

**Valoración de alumnado y profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza**

**Students and teachers' perception after practice with two pedagogical models in physical education**

**Antonio Calderón**

Universidad Católica de Murcia

**Diego Martínez de Ojeda**

Centro de Educación Infantil y Primaria Profesor Enrique Tierno, Murcia

**Peter A. Hastie**

Departamento de Kinesiología de la Universidad Auburn. Alabama. Estados Unidos

**Resumen**

Existe suficiente cantidad de estudios comparativos sobre modelos de enseñanza en educación física que utilizan diseños pre o cuasi experimentales. Sin embargo, no son tantos los que emplean algunas tipologías propias de estos diseños. Se pretende por ello comparar, desde la perspectiva de alumnos y de su profesor especialista, el modelo de Educación Deportiva con el modelo Tradicional. Para ello se utilizó un diseño cruzado simple de grupos aleatorios, en el que se aplicaron los dos niveles de la variable independiente (modelos de enseñanza) a las dos clases de quinto de Primaria participantes (n=33). Tras el análisis de los diarios, de las entrevistas y de los dibujos libres fundamentados, se identificó una "inercia metodológica" consecuencia del efecto acumulado de ambos modelos. Inercia que en una clase estimuló y en la otra dificultó el grado de implicación, tanto de alumnos como de su docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje dado el orden de aplicación de los modelos objeto de estudio.

**Palabras clave:** educación primaria; técnica didáctica; proceso de aprendizaje; educación deportiva; modelo tradicional.

**Abstract**

There is enough quantity of comparative studies about pedagogical models in physical education, which use pre or quasi experimental designs. However, there are no so many of them which use some right typologies for these designs. The purpose of this paper was to compare the students and teachers' perceptions after practice with different pedagogical models (Sport Education and Traditional Style). It was used a simple crossover with randomized groups design, in which it was applied the two levels of the independent variable to the two fifth grade classes under study (n=33). After analyzing the diaries, interviews and drawings, it was found a "methodological inertia" due to a cumulative effect between the two methodologies. This inertia improved in one class, and decreased in the other, the engagement of the students and their teacher in the instructional setting, due to the order of application of each model.

**Key words:** primary education; classroom techniques; learning processes; sport education; traditional style.

Correspondencia/correspondence: Antonio Calderón Luquin  
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Católica de Murcia.  
E-mail: [acluquin@ucam.edu](mailto:acluquin@ucam.edu)

## Introducción

Para poder plantear un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la educación física de calidad, y evitar en cierta medida la falta de motivación de los alumnos reportada por varios autores, Perlman, 2010, 2012; Shen, Wingert, Li, Sun y Rubakina, 2010; Rink (2005), y Silverman (2005), arguyen que es fundamental tener en cuenta determinadas variables del proceso. Entre ellas, destacan algunas relacionadas con la intervención docente, como el modelo de enseñanza utilizado para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos. Son numerosos los trabajos de investigación que a lo largo de las tres últimas décadas han analizado esta temática en un contexto educativo general (Doyle, 1977; Dunkin y Biddle, 1974; McCaslin y Burross, 2011; McKinney, Peddicord, Ford, y Larkins, 1984; Xin, y Zhang, 2009), y también en educación física (Thorpe y Bunker, 1982; Butler, Oslin, Mitchell, y Griffin, 2008; Griffin, Mitchell, y Oslin, 1997; Hellison, 2003; Metzler, 2011; Pill, Penney, y Swabey, 2012; Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011; Werner, Thorpe, y Bunker, 1996).

En el ámbito de la educación física tal como indican Lee y Solmon (2005), Metzler (2011), y Pill y col. (2012), los modelos de enseñanza han evolucionado desde una perspectiva que considera al profesorado como la variable más importante del proceso de aprendizaje (*teacher-centred approach*), a otra que revaloriza el papel del alumnado para adquirir habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones, en contextos en los que se fomente su grado de autonomía (*student-centred approach*). Esta concepción constructivista del aprendizaje, distingue a los alumnos como sujetos que forman parte activa de su aprendizaje, y a los docentes como facilitadores de este proceso (Lee, 2003; Rink, French, y Graham, 1996; Rink y Hall, 2008).

En esta línea, tal como indicaron Lee y Solmon (2005), Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips, y Silverman (2009), Silverman (1991), y Silverman y Manson (2003), uno de los objetivos que ha predominado en la literatura científica del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física, ha sido el estudio comparativo de la eficacia de diferentes métodos de enseñanza (*teaching methods*), y su influencia en el aprendizaje de los alumnos. Así, en la década de los ochenta y de los noventa, dichos estudios se centraron de forma prioritaria en el análisis de variables y comportamientos relacionados con los docentes, por ejemplo, tiempos de la sesión, *feedbacks*, formas de organización, etc., y se realizaron bajo las premisas de enfoques positivistas como el paradigma del presagio-proceso-producto (Ashy, Lee, y Landin, 1988; Buck, Harrison, y Bryce, 1991; Calderón, Hastie, Palao, y Ortega, 2013; Derri, Emmanouilidou, Vassiliadou, Kioumourtzoglou, y Loza, 2007; French, Werner, Rink, Taylor, y Hussey, 1991; Hastie, Calderón, Palao, y Ortega, 2011; Herbert, Landin y Solmon, 2000; Silverman, 1990, 1993).

Desde entonces y hasta la actualidad, dichos estudios siguen formando parte de la literatura científica específica, sin embargo, hay algunos aspectos que han cambiado. Por un lado, hacia la comparación de modelos de enseñanza más innovadores y centrados en el alumnado como los estudios de Browne, Carlson, y Hastie (2004), Hastie, y Curtner-Smith (2006), y Pritchard, Hawkins, Wiegand, y Metzler (2008), y por otro, por las características del enfoque teórico en el que se contextualizan, como los estudios de Davids, Chow, y Shuttleworth (2005), Rovegno, Nevett, y Babiarz (2001), y Hastie (2000). Enfoques estos últimos que conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema dinámico, integrado por una serie de variables también dinámicas (aprendiz, contexto y tarea) que interactúan entre sí, y cuya correcta imbricación y desarrollo configura los aprendizajes de calidad (paradigma ecológico).

Uno de los modelos que ha sido y sigue siendo objeto de análisis en un mayor número de estudios comparativos es el modelo Tradicional. En la actualidad, se está comparando fundamentalmente con otros modelos como la Educación Deportiva (Sport Education,

Siedentop, 1994), en los trabajos de Browne y col. (2004), Parker y Curtner-Smith (2005), y Wallhead y Ntoumanis (2004); como la Enseñanza Comprensiva de los Deportes (Teaching Games for Understanding, Thorpe y Bunker (1982), en los trabajos de Pritchard y col. (2008); e incluso con hibridaciones de ambos, en los trabajos de Hastie y Curtner-Smith (2006), Mesquita, Farias, y Hastie (2012), y Stran, Sinelnikov, y Woodruff (2012). Los resultados encontrados en estas investigaciones, que definen las características de los modelos objeto de estudio, ponen de manifiesto un incremento en la autonomía y en la motivación de los alumnos, en el conocimiento táctico, y en la toma de decisiones, cuando se practica bajo las premisas de estos modelos constructivistas, si se compara con los niveles que se generan tras la experiencia con modelos más directivos y centrados en el profesor, en los que el alumno participa poco de su proceso aprendizaje (obedece y reproduce), tal como definieron entre otros Rink, French, y Tjeerdsma (1996) y Sweeting y Rink (1999). Además reportan en los primeros un mayor nivel de implicación en las tareas, y de entusiasmo con una práctica deportiva que definen como más “auténtica” (Perlman, 2010).

Tal como indicaron Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón (2011) en su revisión sobre la Educación Deportiva, es preciso, en aras de consolidar un cuerpo de conocimientos riguroso y estable sobre las aplicaciones de éste y otros modelos, utilizar diseños de investigación más sofisticados, y con las características propias de estudios pre y cuasi-experimentales. Aspecto que fue abordado de forma previa por Pritchard y col. (2008), en un trabajo en el que los participantes fueron asignados de forma aleatoria bien al grupo de Educación Deportiva, bien al grupo del modelo Tradicional, para abordar el voleibol como contenido de enseñanza. Asimismo, ha sido llevada a cabo recientemente por Sanchez, Byra, y Wallhead (2012), mediante un diseño cruzado de investigación (*crossover design*), en el que se analizó el efecto de tres estilos de enseñanza sobre la percepción social y cognitiva de los alumnos tras experimentar ejercicios de pilates. En este último estudio, los autores subrayaron la importancia de este tipo de diseños de investigación para minimizar el efecto del aprendizaje (Hale y Graham, 2012), y seguir la tendencia existente en investigación educativa de no utilizar grupos control, ya que estos no se benefician de los efectos asociados con los tratamientos administrados y pueden no favorecer resultados fiables y rigurosos (Sánchez y col., 2012).

Por todo ello, en el presente trabajo se pretende atender esta propuesta de Hastie y col., (2011), continuando la tendencia de estudios comparativos entre modelos de enseñanza. De forma concreta se va a comparar el modelo de Educación Deportiva con el modelo Tradicional, utilizando un diseño en el que se alternan los contenidos de aplicación implementados entre los dos grupos de análisis. El objetivo fundamental consistió en conocer la valoración de los agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor y sus alumnos, tras una experiencia con dichos modelos de enseñanza en el ámbito de la educación física.

## Método

### *Contexto y participantes*

La experiencia se llevó a cabo en un Colegio de Infantil y Primaria coeducativo, situado en una población rural, y con unos 300 alumnos. Concretamente, con dos clases de quinto de Educación Primaria, a los que les impartía educación física el mismo maestro especialista. La clase de 5º A estaba formado por 17 estudiantes (seis niños y once niñas), y la clase de 5º B estaba formado por 16 estudiantes (nueve niños y siete niñas). El estudio contó con el consentimiento informado tanto del centro educativo (Directora y Departamento de Educación Física), como de los padres y madres del alumnado participante.

### *Diseño y variables*

Se realizó un diseño cruzado simple cuasi-experimental de grupos aleatorios y muestreo no probabilístico por conveniencia (Thomas, Nelson, y Silverman, 2011), en el que se aplicaron los dos niveles de la variable independiente (modelos de enseñanza) a las dos clases participantes. Diseño en el que ambos grupos hacen de grupos control de sí mismos experimentando ambos tratamientos, tal como han recomendado Sánchez, y col. (2012). Las variables registradas fueron dos: la percepción del profesor y la percepción del alumno sobre determinados aspectos relacionados con su experiencia práctica y las metodologías abordadas.

### *Valoración del profesor*

*Diario.* Siguiendo las premisas de Jurado (2011), se utilizó un diario de estilo abierto en el que el docente cada día de forma libre debía incluir todos los aspectos, observaciones, y comportamientos que consideró de especial relevancia (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además incluyó las observaciones que desde su punto de vista enriquecieron o limitaron el desarrollo de la unidad didáctica con ambas metodologías de enseñanza.

*Entrevistas.* Se realizó, como ya hicieran Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda (2010), una entrevista individual antes de comenzar la unidad didáctica, una entrevista intermedia, y otra al finalizar. El objetivo de las mismas consistió en indagar en el grado de entusiasmo y de implicación del profesor mientras aplica la metodología concreta, y su percepción general de todo el proceso (antes, durante y después). El guión de las entrevistas se adaptó del utilizado por Kinchin, MacPhail, y Chroining (2009), y puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Guión básico de la entrevista semi-estructurada realizada al docente.

Inicial	¿Podrías definir ambas metodologías? ¿Qué esperas de cada una de ellas en esta experiencia? ¿Piensas que va a haber un efecto en los alumnos en función de la metodología que se utiliza primero?, ¿de qué tipo?
Intermedia	¿Cómo se está desarrollando la experiencia? ¿Cómo te estás viendo en ambas metodologías? ¿Ha ocurrido algo que no esperabas? ¿Se están cumpliendo tus expectativas?
Final	¿Puedes hacer una valoración global de la experiencia? ¿Qué ha sido lo mejor?, ¿y lo peor? ¿Cambiarías algo para la próxima intervención? ¿Cómo has percibido el comportamiento de los alumnos?

Además, la percepción del profesor se complementó con la propia de la dirección del centro educativo, que conocía el proyecto que se estaba desarrollando, y observó las reacciones entre los alumnos, entre los propios profesores del centro, e incluso entre algunos padres interesados. De esta forma se contemplaron las indicaciones del artículo 132, apartado c) de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que alude entre las competencias del director (en este caso directora), a su función de “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa, e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo de centro” (BOE número 106 de 4 de mayo, p. 17191).

### *Valoración del alumno*

*Entrevistas.* Al finalizar cada una de las unidades didácticas se entrevistó a todo el alumnado de las dos clases en grupos de cuatro o cinco. El objetivo de las mismas consistió en indagar en el grado de entusiasmo y de implicación de los alumnos, una vez habían experimentado con la metodología concreta, y su percepción general de todo el proceso una vez finalizadas cada una

de las unidades. El guión de las entrevistas se adaptó del utilizado Kinchin, MacPhail, y Chroining (2009) y puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Guión básico de la entrevista semi-estructurada realizada a los alumnos.

Final	¿Qué tal lo has pasado en la unidad de baloncesto/hockey? ¿Qué diferencias crees que hay entre una unidad y la otra? ¿Crees que has aprendido a jugar a baloncesto/hockey? ¿Conoces las reglas de juego? ¿Qué es lo que más te ha gustado?, ¿y lo que menos?, ¿por qué?
-------	---

### Dibujos argumentados

Tal como recomendaron MacPhail y Kinchin (2004), cuando finalizó la unidad se pidió a los alumnos que dibujaran de forma libre sobre la experiencia práctica que habían tenido. Las instrucciones fueron: “*Piensa en la unidad de baloncesto/hockey 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 cara de folio realizaron el dibujo, en la otra explicaron lo que habían dibujado (“¿qué has decidido dibujar? y ¿por qué?”).

### Unidades didácticas trabajadas

La primera unidad didáctica desarrolló el contenido de baloncesto. Una clase (5ºA) trabajó bajo las premisas del modelo Tradicional (el profesor dirige e indica las tareas a equipos que cambian cada día, y realizan actividades analíticas de aprendizaje que después tratan de integrar en una competición final), y la otra clase (5ºB) de forma concurrente en el tiempo, trabajo bajo las premisas del modelo de Educación Deportiva (mismos equipos durante toda la unidad, con roles y diferentes fases de práctica, competición y evento final) (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011). Trascurridas dos semanas, en las que ambas clases realizaron el post-test, se llevó a cabo la segunda unidad didáctica. En esta unidad didáctica se alternaron los modelos y los contenidos, tal como indican Thomas et al. (2011) para los diseños de este tipo (Figura 1).

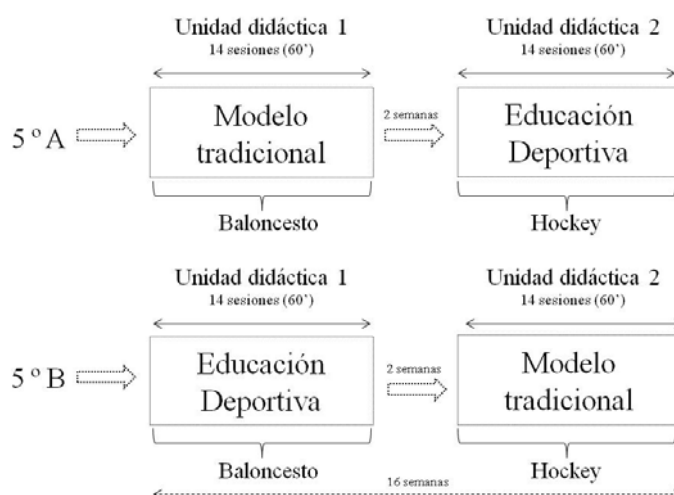


Figura 1. Estructura del diseño llevado a cabo por cada curso.

Ambas unidades didácticas tuvieron una duración de catorce sesiones de 60 minutos cada una, para los dos cursos (Tabla 3). Para favorecer la fiabilidad de ambas intervenciones se siguieron las pautas que recomienda Metzler (2001). De tal manera que: (1) el profesor recibió la formación teórica y práctica específica sobre ambos modelos, pero fundamentalmente sobre el modelo de Educación Deportiva, ya que no era conocido por el mismo; (2) los investigadores

aportaron los materiales didácticos propios del modelo (hojas de tareas, hojas de registro, etc.), y consensuaron junto con el docente que todos eran adecuados para desarrollar las unidades didácticas diseñadas entre ambos; y (3) se comprobó que las principales características de los modelos se cumplieron durante el desarrollo de las unidades. Para ello, un experto con más de diez años de experiencia en la docencia aplicando el modelo Tradicional y tres el modelo de Educación Deportiva, realizó visitas semanales para observar que los principales aspectos de cada intervención se estaban aplicando de forma adecuada.

Tabla 3. Secuenciación de las tareas realizadas en cada uno de los modelos utilizados en las unidades didácticas de baloncesto y hockey.

Sesiones	Baloncesto (ED)	Baloncesto (ET)	Hockey (ED)	Hockey (ET)
1	Explicación del modelo. Asignación de equipos y de roles individuales.	Habilidades generales individuales y en grupo. Reglas básicas.	Explicación del modelo. Asignación de equipos y de roles individuales.	Habilidades generales individuales y en grupo. Reglas básicas.
2-3-4	Fase dirigida. Habilidades generales y reglas básicas. Comienzo de trabajo por roles (Tabla 4).		Fase dirigida. Habilidades generales y reglas básicas. Comienzo de trabajo por roles (Tabla 4).	
5-6	Fase práctica. Trabajo autónomo de habilidades generales. Juegos reducidos 2x2 con premisas tácticas y de reglas. Inicio roles de equipo (Tabla 4).	Formas jugadas de 1x1. Objetivo: trabajar el bote y la defensa.	Fase práctica. Trabajo autónomo de habilidades generales. Juegos reducidos 2x2 con premisas tácticas y de reglas. Inicio roles de equipo (Tabla 4).	Formas jugadas de 1x1. Objetivo: trabajar el bote y la defensa.
7-8	Ídem al anterior pero progresan al 3x3.	Trabajo de bote y manejo de balón en velocidad, cambios de dirección. Trabajo en grupos.	Ídem al anterior pero progresan al 3x3.	Trabajo de bote y manejo de balón en velocidad, cambios de dirección. Trabajo en grupos.
9-10	Ídem al anterior pero progresan al 4x4.	Circuitos de actividades y partidos de 3x3.	Ídem al anterior pero progresan al 4x4.	Circuitos de actividades y partidos de 3x3.
11-12-13	Competición formal, formato liguilla con los cuatro equipos.		Competición formal, formato liguilla con los cuatro equipos.	
14	Evento final. Exhibición deportiva de un club de baloncesto. Entrega de diplomas ( <i>fair play</i> , clasificación, roles, etc.).	Repaso de contenidos y partidos de 4x4.	Evento final. Exhibición deportiva de un club de baloncesto. Entrega de diplomas ( <i>fair play</i> , clasificación, roles, etc.).	Repaso de contenidos y partidos de 4x4.

Leyenda: ED= Modelo de Educación Deportiva; ET= Enseñanza Tradicional.

Además, con la intención de permitir la replicación de este estudio, y siguiendo las recomendaciones de Hastie y col. (2011) para este tipo de estudios, se pueden ver en la Tabla 4 las características de las unidades didácticas impartidas.

Tabla 4. Características de las unidades didácticas implementadas mediante el modelo de Educación Deportiva.

Deporte	Roles	Competición (4x4)	Sistema de Puntuación
Baloncesto	Publicista* E. Material* Prep. Físico* Entrenador* Árbitro** Anotador**	Regla 1. <i>Ataque</i> : deben estar todos en el campo contrario para anotar. Regla 2: <i>Ataque</i> : Balón debe pasar por todos para poder anotar canasta (excepto en contragolpe). Regla 3. <i>Defensa</i> : Si no están todos en campo propio para defender, la canasta vale doble.	Sumatorio de los puntos del número de canastas y de <i>fair play</i> .
Hockey	Publicista* E. Material* Prep. Físico* Entrenador* Árbitro** Anotador**	Regla 1. <i>Ataque</i> : deben estar todos en el campo contrario para anotar. Regla 2: <i>Ataque</i> : Balón debe pasar por todos para poder anotar gol (excepto en contragolpe). Regla 3. <i>Defensa</i> : Si no están todos en campo propio para defender, el gol vale doble.	Sumatorio de los puntos del número de goles y de <i>fair play</i> .

*Leyenda*: Prep.= E = Encargado; Prep. = Preparador.

\*Roles individuales; \*\* Roles de equipo. Los alumnos desempeñan dos roles, uno individual y uno de equipo.

## Análisis de datos

### *Valoración del profesor*

*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 dos investigadores, que contrastaron si las categorías iniciales pre-establecidas coincidieron o no con las encontradas tras el análisis.

### *Valoración del alumno*

*Entrevistas.* Para analizar las entrevistas realizadas a los alumnos, se realizó el mismo procedimiento descrito en el apartado de análisis de entrevistas al profesor.

*Dibujos argumentados.* Todos los dibujos fueron escaneados y las argumentaciones realizadas por los estudiantes, transcritas. Los dibujos fueron analizados por dos investigadores de forma independiente siguiendo el protocolo de análisis y las categorías desarrolladas por Mowling, y col. (2006). Para ello, primero se realizó una primera visualización y asignación de categorías a cada uno de los dibujos; segundo, se categorizaron de nuevo todos los dibujos sobre una hoja de registro diferente a la anterior; tercero, cada investigador comparó ambas y obtuvo un primer borrador de categorías; por último, ambos investigadores compararon las categorizaciones realizadas, para consensuar las diferencias encontradas, resolver las dudas, y definir las categorías finales y sus porcentajes. Se encontró un índice de acuerdo del 100% entre ambos investigadores. Por último, se interpretó de forma conjunta si los resultados encontrados eran representativos de alguno de los seis componentes (unidades de larga duración, afiliación, roles, registro de datos, competición y festividad) que definen la experiencia de práctica deportiva auténtica (Siedentop, 1994; Siedentop y col., 2011).

## Resultados y discusión

### *Valoración del profesor*

Uno de los objetivos principales de este trabajo se ha centrado en conocer la valoración del profesor en relación a su experiencia didáctica con dos metodologías de enseñanza. Tras analizar la transcripción de las entrevistas y del diario se pudieron extraer las siguientes categorías para su análisis.

***Inercia metodológica.*** Uno de los aspectos que manifestó tanto el profesor en su entrevista inicial y en su diario, como la directora del centro, hacía referencia al efecto que ejerció tanto en él como en los alumnos el hecho de comenzar la experiencia con un modelo o el otro. Bajo el punto de vista de ambos, los alumnos que primero vivenciaron la Educación Deportiva, experimentaron un tipo de “*desinterés*” o “*pasividad*” una vez volvieron al modelo Tradicional con la que acostumbran a trabajar. Este aspecto no favoreció su interés e implicación en las tareas, con el prejuicio sobre el disfrute y en aprendizaje que esto conlleva. El docente indicó que esta “*inercia*” se debió a las diferencias entre las características principales de ambos modelos, fundamentalmente las relacionadas con la pertenencia a un mismo equipo (el mismo en Educación Deportiva y diferente cada clase en Tradicional), la afiliación, el registro de datos (no existentes en el modelo Tradicional), y las responsabilidades a llevar a cabo a lo largo de la unidad didáctica, tal como indicaron Browne y col., (2004) y Perlman (2012). Además matizó que tendían a seguir jugando y haciendo las tareas con los mismos equipos, utilizando las mismas formas de organización (pequeños grupos) y asumiendo los mismos roles experimentados en la Educación Deportiva. Según el docente “*esto ocurre porque de esta forma están más metidos en el juego, aprenden más, y no perciben la duración de la unidad didáctica*”, de forma contraria al comportamiento y a la actitud de los alumnos en el modelo Tradicional (menos percepción de aprendizaje, menos interés por las tareas y la competición, menos conocimiento del deporte y sus reglas, y en general menos disfrute). Este comportamiento también fue percibido en primera persona por el docente, que manifestó cierta “*apatía*” y “*desmotivación*”, tras abordar los contenidos a posteriori con las premisas de la metodología tradicional. Consecuencia motivada según su punto de vista por la vuelta a esa “*rutina metodológica*”, que ya plantearon Calderón, y col. (2010). La “*inercia*” fue tal, que incluso indicó que era su intención proceder en sus clases con modelos de enseñanza más centrados en el alumno, pues dada la experiencia acumulada de las dos unidades didácticas consecutivas, el modelo Tradicional lo percibía como “*muy poco motivante*”.

***Implicación docente.*** Esta fue otra de las categorías que, en acuerdo entre el docente y la directora del centro, reflejó también diferencias entre ambos modelos. Tuvo una doble vertiente. En relación con la dinámica de interacción profesor-alumno, por un lado manifestaron que el modelo Tradicional implicaba estar “*todo el tiempo pendiente e indicando las tareas que los alumnos deben realizar, de lo contrario su actividad se reduce considerablemente*”, (“*soy el protagonista de las clases*” anotó el docente en su diario). En relación con la forma de organización de las tareas y el control del grupo, indicaron que el modelo Tradicional, “*a pesar de implicarte mucho*” favorecía un trabajo dirigido debido al control de la clase que tenía el docente, consecuencia entre otras variables, de las formas de organización que utilizaba (participación alternativa, fundamentalmente en filas), como destacaron Hastie y col., (2011). Sin embargo, cuando se realizaban tareas con participación simultánea por toda la pista polideportiva (por ejemplo, 3x3 o 4x4), este grado de control disminuía y percibía todo lo contrario, menor nivel de actividad del alumno, y menor control sobre el desarrollo de la clase, dado que ya no podía estar pendiente de todo lo que sucedía en la pista, y actuar en consecuencia (dar feedback, evaluar, etc.). En relación con la Educación Deportiva, indicó que supone un gran



esfuerzo para la planificación de las sesiones, y una gran implicación del docente en las primeras fases de enseñanza, como ya indicaron Calderón et al. (2010) y Cruz (2008). No obstante manifestó en concordancia con las ideas de Sinelnikov (2009), que la demanda instruccional disminuye conforme los alumnos van adquiriendo autonomía y empiezan a tomar sus propias decisiones sobre las tareas, “*lo que te permite tener más tiempo para observar, dar feedback, y poder evaluar a los equipos atendiendo a los criterios*”, algo que no ocurrió con el modelo Tradicional. Otro de los aspectos que comunicó en este contexto, fue la mejora de la calidad de su intervención en la segunda unidad mediante la Educación Deportiva, a pesar de su escepticismo debido a las características de la clase. Comportamiento que pudo deberse como encontraron Ko, Wallhead, y Ward (2006) por la mayor experiencia en su desarrollo de unidades de este tipo, y sobre todo por su nivel de entusiasmo e implicación para con esta metodología.

*Efectos en el alumnado.* Tras tres años como docente de ambas clases (en 3º, 4º, y 5º de Primaria) el grado de conocimiento sobre sus alumnos, permite al docente emitir juicios de valor muy aproximados a lo que ocurre en realidad. Al ser preguntado por ello manifestó, en acuerdo con la bibliografía al respecto (Rink y Hall, 2008), que los alumnos tienen comportamientos diferenciados consecuencia de las premisas metodológicas (más o menos activos en el proceso de aprendizaje). Uno de los aspectos que más resaltó sin embargo, se relacionó con el nivel de implicación y entusiasmo que los alumnos que practicaron la Educación Deportiva mostraron, sobre todo tras el modelo Tradicional. Causas que motivaron según la percepción del docente, en una mejora de las habilidades (técnicas y tácticas) propias de cada deporte, como ya encontraron Hastie, Sinelnikov, y Guarino (2009). Así indicó en la misma línea que los alumnos, independientemente de su nivel de habilidad, lograron una mayor comprensión de determinados aspectos relacionados también, con el conocimiento del propio deporte, de sus reglas, y de respeto a las mismas y entre ellos mismos, aspecto que ya encontraron Browne y col. (2004), Carlson (1995), Hastie (1996), y Hastie y col. (2009). Dichas actitudes se vieron influenciadas por el modelo de enseñanza utilizado, y deberían plantearse como un objetivo del profesorado, para implicar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, y hacerles partícipes de su progreso a lo largo de las sesiones y de las unidades didácticas.

#### *Valoración del alumnado*

Otro de los objetivos de este trabajo se centró en conocer la percepción de los alumnos también en relación a su experiencia didáctica con las dos metodologías utilizadas. Tras el análisis de los dibujos y de la transcripción de la entrevista final, se pudieron identificar las siguientes categorías para su análisis.

*Valoración de aprendizaje y satisfacción.* Al analizar la percepción de los alumnos, se pudo comprobar que se corroboran casi en su totalidad los aspectos indicados por el docente. Una de las cuestiones que planteó hacía referencia a un comportamiento “apático” que numerosos alumnos manifestaron cuando trabajaban de forma tradicional, y sobre todo, “*después de haber experimentado con la Educación Deportiva*”. Este aspecto se puede ver reflejado en algunos dibujos (Figura 2, dibujo 1). Las características del modelo Tradicional y las unidades didácticas de larga duración (14 sesiones) no favorecieron una actitud de implicación en las tareas para este tipo de contenidos, como ya definieron Ayers y col. (2005).



	<p><i>Códigos</i> PIN, P2, SDI, ES, EM, EQM, ENF, CN, PAF.</p> <p><i>Comentarios de la alumna:</i> En mi dibujo me he representado yo con mi amiga Ana, pensando que lo del baloncesto ya cansa un poco. ¡Están soplando y todo!</p>
	<p><i>Códigos</i> PIN, P2, SDI, EM, EH, EQ1, ENW, CN, PAP.</p> <p><i>Comentarios de la alumna</i> Estamos jugando a pasar el balón Luisa y yo porque el profesor nos ha dicho que juguemos al picado, pecho y por detrás de la cabeza.</p>
<p><i>Leyenda:</i> PIN=El alumno que dibuja aparece en el dibujo; P2=Dos alumnos realizan la tarea; SDI=Tareas analíticas con objetivo de mejora técnica individual; ES=Emociones negativas (caras tristes); EM=Emociones negativas (frustración); EH= Emociones positivas (sonrisas); EQ1=Un solo balón; EQM=Múltiples balones; ENF=Instalación deportiva (líneas de banda); PAF=Participación plena (organización individual, participación plena); ENW= Ambiente (sol, nubes); CN=Sin competición; PAP=Participación parcial (organización parejas).</p>	

Figura 2. Dibujos realizados tras experimentar baloncesto mediante la metodología tradicional.

Tal como se puede apreciar (Tabla 5), las situaciones de tipo analítico (SDI) se representan en el 92% de los dibujos realizados tras la unidad didáctica con el modelo Tradicional (Figura 2, dibujo 2, Figura 3, dibujo 1). Se representan tareas de tipo aislado (*isolated skills*), que tienen un objetivo de mejora de la técnica individual de los contenidos abordados, y así se representa en algunos dibujos; Figura 3, dibujo 2).



Tabla 5. Porcentajes totales descriptivos de las categorías más representativas de los dibujos de ambas clases tras las dos unidades didácticas.

	P5	POT	SDT	SDS	SDI	EQG	SDT	ENF	CA	EH	ES	Esuc	F	MT	ED
MT	9,1	21,2	9,1	6,1	92,0	63,6	9,0	33,3	3,0	30,3	15,5	12,1	0,0	82,1	35,5
ED	33,3	13,3	16,7	6,7	23,0	70,0	16,6	26,7	21,1	63,3	0,0	30	10,0	13,3	96,0

*Leyenda:* MT=Modelo Tradicional; ED=Educación Deportiva; P5=Equipo trabajando de forma coordinada; POT=Equipos enfrentados en competición formal; SDT= Equipo trabajando la técnica; SDS= Equipo trabajando estrategias; SDI= Tareas analíticas con objetivo de mejora técnica individual; EQG=Metas tipo porterías, canastas; SDT= Equipo trabajando la técnica; ENF= Instalación deportiva (líneas de banda); CA=Festividad final (trofeos, premios); EH=Emociones de felicidad; ES=Emociones de tristeza; Esuc=Emociones de éxito; F=Festividad final (mascotas, exhibiciones); MT=Variable resumen del Modelo Tradicional que incluye la media de las categorías PT, SDC, P1, CNO, y PAP; ED=Variable resumen de la Educación Deportiva que incluye el porcentaje de los dibujos en los que aparece alguna de las variables que lo definen (P5, POT, SDT, SDS, EQG, EQO. SDT, ENF, CA, y F).

La misma tendencia se encontró cuando practicaron hockey, aspecto que refuerza algunas de las características propias que la bibliografía atribuye al modelo Tradicional (centrado en la técnica y con situaciones descontextualizadas y analíticas) (Figura 3). Al comparar la percepción de una clase con la otra, es decir, de la clase que empezó con el modelo Tradicional, y la que la experimentó tras la unidad didáctica con Educación Deportiva, se pudo comprobar que los

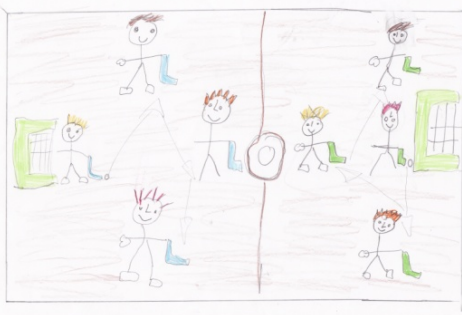
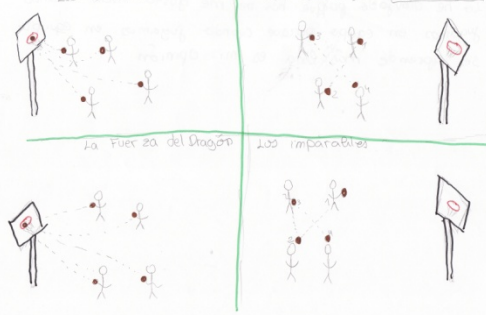

segundos, manifestaron su desmotivación al llevar un menor número de sesiones que los primeros. Este aspecto se pudo corroborar en las representaciones de emociones relacionadas con la tristeza (ES), evidenciadas en un 15,5% de los dibujos del grupo Tradicional, y en ninguno de los dibujos de Educación Deportiva. Los primeros, al estar acostumbrados a trabajar bajo las premisas de este modelo, consideraron y no extrañaron su práctica, pues no tenían la experiencia con otros modelos.

	<p><i>Códigos</i> PIN, P2, SDI, EM, EQ1, EQP, ENW, CN.</p> <p><i>Comentarios por el alumno</i> Cuando jugando al hockey le di en la cara a un niño.</p>
	<p><i>Códigos</i> P1, SDI, EH, EQ1, ENN, CN, PN.</p> <p><i>Comentarios del alumno</i> En este dibujo estoy explicando que la pelota tiene que estar pegada al stick.</p>

*Leyenda:* PIN=El alumno que dibuja aparece en el dibujo; P1=Aparece en el dibujo sólo; SDI=Tareas analíticas con objetivo de mejora técnica individual; SDN=Sin realizar ningún ejercicio. EH= Emociones positivas (sonrisas); EQ1=Material; ENN=Dibujo sin representación de paisajes; CN=Sin competición; PNA=Sin participación.

Figura 3. Dibujos realizados tras experimentar hockey mediante la metodología tradicional.

Sin embargo, al igual que encontraron Wallhead y Ntoumanis (2004), la percepción de satisfacción, disfrute e implicación en las tareas fue percibida de forma diferente (más o menos motivante), al practicar bajo las premisas de la Educación Deportiva, y sobre todo en el grupo que lo experimentó tras el modelo Tradicional. Así, en el 63,3% de los dibujos de estos alumnos, se evidenciaron emociones positivas y de felicidad (EH), frente al 30,3% de los dibujos tras la unidad didáctica con el modelo Tradicional. Además, en el 96% de los dibujos, se plasmaron algunos de los aspectos que mejor definen el modelo, al igual que en los trabajos de MacPhail y col. (2008) y Mowling y col. (2006). Fundamentalmente, aquellos relacionados con el trabajo en equipo, la competición, el entusiasmo por la práctica, y el aprendizaje relacionado con el propio deporte y las reglas del mismo (Siedentop, y col., 2011). En la Figura 4 (dibujo 1, dibujo 2, y dibujo 3) se pueden ver algunos de los ejemplos más representativos con la justificación de los mismos.

	<p><i>Códigos</i> PIN, P5, SDS, EH, EQM, EQP, EQG, ENF, CON, PAF.</p> <p><i>Comentarios del alumno</i> Para mí el hockey es jugar en equipo y divertirse y ser participativo.</p>
	<p><i>Códigos</i> PIN, P5, SDT, EN, EQM, EQG, ENH, ENP, CON, PAF.</p> <p><i>Comentarios del alumno</i> Lo he dibujado porque a mí me gusta mucho cuando jugamos en equipo porque cuando jugamos en equipo se aprende más.</p>
	<p><i>Códigos</i> PIN, PA, SDN, Esuc, EQ1, EQG, ENF, ENW, CN, PNA, F.</p> <p><i>Comentarios por el alumno</i> Rodrigo del equipo que ha venido el último día está haciendo un mate y nosotros nos hemos quedado alucinados, ¡nos gusta el baloncesto!</p>

*Leyenda:* PIN=El alumno que dibuja aparece en el dibujo; PA=Personas externas representadas; P5=Equipo trabajando coordinados; SDN=No hay tareas de aprendizaje; SDT=Equipo trabajando la técnica; SDS=Equipo trabajando estrategias; EH= Emociones positivas (sonrisas); EQM=Materiales (múltiples balones); EQ1=Material (un balón); ENF=Instalación deportiva (líneas de banda); ENW=Ambiente (sol, nubes); CN=Sin competición; PNA=Sin participación; F=Evento final (festividad); Esuc=Emociones de éxito y asombro; PAF=Todos los jugadores practican en las tareas;

Figura 4. Dibujos realizados tras experimentar baloncesto y hockey mediante la Educación Deportiva.

En general, tal como se puede ver en la Tabla 6, la percepción de aprendizaje y satisfacción de los alumnos cuando practican con la Educación Deportiva es mayor (Browne y col., 2004; MacPhail, y col., 2008; Pritchard, y col., 2008; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Además, esta percepción se magnifica si el modelo Tradicional precede a la Educación Deportiva. En este sentido, tras el análisis de los comentarios de la Tabla 6, se puede considerar el posible efecto acumulado que tiene sobre la percepción de aprendizaje y satisfacción de los alumnos, y sobre su implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la intervención consecutiva de diferentes unidades didácticas bajo las premisas de modelos diferentes. Por tanto, el objetivo principal recae en buscar la inercia metodológica favorable que pueda producir un modelo sobre otro, y viceversa.

Tabla 6. Selección de comentarios sobre la valoración de los alumnos tras la finalizar la experiencia en función del orden de la aplicación de las unidades.

Secuencia	Comentarios
5ºA 1º = MT 2º = ED	<p>En baloncesto dirigía las clases el profe y en hockey las dirigimos nosotros.</p> <p>En baloncesto lo que menos me gustó fueron los partidos porque nos liábamos con las reglas, y en hockey al revés, lo que más me gustó fueron los partidos.</p> <p>Lo que más nos ha gustado en baloncesto fueron los partidos y lo que menos las discusiones. De hockey nos ha gustado todo.</p> <p>En hockey trabajamos más independientemente y en baloncesto estaba siempre diciendo el profe lo que teníamos que hacer y en hockey trabajamos en equipo y más organizados.</p> <p>Nos ha gustado más hockey porque trabajamos en equipo y no nos peleamos (alumna) y porque hay un campeonato.</p> <p>Hemos aprendido más en hockey porque trabajamos en equipo, aprendemos a organizarnos, si algo no lo entiendes te lo explica un compañero (alumna), aprendemos a trabajar en cadena.</p>
5ºB 1º = ED 2º = MT	<p>A mí me ha gustado mucho más baloncesto, en equipo, porque así los vas conociendo mejor.</p> <p>A mí en baloncesto me ha gustado todo, y en hockey nada.</p> <p>Si hubiésemos en hockey lo que hemos hecho con baloncesto también me habría gustado.</p> <p>Si cambiamos de compañeros en las sesiones, se conocen a todos pero no intensamente.</p> <p>El curso que viene nos gustaría jugar como en baloncesto.</p> <p>Es más divertido en grupos y teniendo entrenador,...y no el profesor todo el rato.</p> <p>Ahora en hockey no es tan divertido porque vamos en solitario.</p> <p>Lo que más me gustó en baloncesto fue el <i>fair play</i> y que cada uno teníamos un trabajo.</p> <p>En baloncesto aprendemos mejor las reglas que en hockey, porque en baloncesto las tenemos que aprender nosotros y en hockey las dice el profe.</p>

Leyenda: MT=Modelo Tradicional; ED=Educación Deportiva.

## Conclusión

El objetivo principal de este trabajo fue el análisis desde el punto de vista del profesor y del alumno, de dos modelos de enseñanza concretos, el modelo tradicional, y la Educación Deportiva. Si bien dado el tamaño no se pueden establecer resultados generalizables, se han extraído las siguientes conclusiones. Primero, se evidencia que hay diferencias significativas, al menos en la valoración del profesor y del alumnado, y en el aprendizaje, satisfacción y disfrute en función del modelo utilizado. Segundo, es preciso tener en cuenta el efecto acumulado que se puede producir tras la aplicación consecutiva de unidades didácticas utilizando modelos de enseñanza diferentes, lo que se denominó “inercia metodológica”. Inercia que puede estimular o dificultar el grado de implicación tanto de alumnos como de docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en función del orden de aplicación de los modelos objeto de estudio. Además, existen diferencias entre los modelos a nivel de determinadas variables de proceso como la forma de organización, el control del grupo, el feedback, la dinámica de la interacción, y el nivel de implicación de los alumnos. En esta línea, el modelo Tradicional demanda en mayor medida la intervención de los docentes a lo largo de toda la unidad didáctica, mientras que en Educación Deportiva esta implicación disminuye a lo largo de la misma, lo que facilita otras tareas docentes. Por último, la práctica con el modelo Tradicional ofrece un menor interés para los alumnos que la Educación Deportiva, sobre todo cuando se experimenta después de una unidad de Educación Deportiva. Futuras investigaciones podrán proseguir con el uso de diseños cruzados (simples o de más grupos) en este contexto, para profundizar en el conocimiento sobre el efecto acumulado del uso de diferentes modelos de enseñanza sobre el aprendizaje y la satisfacción por la práctica de alumnos (y profesores).

*Nota:* Para garantizar la confidencialidad de los datos, se han utilizado pseudónimos en todos los nombres que aparecen en el texto.

## Referencias

- Ashy, M. H.; Lee, A. M., & Landing, D. K. (1988). Relationships of practice using correct technique to achievement in a motor skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 115-120.
- Ayers, S.; Housner, L.; Gurvitch, R.; Pritchard, T.; Dell'Orso, M.; Dietrich, S.; ... Pearson, M. (2005). An examination of skill learning using direct instruction. *Physical Educator*, 62(3), 136-144.
- Browne, T. B.; Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10, 199-214.
- Buck, M.; Harrison, J. M., & Bryce, G. R. (1991). An analysis of learning trials and their relationship to achievement in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 134-152.
- Butler, J.; Oslin, J.; Mitchell, S., & Griffin, L. (2008). The way forward for TGfU: Filling the chasm between theory and practice. *Physical and Health Education* 74, 6-12.
- Calderón, A.; Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (*Sport Education*). Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 169-180.
- Calderón, A.; Hastie, P.A.; Palao, J.M., y Ortega, E. (2013). The effects of task organization on skill and knowledge in physical education. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte.* 31(9), 48-59. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2013.03104>
- Carlson, T.B. (1995). "Now I think I can": The reactions of eight low-skilled students to Sport Education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), 6-8.
- Curtner-Smith, M, & Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), 347 – 377.
- Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education & Recreation (HK)*, 14 (1), 18-31.
- Davids, K.; Chow, J. Y., & Shuttleworth, R. (2005). A constraints-based framework for nonlinear pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education, New Zealand*, 38: 17-29.
- Derri, V.; Emmanouilidou, K.; Vassiliadou, O.; Kioumourtzoglou, E., & Loza, E. (2007). Academic learning time in physical education (ALT-PE): Is it related to fundamental movement skill acquisition and learning? *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 12-23. <http://dx.doi.org/doi:10.5232/ricyde2007.00602>
- DiLeo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Brunner-Mazel.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- French, K. E.; Werner, P.; Rink, J. E.; Taylor, K., & Hussey, K. (1991). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 418-438.
- Grant, B.; Ballard, K., & Glynn, T. (1989). Student behavior in physical education lessons: A comparison among student achievement groups. *The Journal of Educational Research*, 82(4), 216-226.

- Griffin, L.; Mitchell, S. A., & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hale, B., & Graham, D. (2012). Quantitative approaches. En: K. Armour, & D. Macdonald (Eds.) *Research methods in physical education and youth sport*. London: Routledge.
- 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.; Calderón, A.; Palao, J. M., & Ortega, E. (2011). Quantity and quality of practice: interrelationships between task organization and student skill level in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 82(4), 784-787.
- Hastie, P. A.; Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- 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.
- Hastie, P. A.; 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(3), 133-140.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Herbert, E. P.; Landin, D., & Solmon, M. A. (2000). The impact of task progressions on student's practice quality and task-related thoughts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 338-354.
- Jurado, M. D. (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200. Sevilla.
- 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.
- Kinchin, G. D.; Macphail, A., & Ni Chroinin, D. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (4), 391-406.
- Kinchin, G.D. (2006). Sport education: A view of the research. En D. Kirk, D. Macdonald, y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 596-609). London: Sage Publications.
- Ko, B.; Wallhead, T., & Ward, P. (2006). Professional development workshops: What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 397-412.
- Kulinna, P.; Scrabis-Fletcher, K.; Kodish, S.; Phillips, S., y Silverman, S. (2009). A decade of research literature in physical education pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 119-140.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lee, A. M. (2003). How the field evolved. En S. J. Silverman, y C. D. Ennis. (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 9-25). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lee, A. M., & Solmon, M. (2005) Pedagogy research through the years in RQES. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 108-121.

- MacPhail, A.; Gorely, T.; Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79(3), 344-355.
- MacPhail, A., & 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.
- McCaslin, M., & Burross, H. L. (2011). Research on individual differences within a sociocultural perspective: Co-regulation and adaptive learning. *Teachers College Record*, 113(2), 325-349.
- McKinney, C.; Peddicord, H.; Ford, M., & Larkins, A. (1984). The effectiveness of three methods of teaching social studies concepts to sixth-grade students. *Journal of Educational Research*, 78(1), 35-40.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (2<sup>nd</sup> ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishing.
- Metzler, M. W. (2001). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on teaching games for understanding. Trabajo presentado en la International Conference on Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport, Waterville Valley, NH, 2 August.
- Mesquita, I.; Farias, C., & Hastie, P. A. (2012). The impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. (2005). Health-related fitness in sport education and multi-activity teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (1), 1-18.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Perlman, D. J. (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.
- Perlman, D. J. (2012). The influence of the Sport Education Model on amotivated students' in-class physical activity. *European Physical Education Review*, 18(3), 335-345.
- Pill, S.; Penney, D., & Swabey, K. (2012). Rethinking sport teaching in physical education: a case study of research based innovation in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 118-138.
- 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 & Exercise Science*, 12 (4), 219-236.
- Rink, L.; French, K., & Graham, K. (1996). Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 490-502.
- Rink, J. (2005). Factors that influence learning. En J. Rink. *Teaching Physical Education for learning* (pp. 22-41). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rink, J.; French, K.; Werner, P.; Lynn, S., & Mays, A. (1992). The influence of content development on the effectiveness of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 13-21.



- Rink, J., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Rovegno, I.; Nevett, M. & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4<sup>th</sup> grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 341-51.
- Sanchez, B.; Byra, M., & Wallhead, T. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(3), 317-330.
- Sweeting, T., & Rink, J. (1999). Effects of direct instruction and environmentally designed instruction on the process and product characteristic of a fundamental skill. *Journal of Teaching in Physical Education* 18, 216-233.
- Shen, B.; Wingert, R. K.; Li, W.; Sun, H., & Rubakina, P. B. (2010). An amotivation model in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 72-84.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D.; Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education (2<sup>nd</sup> ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silverman, S. (1990). Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teaching & Teacher Education*, 6(4), 305-314.
- Silverman, S. (1993). Student characteristics, practice, and achievement in physical education. *Journal of Educational Research*, 87(1), 54-61.
- Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*, 57, 138-147.
- Silverman, S., & Manson, M. (2003). Research on teaching in physical education doctoral dissertations: a detailed investigation of focus, method, and analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 280-297.
- Stran, M.; Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287-308.
- Thomas, J. R.; Nelson, J. K., & Silverman, S. (2005). *Research methods in physical activity (5th ed)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education* 18, 5-8.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (2), 181-210.
- Werner, P.; Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding. Evolution of a model. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67(1), 28-33.
- Xin, Y. P., & Zhang, D. (2009). Exploring a conceptual model-based approach to teaching situated word problems: A rejoinder to Jitendra's response to Yan Ping Xin and Dake Zhang. *Journal of Educational Research*, 104(5), 375-379.