quedan recogidos en la tabla 1, con respecto a los que se muestran en las revisiones de Hastie et al. (2011) y Araujo et al. (2014). De esta manera, se observan investigaciones que estudiaron las percepciones de alumnos y profesores al tratar una temporada deportiva utilizando el MED (Alexander y Luck-Man, 2001; Clarke y Quill, 2003; Cruz, 2008; Curtner-Smith y Sofo, 2004; Hastie y Sineelnikov, 2006; Hastie y Trost, 2002; Grant, 1992; Kinchin et al., 2004; Li y Cruz, 2009; Perlman y Karp, 2010; Pill, 2008). Varios estudios han analizado si se cumplían algunas de las características principales del MED y los beneficios sobre los alumnos (Brock, Rovegno y Oliver, 2009; Kim, Penney, Cho y Choi, 2006; Perlman 2012; Sineelnikov, Hastie y Prusak, 2007). Otros, se centraron en las posibilidades del MED como medio para la educación en valores a través del deporte, como por ejemplo el *fair play* (Brock y Hastie, 2007; Vidoni y Ward, 2009).

Otro de los objetivos de los estudios desarrollados en España ha sido el de comparar el modelo Tradicional de enseñanza de los deportes y el de Educación Deportiva en relación a la adquisición de la motivación, la deportividad o el aprendizaje (Browne, Carlson y Hastie, 2004; Parker y Curtner-Smith, 2005; Pereira, Hastie, Araujo, Farias, Rolim

y Mesquita, 2015; Pritchard, Hawkins, Wiegand y Metzler, 2008). En esta línea se ha analizado por ejemplo la propuesta del MED con algunas de las aproximaciones de enseñanza de los deportes basadas en la comprensión, como el modelo Teaching Games for Understanding (Alexander y Penney, 2005; Collier, 2005; Hastie y Curtner-Smith, 2006); o en otros, simplemente, el objetivo fue analizar la viabilidad del MED en bloques de contenidos concretos programados en el **currículo oficial español** en Educación Física (Graves, Carves y Townsend (2000); Richadson y Oslin, 2003).

En este sentido, se puede comprobar cómo las investigaciones realizadas en otros países han tratado objetivos más específicos y diferentes a los tratados en el ámbito español. Algunos ejemplos de estas diferencias se basan en la percepción y las experiencias que tiene el género femenino al tratar una temporada de Educación Deportiva (Carlson, 1995; Curnow y MacDonald, 1995; Hastie, 1998a), o la evaluación del MED en los alumnos mediante dibujos (MacPhail y Kinchin, 2004; Mowling et al., 2006), debido a que el modelo ha tenido impacto con anterioridad.

Por otra parte, en lo relativo a la duración de la temporada, al analizar las propuestas fundamentadas en el MED desarrolladas en el ámbito educativo español, se observa un déficit temporal (número de sesiones) respecto a aquellas propuestas desarrolladas en los contextos educativos de otros países. Expertos en el modelo, como Siedentop (1994; 1998) y Siedentop, Hastie y Van der Mars (2011), han aconsejado que las temporadas del MED deberían extenderse incluso hasta dos o tres veces más que las unidades didácticas desarrolladas en España. Ello se debe, afirman estos autores, a que se han de aprender correctamente las características y los contenidos que se desarrollan en el MED, y a su vez, a la importancia que posee dedicarle el tiempo requerido a la formación de jugadores competentes.

En las revisiones de Hastie et al. (2011) y Araujo et al. (2014), se observa como la mayoría de las unidades del MED llevadas a cabo en las investigaciones, poseían entre 18 y 24 sesiones de duración (Carlson, 1995; Hastie et al., 2013; Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009). La mayoría de los estudios fueron desarrollados en EE.UU., como aquellos de McCaughtry, Sofo, Rovegno y Curtner-Smith (2004), Pritchard et al. (2008) y Vidoni y Ward (2009), entre otros. Excepcionalmente, se observan algunos estudios en los que se implementaron propuestas basadas en el MED de mayor duración, (entre 26-32 sesiones), tales como: Brock y Hastie (2007), Brock et al. (2009), o Hastie (1998b).

En el lado opuesto se encuentran algunos estudios con temporadas de una duración más corta, entre 12-16 sesiones (Hastie, Sluder, Buchanan y Wadsworth, 2009; Kinchin et al., 2004; MacPhail, Gorely, Kirk y Kinchin, 2008), o incluso con una duración bastante más corta entre 8-10 sesiones (Curnow y MacDonal, 1995; Ka y Cruz, 2006; MacMahon

y MacPhail, 2007; Pill, 2008; Parker y Curtner-Smith, 2005; Sinelnikov, 2009). Este bloque de estudios con temporadas más breves fueron realizados en países como Australia, Rusia o Asia, al igual que en España (ver tabla 1).

Continuando con la discusión sobre el/los deporte/s seleccionado/s, en las revisiones de Araujo et al. (2014) y Hastie et al. (2011) se observa como la mayoría de los deportes escogidos para desarrollar las propuestas fundamentadas en el MED se trataba deportes de equipo. Esto se debe a que la pertenencia a los equipos es uno de los aspectos esenciales del MED (Siedentop, 1994 y 1998), y a su vez, se permite la vivencia de distintos roles por parte de los alumnos (Siedentop et al., 2011). Este hecho se observa también en las investigaciones realizadas en España (ver tabla 1). Dentro de los deportes de equipo se observa que son los deportes de invasión los más analizados, tales como: baloncesto (Pill, 2008), floorball (Curtner-Smith y Sofo, 2004) o rugby (Vidoni y Ward, 2009), siendo todos ellos adaptados al ámbito educativo.

En segundo lugar, se observa que se tratan deportes de cancha dividida como el netball (MacPhail et al., 2008) o volleyball (Kim et al., 2006; Pritchard et al., 2009). Se incluyen en esta modalidad los deportes de red y muro, tanto en dobles como individual, algunos ejemplos son: bádminton (Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009) o tenis (Stran y Curtner-Smith, 2010).

En tercer lugar, también se aprecian estudios en categorías deportivas como los deportes de campo y bate como el béisbol (Hastie y Curtner-Smith, 2006).

En cuarto lugar, el MED se ha estudiado en deportes tradicionales en determinados países, como por ejemplo el fútbol australiano (Spittle y Byrne, 2009). Este aspecto ha supuesto una oportunidad educativa para fomentar y transmitir la cultura y los deportes populares de una sociedad.

Finalmente, se observa que algunas de las investigaciones han estudiado la viabilidad de aplicar una temporada de Educación Deportiva para educar por medio de la expresión corporal (Graves et al., 2000; Richardson y Oslin, 2003).

El único grupo de deportes que no queda reflejado en las revisiones, según la clasificación de Almond (1986), son los deportes de blanco y diana.

En España se observa una tendencia similar en cuanto a los deportes escogidos para desarrollar el MED, siendo implementadas la mayoría de propuestas en deportes de invasión, seguidos por deportes de red y muro y cancha dividida, y por último una investigación que trata la expresión corporal. Sin embargo, en España no se han encontrado estudios que hayan implementado propuestas basadas en el MED en los deportes de campo y bate.

En cuanto a la etapa educativa y curso al que pertenecen los alumnos (edad), se puede observar que en la gran mayoría de estudios analizados en el extranjero, la aplicación del MED oscila en la edad correspondiente a los niveles entre

quinto y noveno grado en el sistema americano (EE.UU.) (Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009; Spittle y Byrne, 2009; Stran y Curtner-Smith, 2010), que equivale con quinto y sexto de Educación Primaria y la Educación Secundaria obligatoria en el sistema educativo español (10-16 años).

También se observa una investigación realizada en **décimo** grado de Educación Secundaria o High School (Hastie et al., 2013), comparable a los estudios realizados en Bachillerato en España (Calderon et al., 2011), en cuanto a la edad de los alumnos (16-17 años). Algunas de las investigaciones, sitúan a los alumnos en la etapa de Educación Secundaria, aunque sin concretar el curso (Perlman y Karp, 2010).

Por último, no se observan estudios que hagan referencia a alumnos de primero y segundo grado de Educación Primaria (6-8 años), algo que sí se aprecia en España (Gutiérrez-Díaz et al., 2014).

Por otra parte, en lo relativo a la formación inicial del profesorado en el MED, se puede destacar que en las propuestas analizadas en las revisiones internacionales (Araujo et al., 2014; Hastie et al., 2011), no se concreta de forma específica la formación del profesorado a la hora de poner en práctica el MED. Sin embargo, sí se encuentran referencias de anotaciones (Ka y Cruz, 2006; McCaughy et al., 2004), entrevistas (Carlson, 1995; Cruz, 2008) o cuestionarios a los profesores (Alexander y Luckman, 2001; Curtner-Smith y Sofu, 2004). Estos son utilizados por los investigadores que han llevado a cabo los estudios como metodología para evaluar la experiencia de los profesores en relación a los objetivos de investigación.

En cuanto a la metodología que se ha utilizado en las propuestas realizadas en el ámbito internacional, es mayoritariamente cualitativa (55,73%) (Li y Cruz, 2009; Stran y Curtner-Smith, 2010), a diferencia de la mayoría de las propuestas desarrolladas en España. En estas últimas es posible apreciar métodos mixtos en la metodología de estudio: cualitativa y cuantitativa. El método cualitativo de evaluación más utilizado es la entrevista (73,77%) (Clarke y Quill, 2003; Hastie y Sinelnikov, 2006), tanto en profesores (31,14%) como en alumnos (42,62%), y de forma individual o grupal, al igual que se observa en España. Esto se debe, como se ha mencionado anteriormente, a que muchas de las investigaciones se encargan de comprobar las percepciones de alumnos y/o profesores en relación a la aplicación de una temporada del MED.

En segundo lugar, se encuentran los estudios que utilizaron metodologías cuantitativas (26,23%) (Pritchard, Hawkins, Wiegand y Metzler, 2008; Sinelnikov y Hastie, 2010). Entre algunos de los instrumentos encontrados, se observan: “the Sport Education benchmark observational instrument” de Sinelnikov (2009), adaptado de Ko et al. (2006); “Physical Education Season Survey” de Mohr, Townsend, Rairigh y Mohr (2003) modificado por Hastie y Sinelkov (2006); y dibujos analizados por los criterios de Mowling, Brock y Hastie (2006) basados en MacPhail y Kinchin (2004).

Finalmente, un menor número de investigaciones acogen métodos de evaluación mixtos (18,04%) (Brock, Rovegno y Oliver, 2009; Browne, Carlson y Hastie, 2004), al contrario que ocurre en el ámbito español.

Finalmente, en la discusión sobre los resultados de los estudios del MED, la mayoría de estudios revisados indican que la utilización de propuestas de enseñanza basadas en el MED favorecen el desarrollo del rendimiento de juego y el conocimiento táctico de los aprendices (Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009; Hastie y Trost, 2002; Pritchard et al., 2008). Algunos estudios han observado incluso, que la combinación de propuestas basadas en el MED junto con otras propuestas innovadoras de enseñanza de los deportes como el TGfU (Hastie y Curtner-Smith, 2006), o la enseñanza entre iguales (Wallhead and O’Sullivan, 2007), los alumnos llegan a aprender tácticas y principios tácticos de complejidad sencilla. En España sin embargo, los resultados observados en relación a la utilización de propuestas basadas en la comprensión de los principios tácticos no han sido tan positivos. Este aspecto ha sido explicado en referencia a los problemas organizativos que tiene el profesorado en la utilización de este tipo de estrategias en la práctica (Gutiérrez-Díaz et al., 2014).

Otro de los hallazgos más relevantes observado en la implementación de propuestas fundamentadas en el MED, es que se incrementa la competencia motriz de los alumnos en las habilidades específicas. Por una parte, los alumnos con mayor desarrollo de habilidad motriz previo adquieren mayor conocimiento táctico (Hastie, 1998b), más influencia en el equipo y en la toma de decisiones (Brock et al., 2009), y participan más tiempo en juego que los que tienen menos nivel de habilidad (Hastie y Sinelnikov, 2006). Sin embargo, algunos estudios indican que son los alumnos que tienen menor nivel en sus habilidades motrices los que más mejoran en relación a la toma de decisiones y a la ejecución durante el juego (Carlson y Hastie, 1997; Hastie 1998b), aunque son pocas las referencias respecto a la mejora en la toma de decisiones en equipo (Brock et al., 2009). En España se observan resultados similares. Los hallazgos observados en el contexto educativo español indican que los alumnos de mayor habilidad buscan el reconocimiento externo y se sobreponen a los de menor habilidad, con la diferencia de que en las primeras fases, participan más los alumnos que menos habilidades motrices poseen (Calderón et al., 2013). Este aspecto es posible debido a la influencia del docente.

En relación a los resultados principales de los estudios al analizar las diferencias de género, se observa como las chicas prefieren el MED con respecto a otras metodologías, a pesar de que los chicos obtienen mayores niveles de éxito en el juego (Hastie, 1998a). Este aspecto también fue observado en relación a la mejora de sus habilidades deportivas, subrayando la importancia de la duración de las temporadas como un factor esencial para estas mejoras (Carlson, 2005). Sin embargo,

los estudios indican que los chicos obtenían mejores valores respecto a la influencia en el juego (Curnow y MacDonald, 1995), así como en el tiempo/participación respecto a las chicas, que muestran menores oportunidades de participación (Brock et al., 2009; Hastie, 1998b).

A diferencia de los hallazgos observados en otros países, las investigaciones españolas indican que son las chicas las que más se involucran y desempeñan mejor los roles asignados (García-López et al., 2012). En la competición formal, al igual que en los estudios realizados en otros países, se observan diferencias en la participación con respecto a los chicos (Gutiérrez-Díaz et al., 2013).

En esta línea, y como señalan las conclusiones de la mayoría de estudios revisados en este trabajo, las propuestas basadas en el MED suponen una buena oportunidad para aumentar los niveles de inclusión, oportunidades de intervención y participación en las clases. En este sentido, la afiliación a un equipo es esencial sobre la motivación (Kinchin et al., 2004; Pill, 2008). Así, los factores sociales implícitos con la utilización del MED, como la afiliación a un equipo y la pertenencia a un grupo (MacPhail y Kinchin, 2004), apoyan las necesidades psicosociales de los alumnos. De esta manera se facilita el desarrollo de la autonomía y la competencia motriz de los alumnos, la mejora del comportamiento en las sesiones y el aumento de los niveles de motivación (Perlman y Karp, 2010; Sinelnikov et al., 2007).

La motivación vivenciada con el MED conlleva en los alumnos un aumento de la excitación y satisfacción, especialmente en la fase de "festividad" de las propuestas (Mowling et al., 2006; Kinchin, Macphail y Ni Chroinin, 2009). Se trata de un periodo que significa la conclusión de la temporada de Educación Deportiva y hace la experiencia más auténtica (Siedentop et al., 2010).

Por otra parte, en comparativa con el modelo tradicional, los alumnos han manifestado su preferencia por las experiencias basadas en el MED, con las cuales también se mejora la comprensión del juego (Browne et al., 2004). Además, se observa que se desarrollan mejor las habilidades y el rendimiento en las clases de Educación Física (Hastie et al., 2013), y por tanto la competencia percibida. Este hecho permite una mejor orientación de las tareas por parte del profesorado y un clima de mayor dinamismo en el aula (Spittle y Byrne, 2009). De igual modo, los alumnos más desmotivados perciben mayor nivel de disfrute y satisfacción, a diferencia del nivel experimentado en las propuestas fundamentadas en el enfoque tradicional (Perlman, 2010). No obstante, ha sido observado en algunas propuestas implementadas en el extranjero, que los alumnos muestran mayores niveles de práctica de actividad física con el modelo tradicional (Parker y Curtner-Smith, 2005). Por el contrario, en las propuestas implementadas en España, se observó la disminución de la pasividad de los alumnos que participaron en una temporada utilizando el MED (Calderón et al., 2013; Méndez-Giménez, 2013).

Finalmente, se ha podido observar que el papel y la experiencia del profesorado en Educación Física en general, y en el MED en particular, permite que se pueda enseñar el modelo con éxito desarrollando sus características correctamente (Kim et al., 2006). No obstante, se subraya la necesidad de una preparación previa formal por parte del profesorado para implementar el modelo (Stran y Curtner-Smith, 2009). En este sentido, en España también se observan las necesidades de una implicación docente óptima en la preparación y desempeño de las sesiones del MED (Martínez et al., 2012).

Aplicación práctica

Trabajos como este, demuestran que el MED puede constituir un modelo de enseñanza adecuado para desarrollar la iniciación deportiva con escolares de forma más auténtica y genuina.

Con ello, se aporta a los estudiantes una experiencia innovadora y la adquisición de competencias educativas, lo cual permite el desarrollo de aprendizajes significativos en un contexto motivante y diferente.

Por lo tanto, se sugiere la aplicación del MED desde la etapa de Educación Primaria, así como también en la etapa de Educación Secundaria, ya que esta metodología resulta más enriquecedora, pues aporta resultados integrales y de mayor calidad que la metodología tradicional en Educación Física.

Por otra parte, para la utilización del MED se recomienda tener en cuenta varios aspectos clave: 1) realizar una formación inicial del docente apropiada, 2) cuando el maestro es novato en la aplicación del MED se debe tener la posibilidad de consulta o tutorización por parte de un experto, 3) preparación y diseño de materiales adecuados a la metodología que se va a llevar a cabo, 4) modificar el deporte en relación a las características y posibilidades reales de los alumnos y el contexto concreto, y 5) adecuar los procesos de evaluación a las nuevas metodologías, obteniendo evidencias para la valoración de los estudiantes, poniendo en práctica la evaluación formativa y fomentando la autoevaluación **para mejorar la autonomía del alumno. Además, la evaluación debe servir** para obtener feedback y mejorar en la implementación del MED en futuras ocasiones.

El docente debe tener muy en cuenta el respeto de los estudiantes hacia las normas fijadas, así como a los compañeros y contrincantes de equipo (juego limpio). Esto se debe a que la competitividad que puede llegar a desarrollarse por parte de los alumnos, especialmente de aquellos con mayor nivel de actividad, puede afectar al desarrollo del modelo, y a la consecución de los objetivos educativos o resultados de aprendizaje esperados.

Una de las posibilidades que tiene el MED es la aplicación de la idea de educación integral y multidisciplinar. Un proyecto o una temporada deportiva que se desarrolla en un área de

conocimiento tiene ciertas potencialidades educativas, pero si el proyecto evoluciona de manera interdisciplinar, estas potencialidades se multiplican exponencialmente, pudiendo ser de un enriquecimiento significativo para el alumno.

Para finalizar este apartado, se considera que es necesario realizar y publicar más experiencias e innovaciones educativas en este sentido, no sólo artículos con perspectiva científica, que permitan la divulgación y la colaboración entre docentes que desarrollan la enseñanza a través del MED.

Conclusiones

A la vista de los hallazgos observados en los estudios revisados en este trabajo, se observa que en España los alumnos y docentes que han vivido una unidad didáctica o temporada fundamentada en el MED, han obtenido experiencias positivas con respecto a las unidades didácticas tradicionales. De esta manera, se puede afirmar con respecto al primer objetivo de este trabajo, que el modelo es viable en el sistema educativo español y tiene una repercusión favorable en los alumnos y docentes que lo llevan a cabo. Así, con respecto al tercer objetivo, se destaca que los docentes que desarrollan el modelo, adquieren unas concepciones positivas de este, teniendo una perspectiva de futuro que abre una posibilidad de variante metodológica innovadora.

Esto se debe a la satisfacción y motivación que los alumnos obtienen al aplicar la iniciación deportiva a través del MED, con las que se consigue la mejora en la actitud de los participantes hacia la Educación Física, disminuyendo la pasividad de algunos alumnos. Consecuentemente, se puede mejorar el conocimiento y la participación en el deporte por parte del género femenino, mediante el diseño y asignación de los roles a desempeñar en cada equipo. Así, este tipo de prácticas se

aleja de aquellas de la Educación Física y deportiva tradicional que en las que las chicas poseen un papel subordinado. A su vez, con la utilización del MED se puede lograr la integración de alumnos desplazados del grupo-clase al aumentar las variables de amistad, mediante la integración y el sentimiento de pertenencia en un equipo.

Por otra parte, mediante el MED se puede educar en valores a partir de la socialización que se adquiere con los equipos y la competición educativa. Igualmente, se pueden formar las competencias básicas, como ejemplo la competencia social y cívica. No obstante, se precisa de más estudios en esta línea de investigación, para evaluar cómo se desarrollan el resto de competencias u otros temas de interés educativo.

En relación al segundo objetivo de esta revisión, se puede concluir que los alumnos desarrollan un aprendizaje favorable del deporte que realizan y el contexto que le rodea, influenciado por la motivación y la actitud positiva que se consigue con el MED. Los alumnos aprenden aspectos fundamentales, las fases y las tradiciones culturales que posee el deporte. Por ello, se puede educar a los alumnos para que logren ser más cultos, competentes y entusiastas en el deporte. Esto se consigue a través de la mejora de sus conocimientos y la experimentación de una práctica autónoma y responsable, favoreciendo la adquisición de valores deportivos y sociales.

Finalmente, con el MED se puede motivar al alumnado para prevenir el incipiente sedentarismo, que está desarrollándose en los últimos años en edades tempranas, promoviendo la práctica y hábitos deportivos frecuentes. Al generar entre los estudiantes estilos de vida activos se minimizaría el crecimiento del sobrepeso y la obesidad infantil, así como las enfermedades asociadas (cardiovasculares, respiratorias o diabetes), que tanto preocupan en la sociedad actual.

Referencias

- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7, 243-267.
- Alexander, K., & Penney, D. (2005). Teaching under the influence: feeding games for understanding into the sport education development-refinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 287-301.
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.). *Rethinking games teaching* (pp. 71-73). Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- Araujo, R., Mesquita, I. & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 846-858.
- Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 11-15.
- Brock, S., Rovegno, I., & Oliver, K. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 355-375.
- Browne, T., Carlson, T., & Hastie P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10, 199-214.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the Secondary School. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P., & Martínez, D. (2013). El modelo de educación deportiva y la enseñanza de la danza. Una experiencia en Bachillerato. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 41, 93-98.
- Calderón, A., Hastie, P. A., & Martínez, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. *REDALYC*, 5(15), 169-180.
- Calderón, A., Martínez, D., & Hastie, P. A. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de Educación Física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RICYDE. Revista internacional de ciencia y deporte*, 32(9), 137-153.
- Calderón, A., Martínez, D., & Martínez, I. M. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en educación deportiva. *Retos*, 24, 16-20.

13. Calderón, A., Martínez, D., & Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de educación deportiva. *Retos*, 23.
14. Carlson, T. (1995). Now I think I can: the reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42, 6-8.
15. Carlson, T., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
16. Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. *European Physical Education Review*, 9, 253-266.
17. Collier, C. S. (2005). Integrating tactical games and sport education models. In L. Griffin, J. Butler (Eds.). *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice* (pp. 137-148). Champaign, Illinois: Human kinetics.
18. Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education and Recreation*, 14(1), 18-31.
19. Curnow, J., & Macdonald, D. (1995). Can Sport Education be gender inclusive: a case study in an upper primary School. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42, 9-11.
20. Curtner-Smith, M. D., & Sofo, S. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-377.
21. Flintoff, A. (2008). Targeting Mr. Average: participation, gender equity, and school sport partnerships. *Sport, Education and Society*, 13, 413-431.
22. García-López, L. M., & González-Villora, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de las competencias básicas. En O. R. Contreras-Jordán y R. Cuevas (Eds). *Las competencias básicas desde la Educación Física* (pp. 145-160). Barcelona: Inde.
23. García-López, L. M., & Gutiérrez-Díaz, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 355-375.
24. García-López, L. M., Gutiérrez-Díaz, D., González-Villora, S., & Valero Valenzuela, 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*, 2, 321-330.
25. González-Villora, S., García-López, L. M., Contreras-Jordán, O. R., & Sánchez-Mora Moreno, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos*, 15, 14-20.
26. Grant, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44(3), 304-16.
27. Graves, M. A., Craves, M. A., & Townsend, J. S. (2000). Applying the sport education curriculum model to dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(8), 50-54.
28. Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L. M., Chaparro, R., & Fernández Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de educación deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
29. Gutiérrez-Díaz, D., García-López, L. M., Hastie, P. A., & Calderón, A. (2013). The responses of Spanish students' to participation in seasons of sport education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 111-127.
30. Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62.
31. Hastie, P. A. (1998a). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
32. Hastie, P. A. (1998b). Applied benefits of the sport education model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 24-26.
33. Hastie, P. A., Calderón, A., Rolim, R. J., & Guarino, A. J. (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 336-344.
34. Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
35. Hastie, P. A., Martínez, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
36. Hastie, P. A., & Sinelnikov O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
37. Hastie, P., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9, 133-140.
38. Hastie, P. A., Sluder, J. B., Buchanan, A. M., & 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.
39. Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a sport education season. *Pediatric Exercise Science*, 14 (1), 64-74.
40. Ka, L. C., & Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education and Recreation*, 12(2), 13-22.
41. Kim, J., Penney, D., Cho, M., & Choi, H. (2006). 'Not business as usual': sport education pedagogy in practice. *European Physical Education Review*, 12(3), 361-379.
42. Kinchin, G. D., MacPhail, A., & Ni Chroinín, D. D. (2009). Pupils' and teacher' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 391-406.
43. Kinchin, G. D., Wardle, C., Roderick, S., & 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.
44. Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
45. Ko, B., Wallhead, T. T., & Ward, P. (2006). Professional development workshops – What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412.
46. Ley orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
47. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 diciembre de 2013.
48. Li, C., & Cruz, A. (2009). Learning and teaching experiences of sport education. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 15, 6-15.
49. Macarro, J., Romero, C., & Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
50. MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. D. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344-355.
51. MacPhail, A., & Kinchin, G. D. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108.
52. Martínez, D., Calderón, A., & Campos-Sánchez, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *REDALYC*, 7, 163-172.
53. McCaughy, N., Sofo, S., Rovegno, I., & M. Curtner-Smith, M. D. (2004). Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135-155.
54. McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: experiences of a preservice teacher. *European Physical Education Review*, 13(2) 229-246.

55. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 56.
56. Meroño, L., Calderón, A., & Martínez, I. M. (2013). Influencia del modelo de educación deportiva sobre la actitud de los alumnos en educación secundaria. *REDALYC*, 7(21), 23.
57. Mitchell, S., Oslin, J. L., & Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
58. Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9-35.
59. Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2005). Health-related fitness in sport education and multiactivity teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 1-18.
60. Pereira, J., Hastie, P. A., Araujo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and a direct instruction approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14, 118-127.
61. Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
62. Perlman, D. (2012a). An examination of amotivated students within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(2), 141-155.
63. Perlman, D. (2012b). The influence of the sport education model on developing autonomous instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 493-505.
64. Perlman, D., & Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
65. Pill, S. (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 55.
66. Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., & 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.
67. Richardson, M., & Oslin, J. L. (2003). Creating an authentic dance class using sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(7), 49-55.
68. Sluder, B. J., Buchanan A. M., & Sinelnikov, O. A. (2009). Using sport education to teach an autonomy-supportive fitness curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(5), 20-28.
69. Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
70. Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20.
71. Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
72. Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114.
73. Sinelnikov, O. A., Hastie, P., & Prusak, K. (2007). Situational motivation in a season of sport education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 43-47.
74. Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.
75. Stran, M., & 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 & Sport Pedagogy*, 15(3), 243-256.
76. Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
77. Wallhead, T., & O'Sullivan M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
78. Werner, P., Bunker, D., & Thorpe, R. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 28-33.

