

Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (*Sport Education Model*). Experiencia inicial en Educación Primaria

Learning to Teach Sport Education: Initial Experience in Elementary Education

Antonio Calderón Luquin¹, Peter A. Hastie², Diego Martínez de Ojeda Pérez³

1 Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM). Grupo de Investigación "Enseñanza, entrenamiento, y análisis del deporte"

2 Universidad de Auburn (Alabama, USA)

3 Centro de Educación Infantil y Primaria Santa Florentina de La Palma (Cartagena)

CORRESPONDENCIA:

Antonio Calderón Luquin

Facultad de Ciencias de la Salud, Actividad física y Deporte

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Campus de los Jerónimos s/n

30107 Guadalupe-Murcia (España)

acluquin@pdi.ucam.edu.

Recepción: abril 2010 • Aceptación: octubre 2010

Resumen

En este trabajo se pretende analizar la experiencia inicial de aplicación de un profesor y de sus alumnos en el contexto de la educación primaria, con objeto de comprobar si son coincidentes los resultados encontrados en la literatura de la ED, en un país no angloparlante como España y en las condiciones concretas de este trabajo (educación primaria, y habilidades no específicas de deporte). La unidad de análisis se compuso por una clase de 48 alumnos de tercer curso de primaria (29 chicos y 19 chicas) y un maestro con diez años de experiencia. Se diseñó y se aplicó una unidad didáctica (ocho sesiones), bajo los criterios del MED, de un juego tradicional de práctica de habilidades de lanzamiento y recepción denominado "Balón prisionero". Las variables analizadas fueron la percepción del profesor y de los alumnos, en relación a los aspectos que definen el modelo. Los resultados muestran cómo los alumnos que participaron, valoraron positivamente el modelo de enseñanza y mejoraron su percepción de los aspectos que lo definen (competencia, cultura deportiva y entusiasmo por la práctica). Además, el profesor subrayó una experiencia muy enriquecedora a nivel profesional por innovadora y creativa. Los resultados obtenidos son coincidentes con los encontrados previamente en las investigaciones sobre ED en distintos países y con alumnos de mayor edad. El modelo de ED presenta una serie de ventajas como modelo curricular de enseñanza en alumnos de tercero de primaria.

Palabras clave: educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva.

Abstract

Most of the studies conducted so far on the Sport Education model (SE), have been conducted in British and American countries with students of the secondary education (between 12 and 18 years). In these studies, the main objective has been focused on the analysis of the influence of SE in the teaching of sports skills. The purpose of this paper is to analyze the initial implementation experiences of a teacher and his students, in the elementary education. The sample consisted of 48 students in their third grade (29 boys and 19 girls) and a teacher with ten years experience. A teaching unit (eight sessions) under the criteria of the Sport Education, from "Dodgeball" was designed and implemented. The results show how students who participated, appreciated the teaching model, and improved his perception in most of the aspects that define it (competence, literate and enthusiastic). In addition, the professor pointed out, a very useful experience at the professional level. These results are consistent with those found previously in research on the SE in different countries. SE has a positive effect as curricular model in the 3rd grade of the elementary education, because let the students to be more competent, more skilled and most enthusiastic in games in physical education classes.

Key words: physical education, curricular models, sport education.

Introducción

La Educación Deportiva (ED) se define como un modelo curricular de enseñanza que surge con el propósito de estimular, durante las clases de educación física, experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, 1994; p. 6). Experiencias en las que tanto chicos como chicas tengan las mismas oportunidades de práctica, lleguen a ser competentes (*competents*), cultos del deporte (*literate*), y se entusiasmen con la práctica (*enthusiastic*).

Tal como indican Siedentop, Hastie y van der Mars (2004; p. 8), un alumno competente a nivel motor tiene el bagaje técnico y táctico suficiente como para participar de forma exitosa en una situación de juego real. Un alumno con cultura deportiva entiende los valores, las reglas, las tradiciones del mismo y distingue entre buenas y malas prácticas deportivas. Finalmente, un alumno entusiasta promueve y preserva la cultura deportiva, a través de su forma de participación respetuosa y deferente. La ED, además, se centra en el aprendizaje del alumno (*student-centered learning*), a través de una pedagogía cooperativa y constructivista, que se ve facilitada por el trabajo en pequeños grupos y juegos reducidos en los que cada miembro tiene un rol y, en general, persigue un objetivo de mejora técnica y conceptual, mejora en la toma de decisiones y mejora en el grado de responsabilidad y autonomía (Siedentop, 1994). Los principales rasgos que definen la ED se estructuran a partir de las principales características del fenómeno deportivo actual: (1) temporadas, (2) afiliación a un equipo, (3) periodo de práctica, (4) competición formal, (5) fase final, (6) registro de datos y (7) festividad (Siedentop, et al, 2004).

Son numerosas las investigaciones (fundamentalmente realizadas en Reino Unido y Estados Unidos) que desde principios de los ochenta hasta la actualidad se han realizado para analizar este modelo de enseñanza (ver Kinchin, 2006; Wallhead y O'Sullivan, 2005; Curtner-Smith y Sofo, 2004, para profundizar). En general, la gran mayoría de las investigaciones se han centrado, de los tres aspectos que definen el modelo, en el efecto que tiene sobre la participación entusiasta de alumnos (*enthusiastic participation*) (Carlson, 1995; Hastie, 1996, 1998a, 2000; Pope y Grant, 1996), y profesores (Alexander y Luckman, 2001; Alexander, Taggart y Thorpe, 1996). En este sentido, los alumnos (tanto chicos como chicas y en el contexto de la educación secundaria) tras vivenciar el modelo, perciben un trabajo más aplicado, serio y motivante que en las clases de educación física que no utilizan el modelo (Sinelnikov y Hastie, 2008, 2010; Sinelnikov, Hastie y Prusak, 2007; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Por edades, los alumnos de la edu-

cación elemental (entre 5 y 14 años) coinciden más en resaltar tras la vivencia del modelo, el aspecto de la mejora de entusiasmo (MacPhail y Kinchin, 2004) sobre la cultura deportiva y la competencia, tal como resaltan los alumnos de la educación secundaria (entre 14 y 18 años) (Hastie y Sinelnikov, 2006; Brock y Hastie, 2007). Además, indican que las diferentes responsabilidades (roles) que tienen dentro del equipo, estimulan su sentido de afiliación e implicación con la práctica.

Por otro lado, cada vez emergen más investigaciones con resultados satisfactorios que se relacionan con el conocimiento adquirido (*literacy*) (Hastie, 1996; Hastie y Sinelnikov, 2006), con el nivel de competencia (*competent*) (Carlson y Hastie, 1997; Grant, 1992), y con las experiencias iniciales del profesorado en la aplicación del modelo (Grant, 1992; McMahon y MacPhail, 2007; Sinelnikov, 2009). Por la relación existente con este trabajo, en esta última línea los estudios indican que los profesores que aplicaron el modelo de forma inicial percibieron un sentimiento de renovación, "un soplo de aire fresco", que les impulsó a mejorar su formación continua y ciertos aspectos de su intervención docente (McCaughtry, Sofo, Winneba, Rovegno y Curtner-Smith, 2004). Un segundo aspecto que indicaron los profesores hace referencia al grado de libertad que les aporta, ya que resta parte de las demandas (*instructional demands*) que una sesión dirigida por ellos (*teacher-directed*) conlleva (McCaughtry et al., 2004). De tal modo que pueden atender y asesorar a los grupos de alumnos que requieren una mayor atención (Pill, 2008) o a las necesidades individuales de mejora de habilidades específicas y/o de aspectos afectivos (*affective domain*). Por otro lado, también indican que para tener un mayor éxito se hace necesaria una formación previa no sólo desde el punto de vista teórico, sino también práctico (McMahon y MacPhail, 2007; Rovegno, 2003). Trabajos recientes, sobre el desarrollo profesional (*professional development*) de profesores en formación durante el aprendizaje de este nuevo modelo de enseñanza, indican que uno de los aspectos de mayor dificultad a la hora de aplicar el modelo recae en la planificación del mismo (Sinelnikov, 2009), sobre todo en profesores con una gran experiencia en la enseñanza (de diez años en adelante).

La gran mayoría de los estudios realizados hasta el momento, como se ha dicho, se han realizado en países anglosajones con alumnos de cursos que oscilan el 4º grado – 8-9 años (Mowling, Brock y Hastie, 2006), y el 9º grado – 13-14 años (Sinelnikov y Hastie, 2010). Además, como se ha indicado, en estos estudios se analiza sobre todo la influencia de la ED en la enseñanza de habilidades deportivas. Son menos frecuentes los estudios que analizan el efecto de la ED en la práctica

de juegos tradicionales no orientados a la enseñanza de habilidades específicas de los deportes, sino a la práctica de habilidades más generales sobre las que se asentarán los aprendizajes más específicos, como por ejemplo los juegos de desarrollo de habilidades básicas como el lanzamiento y la recepción (Hastie y Curtner-Smith, 2006).

Por todo ello, en el presente trabajo se pretende analizar una experiencia inicial en la aplicación del modelo, de un maestro con diez años de experiencia, con sus alumnos de 3º de primaria (7-8 años), y utilizando como contenido la enseñanza de un juego tradicional que tiene por objeto la práctica de habilidades de lanzamiento y recepción. En general, se pretende comprobar si son coincidentes los resultados encontrados en la literatura de la ED, en un país de habla hispana como España (con características y costumbres diferentes a las angloparlantes) y en las condiciones concretas de este trabajo (alumnos de menor edad y con habilidades no específicas de deporte).

Método

Participantes

Los participantes en este estudio fueron 48 alumnos de tercer curso de primaria (29 chicos y 19 chicas) y un maestro con diez años de experiencia en la enseñanza, en un colegio mixto de entorno rural, situado en el municipio de Cartagena (Murcia). Se realizaron dos clases por semana a lo largo de un periodo de cuatro semanas, en las que se impartieron ocho sesiones. Cada sesión tuvo una duración de 60 minutos (total). Se diferenciaron seis equipos de ocho, en los que había una persona encargada de dirigir los calentamientos (cada día era uno diferente, pues es algo que acostumbraban a hacer de forma previa) (*fitness person*), un capitán, que se encargaba de recoger la información del profesor y transmitirla al resto del grupo (*student-captain*), tres personas que registraban los datos (*score-keeping persons*), y tres árbitros (*officials*). Los alumnos que acudieron al menos a seis de las ocho sesiones y cumplieron los instrumentos de valoración, de las variables objeto de medida, fueron incluidos en el análisis.

Diseño y variables

Se desarrolló una unidad didáctica bajo los criterios de la ED de "Balón prisionero", enmarcada dentro del bloque de contenido de lanzamientos y recepciones. El estudio contó con la autorización de la Directiva del centro escolar, y de los padres y madres de alumnos

implicados. De acuerdo con el modelo, los alumnos se dividieron en diferentes equipos (seis equipos de ocho componentes cada uno) que permanecieron juntos a lo largo de toda la temporada. Temporada compuesta por una sesión introductoria, de selección de grupos, y de asignación de roles, cuatro sesiones de práctica, seguidas de dos sesiones de competición formal, y una de festividad final. Para la selección de los grupos, el profesor utilizó un criterio de homogeneidad de género y de niveles de habilidad percibida. De tal modo que, en cada uno de los grupos debía haber (teniendo en cuenta que hay más chicos que chicas), el mismo número de chicos que de chicas, y que hubiera alumnos con niveles de habilidad diferentes, en función de la percepción del profesor, que es tutor de los alumnos por tercer año consecutivo. En esta misma primera sesión, los alumnos también decidieron de forma autónoma las responsabilidades que cada uno de ellos debía tener en el equipo (persona que dirige los calentamientos, capitán del equipo, entrenador, y durante los juegos de práctica competitiva, árbitro y anotador). El desarrollo de la temporada de aplicación se indica en la Tabla 1.

Para este trabajo en concreto, se adaptaron los conceptos que definen las características propias de la ED, a las condiciones concretas del mismo. De tal manera que, cuando se habla de competencia, se refiere a las acciones técnico-tácticas propias del juego (lanzamientos, recepciones, velocidad de juego, desmarques, fintas, etc.); (b) cuando se habla de cultura deportiva, se refiere al conocimiento de las reglas del juego y al respeto de las decisiones de los árbitros; y (c) cuando se habla de entusiasmo, se refiere a la implicación y al disfrute de los alumnos durante el juego. Todas estas variables son analizadas desde la perspectiva del profesor (percepción del profesor) y desde la perspectiva del alumno (percepción del alumno). Para corroborar que la percepción del alumno era la adecuada, por un lado, a nivel de cultura deportiva (normas, juego limpio, etc.), al finalizar cada clase el profesor con todos los alumnos sentados en círculo (vuelta a la calma), realizaba preguntas reflexivas que permitían a los alumnos indicar sus opiniones sobre los aspectos tratados en la sesión. Por otro, a nivel de competencia y entusiasmo, también analizaba cada clase desde su posición externa al espacio de juego, para anotar en su diario los aspectos concretos que le permitirán identificar y comparar la percepción de los alumnos y la suya propia.

Procedimiento

La pista polideportiva en la que se desarrolló el trabajo se delimitó en dos partes iguales. En cada una de estas partes se distribuyeron tres equipos (Figura 1).

En todas y cada una de las sesiones de práctica y competición, después de un calentamiento de 8 minutos, de los seis equipos que integraban la clase, se hacían dos grandes grupos (tres y tres), y de estos, dos equipos practicaban el juego planificado para la sesión concreta (ejemplo: 4x4 balón de plástico pequeño), y el equipo restante era el encargado de registrar los datos y ar-

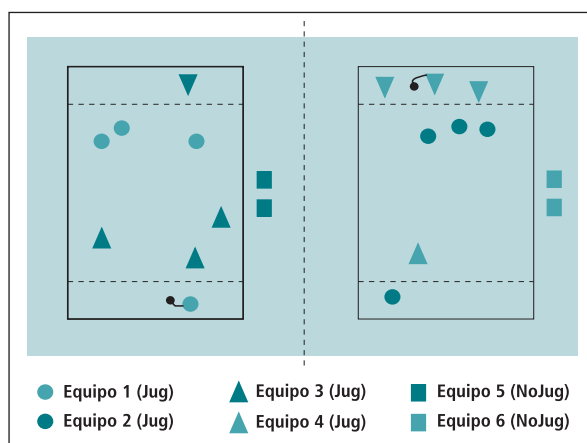


Figura 1. Subdivisión de pista polideportiva y representación de los equipos durante una sesión de 4x4 con balón de plástico pequeño.
 Leyenda: Jug = Equipo jugador; NoJug = Equipo que registra y arbitra.

bitrar el juego según las normas marcadas. Al ser los equipos de ocho integrantes, cuando se jugaba 4x4 se realizaban cuatro partidos simultáneos (cada equipo de ocho se dividía en dos de cuatro). Así mismo, cada ocho minutos de práctica se producía una rotación, de tal manera que el equipo no jugador pasaba a ser equipo jugador, y uno de los equipos que jugaba, pasaba a ser equipo no jugador (registra y arbitra). Al finalizar la parte principal de la sesión, todos los equipos, después de las tres rotaciones, se habían encargado tanto de registrar y arbitrar (no jugadores), como de jugar y practicar (jugadores). Por último, se realizaba la vuelta a la calma, que tenía el objetivo fundamental de conocer y contrastar la percepción de los alumnos sobre los aspectos aprendidos. En todas y en cada una de las ocho sesiones se procedió de la misma manera, en función del objetivo de la sesión concreta (Tabla 1).

Validez de la unidad didáctica

Dado que es la primera experiencia del profesor en la aplicación de la ED, es importante verificar (validar) que las características de la unidad de aplicación coinciden con las propias del modelo. En este sentido, además

Tabla 1. Desarrollo de los contenidos a desarrollar durante la unidad didáctica de ED en cada una de las sesiones. Papel del profesor y de los alumnos.

Sesión	Contenido	Papel del profesor	Papel del alumno
1	Elaboración de equipos	Líder de clase	Participante
	Asignación de roles	Seleccionar los equipos	Determinar los roles
	Práctica de juego asumiendo los roles	Discutir los roles	Decidir nombre equipo
FASE PRÁCTICA			
2	Juegos reducidos 4x4 con balón de plástico pequeño	Mediar en caso que sea necesario	Participante Resolver problemas
3	Juegos reducidos 8x8 con balón de foam	Mediar en caso que sea necesario	Participante Resolver problemas
4	Juegos reducidos 8x8 con balón de plástico pequeño	Mediar en caso que sea necesario	Participante Resolver problemas
5	Juego global 8x8 con balón de plástico grande	Mediar en caso que sea necesario	Participante. Resolver problemas
COMPETICIÓN FORMAL			
6	Juego global 8x8 Triangular A-B-C Triangular A'-B'-C'	Mediar en caso que sea necesario	Participante Resolver problemas
7	Juego global 8x8 Partidos 1º vs 1º; 2º vs 2º; 3º vs 3º	Mediar en caso que sea necesario	Participante Resolver problemas
FIESTA FINAL			
8	Clausura	Maestro de ceremonias	Participante
	Partidos de exhibición 8x8. Entrega de diploma a; equipo campeón, equipo más deportivo, equipo que mejor ha calentado, equipo que mejor ha arbitrado	Entrega de premios	

Tabla 2. Comportamientos pedagógicos específicos propios del Modelo de Educación Deportiva (Sinelkinov, 2009).

	Aspectos claves	Planificado	Observado
Aspectos docentes relacionados con la organización de la "temporada"	Planificación/organización del proceso	✓	✓
	Fase de selección de los equipos	✓	✓
	Fase de práctica	✓	✓
	Fase de competición regular	✓	✓
	Prueba final	✓	✓
Aspectos docentes relacionados con el concepto de "afiliación"	Los alumnos participan en la selección de los equipos	✗	✗
	Los alumnos pertenecen al mismo equipo a lo largo de la temporada	✓	✓
Aspectos docentes relacionados con la cesión de "responsabilidades"	Los alumnos cumplen sus roles dentro de las clases	✓	✓
	El profesor establece acuerdos y/o cuantifica la eficacia de los alumnos en sus roles	✓	✓
	El profesor ayuda a los alumnos a cumplir sus responsabilidades	✓	✓
	El profesor entrena y alecciona a los árbitros	✓	✓
	El profesor enseña a los alumnos a transmitir bien la información y los <i>feedbacks</i>	✓	✓
	El profesor da hojas de tareas diarias a los capitanes de equipo	✗	✗
	El profesor media en las interacciones entre los alumnos	✓	✓
	El profesor fomenta entre los alumnos su capacidad de resolución de problemas	✓	✓
El profesor planifica la "competición regular" dentro de la temporada	Se establece un calendario de la fase regular de competición	✓	✓
	Se premia el juego limpio para equipos y para alumnos	✓	✓
El profesor utiliza una "hoja de registro" de datos para la temporada	El profesor aporta una hoja de registro común para los alumnos	✓	✓
	El profesor incorpora la evaluación compartida como parte del proceso de recogida de datos	✗	✗
El profesor plantea una "prueba final" de la temporada	La prueba final tiene carácter festivo	✓	✓
	Los equipos se identifican claramente (colores, nombres, camisetas, etc.)	✓	✓
El profesor promueve la "festividad" dentro de la temporada	Existe un póster en clase con los resultados diarios de los equipos y los alumnos	✗	✗
	El profesor premia y enfatiza las conductas de juego limpio	✓	✓

de seguir las indicaciones de Dyson, Griffin, y Hastie (2004), se realizó una triple intervención que incluía: (i) explicación inicial teórico-práctica de los principios básicos y características del modelo, (ii) *feedback* y asesoramiento por parte de un experto en la aplicación del modelo durante las fases de planificación y desarrollo, (iii) comparación de los aspectos clave del modelo con una tabla estandarizada de comportamientos (Tabla 2) a seguir, elaborada por Sinelkinov (2009).

Recogida de datos

Las variables que se registraron fueron la percepción del proceso por parte del profesor, y la percepción del proceso por parte de los alumnos. Para ello se utilizaron los siguientes instrumentos: (i) diario del profesor y (ii) entrevistas a lo largo del proceso (inicial, intermedia y final) en el primer caso; y (iii) cuestionario final y (iv) dibujos libres fundamentados,

en el segundo. Las características de los instrumentos fueron las siguientes:

- Diario del profesor. En él, el profesor, cada día, de forma libre, debía incluir todos los aspectos, observaciones, comportamientos que consideró de especial relevancia (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además, incluyó todas las observaciones que desde su punto de vista enriquecieron o limitaron el desarrollo de la temporada de ED.
- Entrevistas al profesor. Se realizaron tres entrevistas durante el trabajo. En la primera, se pidió al profesor que justificara las decisiones que había tomado (¿por qué seis equipos?, ¿por qué este contenido?, ¿por qué esos roles y no otros? etc.) y que indicara cuáles fueron los componentes del modelo de ED que más dificultades de planificación le habían supuesto. La segunda entrevista fue menos estructurada y más abierta. El objetivo principal fue el de recabar información sobre sus impresiones genera-

les tras la primera experiencia y sobre los aspectos que él consideraba más enriquecedores y cuáles menos. En la entrevista final, se le preguntó sobre las impresiones generales obtenidas tras la aplicación completa del modelo, y se insistió en tres aspectos fundamentales: (i) concordancia de resultados con las expectativas iniciales; (ii) comportamiento de aspectos considerados como importantes o poco importantes, y (iii) aspectos no previstos al principio.

- Percepción del alumno. Al final de la unidad, todos los alumnos rellenaron un cuestionario con preguntas cerradas, en el que se les preguntó sobre su percepción de todo el proceso de aplicación de la ED. El cuestionario se tradujo del "Cuestionario de Educación Física" validado por Kinchin, Wardle, Roderick, y Sprosen (2004) para una muestra de estudiantes ingleses en educación secundaria (14-15 años), y contemplaba nueve preguntas sobre las características de la ED, (temporada, afiliación, fase final, registro de datos, competición formal, festividad, percepción de competencia, percepción de cultura deportiva y percepción de entusiasmo). Así, en las tres últimas preguntas del cuestionario se preguntaba al alumno para que respondiera en una escala de uno a diez: (a) sobre su percepción de competencia al jugar al "Balón prisionero" al principio de la temporada (pre), y al final (post), para comprobar la evolución de su percepción de competencia; (b) sobre su percepción del conocimiento de las reglas del juego y respeto a las normas, también pre y post (cultura deportiva); y (c) sobre su percepción del nivel de entusiasmo (únicamente post).
- Dibujos de los alumnos. Cuando culminó la temporada, se pidió a los alumnos una tarea en la que las instrucciones fueron: *Piensa en la temporada de "Balón prisionero" que has vivido, y dibuja todo lo que pase por tu cabeza.* Tal como indican los protocolos de análisis de dibujos, se pidió a los alumnos que acompañaran sus dibujos con una pequeña descripción escrita de los mismos (DiLeo, 1983). En una parte del folio los alumnos debían dibujar y en la otra parte debían explicar el dibujo (*"¿qué has decidido dibujar? y ¿por qué?"*).

Análisis de datos

Cada una de las variables se analizó siguiendo el siguiente procedimiento:

- Diario y entrevistas al profesor. Los datos fueron analizados usando las comparaciones constantes (Lincoln y Guba, 1985) y métodos de inducción analítica (Patton, 1990), con objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes.

En primer lugar se transcribieron las entrevistas y fueron leídas y re-leídas, al igual que los diarios. Tras esto, se establecieron categorías a partir del agrupamiento de las distintas respuestas. Identificadas las categorías de análisis, se compararon y contrastaron, y los datos fueron re-analizados, con el objetivo de encontrar discrepancias o malas interpretaciones (Miles y Huberman, 1994). Este proceso implicó a los investigadores, que contrastaron si las categorías iniciales pre-establecidas coincidieron o no con las encontradas tras el análisis.

- Percepción del alumno. Se calcularon las medias y las desviaciones típicas de los nueve ítems del cuestionario. Para comprobar si existían diferencias entre las medias muestrales entre la percepción de los alumnos al principio de la temporada (pre) y al final (post), se utilizó la distribución *t de Student*.
- Dibujos de los alumnos. Los dibujos fueron analizados por dos de los investigadores siguiendo los protocolos de análisis desarrollados por Mowling et al. (2006). Los dibujos y las redacciones se codificaron conjuntamente con objeto de no perder ninguno de los aspectos a los que hacían referencia. Una vez analizados, se interpretó si los resultados encontrados eran representativos de alguno de los seis componentes que definen una experiencia de práctica deportiva auténtica (Siedentop, 1994; p. 6; Siedentop et al., 2004; p. 4).

Resultados

Percepción del profesor

Tras el análisis inductivo del diario del profesor y de las entrevistas, se pudieron apreciar varios aspectos.

- Entrevista y diario inicial: El profesor indicó que las decisiones preactivas (de planificación) fueron las que más dificultad le habían supuesto, y se basó para ello en las recomendaciones de la bibliografía específica al respecto (McMahon y MacPhail, 2007 y Rovegno, 2003) y del experto asesor (equipos con pocos integrantes, hojas de registro y roles adaptados, práctica, juegos reducidos, modificación de reglas, competición regular, fase final, festividad, etc.). Indicó que, entre los criterios de selección de grupos participantes en el estudio, tuvo en cuenta el grado de autonomía y de responsabilidad de cada uno de los alumnos. A priori, el profesor manifestó una cierta preocupación por la capacidad de los alumnos para ejercer alguno de los roles (sobre todo de anotador y de árbitro) de forma conveniente. También indicó que creía que:

“Este modelo de enseñanza les va a motivar mucho por estar involucrados en un equipo y poder competir de forma educativa y asumiendo ciertas responsabilidades; los alumnos demandan tener responsabilidades”.

Así, indicó que entre las reglas que se debían cumplir en el juego y ser registradas en las hojas de registro, los alumnos debían añadir dos.

“A veces para que los alumnos se sientan identificados con las normas y las cumplan, tienen que participar en el diseño de las mismas”.

– Entrevista y diario intermedio: la percepción del profesor sobre el nivel de competencia técnico y táctico de los alumnos iba mejorando y los alumnos mejoraban en el cumplimiento de sus responsabilidades (a excepción de la de árbitro y capitán). Con respecto a los capitanes, uno de los aspectos que el profesor matizó en su diario fue la cantidad de información que recibían.

“Bajo mi punto de vista no hay que dar tanta información a los capitanes, pues éstos luego tienen dificultades para transmitirla a sus compañeros de equipo”.

Asimismo, en relación a los árbitros indicó que los alumnos aún no asumían que son las decisiones del árbitro (compañero de otro equipo) las que hay que obedecer siempre. Destacó también, en relación al registro de datos, que existían ciertas discrepancias entre equipos que, en todo caso, se fue disminuyendo conforme avanzaba la temporada. En general, tras el análisis del diario y de la entrevista en este punto, el nivel de participación e implicación de todos los alumnos (chicos y chicas) seguía siendo adecuado, e incluso el profesor manifestó su asombro tras algunas decisiones estratégicas que sus alumnos ya empezaban a tomar en equipo de forma autónoma.

– Entrevista y diario final. Tras una valoración general de todo el proceso, el profesor indicó que en las dos últimas semanas de práctica, los alumnos no habían tenido ningún problema con el registro de datos, respetaban todas las decisiones de los árbitros, y el nivel de juego en cuanto a rapidez, mejoró mucho.

“No he tenido que intervenir ni una sola vez, los anotadores no me han preguntado ninguna duda, y los encargados del calentamiento han estado excelentes”.

El profesor indicó que se habían cumplido sus expectativas iniciales, y destacó que había habido una *“evolución clara”*, en relación a la técnica (*competencia*),

en relación con el conocimiento del juego y sus reglas (*cultura deportiva*), y en relación con el entusiasmo y la implicación en la práctica (*entusiasmo*), aspectos que definen la ED.

“En ningún momento los alumnos me manifestaron su descontento, ni me indicaron que estaban aburridos de tantas sesiones con el mismo contenido sin pensar en su deporte favorito... (fútbol)”.

Por otro lado, al interpelar al profesor por la idoneidad del número de sesiones necesarias para llevar a cabo el modelo, indicó que entendía un mayor número de sesiones que en las unidades didácticas regulares, ya que los alumnos deben aprender más responsabilidades mediante la práctica. Además, indicó que los alumnos no llegaron a aburrirse porque percibían su evolución como individuos y como equipo, y tenían la oportunidad de competir para mejorar y autoevaluarse. Tras analizar los aspectos relacionados con el día de la festividad, en la que el profesor entregó los diplomas de participación y presentó un reportaje fotográfico de todo el proceso a los alumnos, indicó:

“Han mostrado una cierta sorpresa inicial al verse en las fotografías, y su nivel de entusiasmo ha ido creciendo de forma exponencial, hasta llegar a un nivel de excitación grupal muy elevado, que se acentuaba cuando alguno de los miembros del equipo salía en las fotos mostradas”.

El profesor destacó un sentimiento docente de renovación que le impulsará a tener próximas experiencias con la ED en cursos superiores. Además, indicó que incluiría otros roles como la persona encargada del material (*equipment person*) y la encargada de publicitar eventos y resultados (*manager*), y tendría claro que uno de los aspectos importantes es la interacción profesor-capitanes, y capitanes-equipos. Incluso manifestó que incluiría alguna clase de formación previa para insistir en este tipo de cuestiones (transmisión de información, control del grupo, etc.), que son claves para el éxito de la experiencia.

Percepción de los alumnos

En la Tabla 3 se pueden apreciar las medias de los valores que los alumnos señalan al finalizar la unidad, tras responder al cuestionario traducido al español de Kinchin et al. (2004). Estos valores muestran una percepción de los alumnos elevada sobre los aspectos que se cuestionan en el cuestionario, que se corresponden con los componentes que caracterizan la ED. Es preciso indicar que los valores encontrados son superiores

Tabla 3. Percepción de los alumnos (medias) sobre las características del Modelo de Educación Deportiva durante la temporada de "Balón prisionero" (desviación típica entre paréntesis) (n = 48)

	Todos los alumnos	Chicos	Chicas
Temporada ¹	4,81 (0,44)	4,76 (0,51)	4,89 (0,32)
Afiliación ²	4,11 (1,08)	4,52 (0,62)	3,86 (1,22)
Registro de datos ³	4,67 (0,52)	4,68 (0,55)	4,67 (0,48)
Competición regular ⁴	4,72 (0,62)	4,71 (0,66)	4,73 (0,56)
Fase final ⁵	4,66 (0,76)	4,48 (0,91)	4,94 (0,24)
Festividad ⁶	4,75 (0,60)	4,66 (0,72)	4,89 (0,32)

Nota. Escala de 1 (mínimo) y 5 (máximo)

¹ Me he divertido jugando al balón prisionero a lo largo de ocho clases.

² Me ha gustado pertenecer siempre al mismo equipo a lo largo de toda la temporada. ³ Me ha gustado registrar los puntos y los resultados durante los partidos. ⁴ Me ha gustado que pudiéramos practicar para después competir. ⁵ Me ha gustado el día de la competición final. ⁶ Me ha gustado celebrar el día de la festividad en el que se entregan los premios.

Tabla 4. Valores pre y post (medias) de percepción de competencia (competence) y cultura deportiva (literate) (desviación típica entre paréntesis) (n = 48)

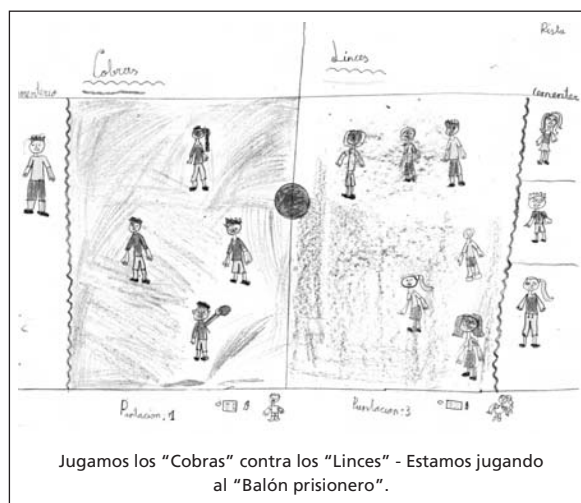
	Pre	Post	t	p
Competencia				
Chicos	7,2 (2,0)	8,9 (1,9)	3,17	0,004
Chicas	6,1 (2,2)	9,3 (0,8)	-	-
Todos	6,7 (2,1)	9,0 (1,6)	4,99	0,000
Cultura deportiva				
Chicos	7,4 (2,1)	8,9 (2,0)	3,79	0,001
Chicas	6,9 (2,5)	9,4 (1,0)	6,51	0,001
Todos	7,2 (2,2)	9,1 (1,7)	6,54	0,000

Nota. Escala de 1 (mínimo) y 10 (máximo)

Nivel de Significación $p < 0,005$ (t de Student)

a los encontrados en la muestra de alumnos ingleses para los que fue diseñado. Así mismo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para chicos y chicas.

Los alumnos, además, coincidieron en indicar su disposición favorable a formar parte del mismo equipo a lo largo de toda la temporada, también de participar en el registro de datos, y de la naturaleza festiva de la fase final. El único valor menor de 4 fue 3,86 para las chicas en relación con la afiliación a un equipo. Al tener en cuenta a todos los alumnos, los valores de percepción más altos, 4,81 (0,44), se registraron al preguntar a los alumnos por la duración de la temporada de aplicación (ocho sesiones), y los más bajos, 4,11 (1,08), se registraron al ser preguntados por la pertenencia al mismo equipo durante toda la unidad. Por otro lado, tal como se distingue en la Tabla 4, existen diferencias significativas entre los niveles de percepción de competencia y cultura deportiva tanto de chicos como de chicas del

**Figura 2.** Competición fase regular de "Balón Prisionero".

Nota. Códigos: NE, EP, CE, PF, AN.

inicio (pre) al final (post) de la temporada de ED. En relación al nivel de percepción de competencia existe un incremento general de 24%, siendo de 17% en chicos y del 35% en chicas. En relación al nivel de cultura deportiva (conocimiento de normas y valores del juego), los valores se incrementaron un 17% en chicos y un 24% en chicas. No se encontraron diferencias significativas en relación a la percepción de entusiasmo de chicos y chicas, sin embargo los valores fueron altos (9,45 y 9,53 respectivamente).

Dibujos de los alumnos

Tras el análisis de los dibujos se apreciaron resultados que corroboran los encontrados tras el análisis del diario y las entrevistas. Las categorías seleccionadas de las indicadas por Mowling et al. (2006) fueron: nombre del equipo (NE), competición (CM), referencias al árbitro (RA), nombre del juego (NJ), emociones positivas (EP), emociones negativas (EN), profesor (PR), compañeros de equipo (CO), colores del equipo (CE), puntuación final (PF), anotadores (AN), y entrega de diplomas (ED), mensajes de ánimo (MA).

De los 46 dibujos analizados, tal como se aprecia en la Figura 2 y en la Figura 3, se distinguen cuatro categorías principales: (i) los altos niveles de identificación del equipo y sentido de afiliación, (ii) la inclusión detallada de los elementos de juego, (iii) imágenes de emociones positivas, y (iv) la ausencia casi total del docente. Más del 80% de los dibujos de los estudiantes incluyen el nombre de al menos un equipo, y en la mayoría de los casos, los dos equipos que estaban jugando. Asimismo, un número significativo de los dibujos incluyeron la identificación de equipo, (colores de las camisetas y/o brazaletes utilizados).



Figura 3. Competición fase regular de “Balón Prisionero”.
 Nota. Códigos: NE, CM, RA, CE, PF, AN.

Con respecto al juego, el 75% de los dibujos indicaron como título del dibujo el nombre del juego *Balón prisionero*. También incluyeron detalles del espacio de juego, incluyendo los conos, los límites del campo, y las pelotas de juego. Además, cuatro dibujos incluyeron el resultado del juego, y casi una cuarta parte incluía a los compañeros que hacían de árbitros y de anotadores. También, uno de cada tres dibujos incluyó expresiones explícitas de emociones positivas. La mayoría de ellas representadas por alumnos sonriendo, y otros incluyen llamadas de ánimo entre compañeros (“¡vamos, vamos!”). Por último, indicar que la imagen del profesor sólo fue representada en dos dibujos (4,4%). Ambos representados en el momento de la entrega de diplomas el día de la festividad. En ninguno de los dibujos que representaban a los equipos jugando, el profesor estaba presente.

Discusión

Los resultados de este estudio corroboran los encontrados en estudios anteriores sobre el modelo (Browne, Carlson, y Hastie 2004; Curtner-Smith y Sofo, 2004; MacPhail y Kinchin, 2004; Mowling et al., 2006). Estos resultados, sin embargo, aunque coincidentes, hay que tomarlos con cautela, pues por un lado se han realizado en países diferentes (con culturas y sociedades diferentes), y con alumnos de menor edad, que pueden tener percepciones y criterios distintos. En relación con la percepción del profesor, al igual que en el estudio de Alexander et al. (1996), el profesor, tras su primera experiencia de aplicación, manifestó un sentimiento de renovación tras la aplicación del modelo, que le impulsó a mejorar su formación continua y

ciertos aspectos de su intervención docente. Además, coincidiendo con Sinelnikov (2009), indicó que uno de los aspectos que más dificultades le había supuesto fue la planificación y la puesta en marcha del modelo, por lo que una formación práctica previa (McMahon, y MacPhail, 2007; Rovegno, 2003) hubiese mejorado en parte su intervención. Parece adecuado, en este sentido, un cambio en las metodologías de enseñanza que utilizan los profesores para poder estimular este tipo de comportamientos, que pueden mejorar la calidad de sus intervenciones docentes y, por ende, la motivación por la práctica de los alumnos independientemente del nivel educativo. Es preciso también en esta línea mantener cierta cautela en la comparación de los resultados entre estudios, ya que a pesar de ser la primera experiencia de aplicación, ni el número de sesiones de la temporada (ocho frente a 15-20), ni el contenido que se imparte (juego tradicional frente a habilidades deportivas) fue el mismo. Por otro lado, el profesor indicó en relación con su percepción del conocimiento del deporte y el nivel de competencia de los alumnos, que hubo grandes mejoras, y no hubo ningún sentimiento de aburrimiento y monotonía entre los alumnos, corroborando los trabajos de Carlson y Hastie (1997), de Grant (1992), y de Hastie y Sinelnikov (2006). Este aspecto fue comprobado de forma frecuente por el profesor en las vueltas a la calma, cuando conversaba con los alumnos, para comprobar que realmente su percepción era la adecuada. Como dijo, en ningún momento los alumnos manifestaron su descontento, ni indicaron que estaban aburridos de tantas sesiones con el mismo contenido, al contrario, los alumnos seguían jugando durante los recreos, tal y como propuso Darnell (1994, p. 35). Es preciso indicar que la duración de las unidades didácticas regulares que el profesor planificaba de forma frecuente era de entre cinco y seis, por lo que de forma inicial fue escéptico con la utilidad de un mayor número de sesiones con el mismo contenido. Pensamiento que cambió al finalizar el estudio, fundamentalmente por el comportamiento positivo hacia la práctica que los alumnos tenían, al igual que ocurrió en alumnos de mayor edad en los trabajos de Hastie y Sinelnikov (2006) y MacPhail et al. (2008). Este comportamiento que la ED estimula en los alumnos, se puede utilizar para incidir y profundizar más en determinados contenidos, que por el tiempo limitado de las unidades didácticas y de las clases de educación física, no se pueden desarrollar de forma adecuada. Es preciso tener en cuenta en este sentido, que esta fue la primera experiencia de aplicación del modelo por parte del profesor, por lo que su conocimiento práctico del modelo no estaba del todo afianzado. Sin embargo, tras diez años de experiencia, sus habilidades docentes

sí le permitían comparar ciertas variables importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los modelos de enseñanza que acostumbraba a utilizar y la ED.

Por otro lado, tal como ya encontraron Carlson (1995) y Hastie (1996, 1998a, 2000) en alumnos de educación secundaria y desarrollando un contenido distinto (habilidades deportivas), los alumnos mostraron un alto grado de compromiso e implicación en los roles de árbitro y estadístico, y un gran entusiasmo como miembros de un mismo equipo a lo largo de toda la temporada, lo que les hizo mejorar en el conocimiento de las reglas y aspectos del deporte (Hastie, 1996; Hastie y Sinelnikov, 2006). Gran parte del disfrute y la implicación de los alumnos se debe a este sentimiento de pertenencia a un equipo, y a las mayores oportunidades de práctica que el modelo les permite. Parece obvio en este sentido que, independientemente de la edad y del contenido que se desarrolle, los niveles de implicación y de entusiasmo entre los alumnos se benefician tras la experiencia con el modelo. Se corrobora de esta manera que los alumnos en el contexto de la educación primaria valoran más los aspectos relacionados con el entusiasmo y la implicación por la práctica que les produce la vivencia del modelo (MacPhail y Kinchin, 2004), sobre los aspectos de competencia y cultura deportiva, tal y como ocurre con alumnos de la educación secundaria (Hastie y Sinelnikov, 2006; Brock y Hastie, 2007). Con respecto a los rasgos identificadores del modelo, al igual que otros estudios con muestras anglosajonas y de mayor edad, la percepción de los alumnos fue positiva, sobre todo en lo relacionado a los conceptos de: afiliación, registro de datos, competición formal y festividad (Browne et al., 2004; Kim et al., 2006; Kinchin et al., 2004; MacPhail y Kinchin, 2004; Mowling et al., 2006). Sin embargo, es preciso matizar que el cuestionario que se tradujo fue diseñado para una muestra de alumnos de mayor edad (14-15 años), por lo que las diferencias se pudieron deber a este aspecto. Es preciso indicar que este cuestionario ya ha sido utilizado en otros trabajos, como el de Hastie y Sinelnikov (2006) y MacPhail et al. (2008), con muestras de menor edad (entre ocho y once años), sin dificultades en la comprensión y el análisis de las cuestiones.

En alumnos de estas edades (ocho años), como ya indicaron Wallhead y O'Sullivan (2007) para los alumnos-capitanes, parece lógico invertir un mayor tiempo de práctica para el conocimiento y aprendizaje de determinados roles (anotador, árbitro y entrenador), pues de lo contrario en la fase de competición se pueden producir ciertas irregularidades (incongruencia de registros o malas decisiones), que pueden limitar algunos de los beneficios que el modelo aporta (auto-

nomía, aprendizaje, etc). Este resultado se corrobora en este estudio, ya que, tal como indicó el profesor, hubiese sido adecuado plantear un periodo de formación que asegurase unos niveles mínimos de calidad en cada uno de los roles que se designen. Este será un criterio de especial relevancia, sobre todo en los estudios que apliquen el modelo de ED en los primeros cursos de la educación primaria, donde los alumnos aún se encuentran en las fases iniciales de su desarrollo cognitivo, aspecto que puede dificultar el desarrollo adecuado de la temporada.

Por otro lado, tras el análisis de los dibujos, se pudo comprobar que los aspectos indicados tienen su causa en las particularidades metodológicas de la ED, más que por la influencia directa del profesor, que sólo fue representado en dos de los 46 dibujos, aunque es preciso tener en cuenta que la participación del profesor en los partidos (contexto al que se hace referencia) era muy reducida. La práctica por equipos diferenciados sin el control directo del profesor, y con roles establecidos para cada uno de los miembros del equipo, hace que pueda incrementarse este sentimiento de autonomía y de colaboración entre los alumnos de este nivel educativo, aspecto que ya indicaron Siedentop et al. (2004; p. 7-8), y Wallhead, Hagger y Smith (en prensa), en las muestras de alumnos angloparlantes. Es fundamental aplicar metodologías de enseñanza que fomenten estos sentimientos de independencia y autonomía entre los alumnos, sobre todo en estas primeras etapas de la educación obligatoria (objetivo prioritario de la educación física), ya que pueden influir positivamente en la generación de hábitos de práctica deportiva futura y en su formación integral. Los resultados sobre la percepción de competencia y de cultura deportiva parte de los alumnos coinciden también con los de investigaciones anteriores con alumnos de mayor edad (Hastie, 1998b, Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009) en las que se producen mejoras sobre todo en alumnos con nivel de habilidad bajo (aspecto que no se diferenció en este estudio), en el proceso de toma de decisiones, y en el nivel de ejecución técnica. También, al igual que en otros trabajos (Sinelnikov et al., 2007; Sinelnikov y Hastie, 2008; Sinelnikov y Hastie, 2010), los alumnos, a pesar de su menor edad, mostraron un alto nivel de entusiasmo e implicación con la práctica producida, entre otros factores, tal como corroboró el docente, por una mejora en el conocimiento específico del deporte (cultura deportiva).

Hastie (2000), tras un análisis ecológico, sugiere que el éxito en la aplicación del modelo está determinado por la presencia de tres vectores: (i) control estricto de las tareas organizativas iniciales (selección de equipos, establecimiento de roles, formas de actuación, etc.), (ii)

desarrollo adecuado del sistema social de los alumnos (funciones de cada uno, interacciones entre ellos, interacciones con capitanes de equipo, etc.) y (iii) aspectos relacionados con el contenido implícito de cuantificación inherente al modelo (registro de datos, evaluación compartida, autoevaluación, etc.). En particular, la naturaleza social de las temporadas de ED contribuye en buena medida a un desarrollo adecuado de las tareas de aprendizaje (*instructional task*) y al fomento del trabajo en equipo con vistas a conseguir los objetivos marcados, aspectos tan importantes en este nivel educativo. Cuando los alumnos practican para aprender y ganar las competiciones, independientemente de su edad, del contenido que se imparta y de su país de origen, sus niveles de diversión y disfrute están muy presentes y, como indicó Hastie (2000), la práctica, acompañada de unos niveles de rendimiento adecuados, es un excelente predictor de diversión e implicación en la práctica. Además, si los equipos trabajan conjuntamente y convenientemente organizados, el tiempo de práctica y las posibilidades de éxito y de aprendizaje se incrementarán de forma notable.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación son coincidentes con los encontrados previamente en las investigaciones sobre la ED en diferentes países (Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Estados Unidos). De tal manera que se confirma que la ED tiene un efecto positivo en una muestra no angloparlante, como modelo curricular de enseñanza en alumnos de tercero de primaria, ya que mejora su percepción del nivel de competencia, de cultura deportiva y de entusiasmo cuando practican juegos tradicionales de habilidades básicas en la clase de educación física. Aspecto que puede incrementar su motivación por la práctica deportiva extraescolar (no obligatoria) con todos los beneficios de salud integral que eso puede conllevar. Es preciso indicar para terminar, que este estudio cuenta con ciertas limitaciones, que se derivan por un lado de ser la primera experiencia de aplicación del modelo. Por otro, de considerar, a pesar del intento de control, la percepción de competencia, conocimiento y

entusiasmo de alumnos de tan corta edad (7-8 años) como una medida adecuada, fiable y comparable a la de alumnos de mayor edad y de otras características. Además, únicamente se ha analizado una clase y sin grupo control, por lo que no se permite la comparación objetiva de los resultados encontrados entre grupos, con vistas a poder analizar la mejora y/o el aumento de las variables objeto de medida. Será preciso subsanar este aspecto en futuras investigaciones.

En la actualidad, en nuestro país y en muchos otros, los niveles de práctica de actividad física y deportiva de los jóvenes escolares han sufrido un descenso importante. Esto, como se ha dicho, se debe principalmente a un sentimiento de falta de motivación y de falta de disfrute durante las clases de educación física. El uso de metodologías de enseñanza innovadoras y variadas, como la ED, puede contribuir a este objetivo. Por ello, en aras de evitar la "rutina metodológica" y poder despertar en los alumnos de primaria comportamientos autónomos y el gusto por la práctica de actividad física y deportiva, se recomienda su uso de forma combinada con otras metodologías de enseñanza de similar o distintas características. Si los alumnos, desde las primeras etapas educativas, se acostumbran a ser parte importante de su propio proceso de aprendizaje, participando en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, etc., su grado de madurez y autonomía puede estimular actitudes y comportamientos positivos, que incluso podrán hacerse extensivos a otras materias. Futuras investigaciones se orientarán en ésta (transversalidad de contenidos) y otras líneas, como la influencia del modelo en educación primaria sobre el aprendizaje de habilidades deportivas, utilizando una muestra de más grupos de clase y/o teniendo en cuenta los distintos niveles de habilidad de los alumnos.

Agradecimientos

El presente trabajo es resultado de la ayuda 11682/IV2/09 concedida por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

A D. Juan Expósito Bautista por la ayuda prestada durante el desarrollo de las sesiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, K., y Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-67.
- Alexander, K., Taggart, A. y Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport Education and Society*, 1(1), 23-46.
- Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54 (1), 11-15.
- Browne, T. B., Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Health Lifestyles Journal*, 42(4), 6-8.
- Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (1997). The student-social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 176-195.
- Curtner-Smith, M, y Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-377.
- Darnell, J. (1994). Sport Education in the elementary curriculum. En D. Siedentop (ed.), *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*, (pp. 34-60). Champaign, IL: Human Kinetics.
- DiLeo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Brunner-Mazel.
- Dyson, B., Griffin, L., y Hastie, P. A. (2004). Theoretical and pedagogical considerations for implementing sport education, tactical games, and cooperative learning instructional models. *Quest*, 56, 225-39.
- Grant, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 304-316.
- Hastie, P. A. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. A. (1998a). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 368-79.
- Hastie, P. A. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157-71.
- Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 355-83.
- 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.
- Hastie, P. A. y Sinelkinov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-151.
- Hastie, P. A., Sinelkinov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Kim, J., Penney, D., Cho, M., y Choi, H. (2006). 'Not business as usual': Sport education pedagogy in practice. *European Physical Education Review*, 12 (3), 361-379.
- Kinchin, G. D. (2006). Sport education: A review of the research. En D. Kirk, M. O'Sullivan, y D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education*, (pp. 596-609). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kinchin, G. D., Wardle, C., Roderick, S., y Sprosen, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 40(1), 27-40.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- McCaughy, N., Sofo, S., Winneba, E., Rovegno, I., y Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135-155.
- McMahon, E. y MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- MacPhail, A., y Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: Students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 9-35
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pill, S. (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55(2), 23-29.
- Pope, C. C. y Grant, B. C. (1996). Student experiences in sport education. *Waikato Journal of Education*, 2, 103-18.
- Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. En S. Silverman y C. D. Ennis (eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*, (pp. 295-310). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. y van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelkinov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114.
- Sinelkinov, O. A., y Hastie, P. A. (2010). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69
- Sinelkinov, O., Hastie, P. A., y Prusak, K. A., (2007). Situational motivation in a season of sport education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 43-47.
- Sinelkinov, O. A., y Hastie, P. A. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222.
- Wallhead, T.L. y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention in students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23(1), 4-18.
- Wallhead, T. L. Hagger, M., y Smith, D. T. (en prensa). Sport education and extra-curricular sport participation: An examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly in Exercise and Sport*.
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport education. Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243