



APLICACIÓN DE UN ENFOQUE EDUCATIVO E INTEGRAL EN EL DEPORTE EXTRAESCOLAR MEDIANTE EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

Implementation of a holistic and educational approach in out of the school sport through Sport Education model

Carmen María Núñez ^{1*} , Yessica Segovia ¹ , David Gutiérrez ¹ 

¹ Universidad de Castilla La Mancha.

* Correspondence: yessica.segovia@uclm.es

Recibido: 08/04/2020; Aceptado: 19/05/2020; Publicado: 31/05/2020

Resumen

En este trabajo se pretendió analizar la percepción de jugadores benjamines y un entrenador sobre la aplicación del modelo de Educación Deportiva (MED) en una escuela deportiva de fútbol. La muestra estuvo compuesta por un equipo de 20 varones con edades entre ocho y nueve años y su entrenador. Se planificó y aplicó un proyecto de 15 entrenamientos siguiendo las premisas del MED. Se diseñó un estudio cuasi-experimental con mediciones pre-test, post-test y re-test. Las variables analizadas fueron: (1) percepción de los jugadores mediante el cuestionario Physical Education Season Survey (post-test) y un grupo de discusión (re-test), y (2) la percepción del entrenador mediante tres entrevistas (inicial, intermedia y final). Los jugadores percibieron una mejora significativa tanto en el rendimiento del juego como en el aprendizaje de valores. Asimismo, señalaron la preferencia del MED frente a una metodología más tradicional. El entrenador valoró positivamente la experiencia manifestando el potencial educativo en relación con el desarrollo de las responsabilidades y un enfoque que da valor a aprendizajes más allá del rendimiento del juego. En conclusión, el MED se muestra como una alternativa al enfoque tradicional con gran potencial educativo en el desarrollo de responsabilidades y la educación desde la competición en el deporte extraescolar.

Palabras clave: Modelos Pedagógicos; Enseñanza deportiva; Fútbol; Benjamines; Percepción

Abstract

This study aimed to analyse the perception of Under 10s players and their coach about the application of sport education (SE) model in a soccer club. Sample was 20 boys aged eight and nine years old and their coach. 15-session football program was designed and applied in accordance with the SE. A quasi-experimental study was designed with pre-test, post-test and re-test measuring. The variables analyzed were: (1) perception of the players through the Physical Education Season Survey questionnaire (post-test) and a discussion group (re-test) and (2) coach's perception by means of three interviews (initial, intermediate and final). Players perceived a significant improvement in both game performance and value learning. They also pointed out the preference of the SE over a more traditional methodology. The coach positively valued the experience pointing out the educational potential in relation to the development of responsibilities and an approach that gives value to learning beyond the performance of the game. In conclusion, the SE is shown as an alternative to the traditional approach with great educational potential in the development of responsibilities and education from the competition in out of school sport activities.

Keywords: Pedagogical Models; Sports teaching; Soccer; Under 10s; Perception.

Fuentes de Financiación / Funding: Yessica Segovia es beneficiaria de un contrato predoctoral para la formación de personal investigador en el marco del Plan Propio de I+D+i (2018-CPUCLM-7487), susceptible de cofinanciación por el fondo Social Europeo [2018/12504] en la Universidad de Castilla-La Mancha.

Agradecimientos / Acknowledgments: -

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest: -

Citación / Citation: Núñez, C. M., Segovia, Y., & Gutiérrez, D. (2020) Aplicación de un enfoque educativo e integral en el deporte extraescolar mediante el modelo de educación deportiva. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16(3), 167-178.

Sección / Section: Pedagogía del Deporte / Sport Pedagogy

Editor de Sección / Edited by: Sebastián Feu, Universidad de Extremadura, España 

Introducción

El deporte puede considerarse uno de los fenómenos socioculturales de nuestra época y uno de los intereses más importantes para la vida de muchos niños y niñas, llegando a ser “una actividad con gran significatividad y motivación” (Contreras y García López, 2011, p. 53). Por tanto, la práctica deportiva forma una parte fundamental de formación de los escolares que contribuye activamente a su desarrollo integral (Gómez y Valero, 2013).

El deporte, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, debería ser educativo y preventivo debido a que se desarrolla en una etapa básica y esencial del desarrollo de los escolares (Valera, 2007). A pesar de que tradicionalmente se le ha atribuido valores al simple hecho de practicar deporte, este no es educativo *per se* ya que se advierten comportamientos prosociales y antisociales (Light-Shields, Funk, & Light-Bredemier, 2018). No obstante, cuando se utiliza con las condiciones adecuadas puede llegar a ser un excelente medio educativo (Contreras y García-López, 2011). En este sentido, para utilizar el potencial educativo y formativo en la enseñanza deportiva, el elemento más determinante es la acción didáctica realizada por el docente o entrenador, siendo la metodología una parte fundamental de esta, por lo que se deben seleccionar metodologías adecuadas y formar a los responsables en ellas.

Los niños en edad escolar tienen la oportunidad, no solo de practicar actividades físico-deportivas en los centros escolares, sino también en el ámbito extraescolar, brindando a este último la oportunidad y responsabilidad de contribuir al desarrollo de los más jóvenes. Sin embargo, en el ámbito extraescolar los entrenadores habitualmente trabajan a través de estilos de enseñanza tradicionales, centrándose en los aspectos físicos y técnicos-tácticos para que los jugadores alcancen el éxito en situaciones competitivas (Romar, Sarén y Hastie, 2016). Asimismo, este ámbito posee tres carencias que le restan potencial educativo: (1) la transmisión de contravalores por falta de supervisión; (2) la imitación del deporte profesional que no adapta el contenido al desarrollo psicoevolutivo de los jugadores; (3) la falta de formación y experimentación de todos los aspectos y perspectivas del deporte (García-López y Gutiérrez, 2016). Estas razones podrían suponer que la intervención didáctica tuviera muchas probabilidades de no ser la adecuada o coherente para hacer del deporte un medio educativo.

La investigación ha mostrado cómo los modelos pedagógicos podrían responder a esta cuestión. De entre estos, el modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, 1994), es considerado un modelo con orientación al desarrollo de valores (Gutiérrez y García-López, 2008). Es además un modelo que ha demostrado su eficacia en la mejora del rendimiento deportivo y/o en sus componentes, especialmente cuando se hibrida con enfoques centrados en el juego (p.ej., Farias, Mesquita, y Hastie, 2015; Mesquita, Farias, y Hastie, 2012). El MED (Siedentop, 1994) surgió con el propósito de hacer la experiencia de práctica deportiva auténtica en las clases de Educación Física, a la vez que, educa al alumnado para que sean deportistas competentes, cultos y entusiastas. Estas metas deben entenderse como objetivos a largo plazo, y serán conseguidas a través del logro regular y constante de los objetivos marcados a corto plazo (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2019). Este modelo propone conservar seis características esenciales del deporte, las cuales deben formar parte de la planificación de las unidades didácticas (temporadas en términos MED). Estas son: estructura de temporada deportiva, competición, afiliación, festividad, registro de datos y evento culminante. Además, para que sea más educativo añade dos modificaciones a las anteriores características: adaptación del contenido deportivo a las características del aprendiz y el desarrollo de las responsabilidades a través de los roles (García-López y Gutiérrez, 2016; Siedentop et al., 2019).

A pesar del potencial educativo mostrado por los modelos pedagógicos centrados en el contenido deportivo en la enseñanza deportiva (ver las revisiones de Harvey y Jarrett, 2014 o Barba-Martín, Bores-García, Hortigüela-Alcalá, González-Calvo, 2020 para la Enseñanza Comprensiva del Deporte [ECD] y Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011 o Evangelio, Sierra-Díaz, González-Víllora, y Fernández-Río, 2018 para el MED), estos aún son poco utilizados en el ámbito extraescolar o extracurricular. De entre estos, aquellos que han utilizado el MED, lo han hecho en diferentes contenidos como natación (Meroño, Calderón, y Hastie, 2015; 2016), fútbol (Luguettti, Goodyear, y André, 2019; Romar et al., 2016), fútbol bandera (Wahl-Alexander y Morehead, 2017) o multi deporte (Wahl-Alexander, Schwamberger y Neels, 2017). Entre estos, solo los estudio de Wahl-Alexander et al. (2017) y Romar et al. (2016) han analizado la percepción de la experiencia de los implicados en este proceso (jugadores, entrenadores y/o padres). Wahl-Alexander et al. (2017) mostraron entre sus resultados que el entrenador percibió un fuerte sentimiento de afiliación y festividad desarrollado por los participantes.

Asimismo, el entrenador destacó que la carga de trabajo se volvió agotadora. Por su parte, el estudio de Romar et al. (2016), analiza la percepción de entrenadores, jugadores y padres. Los tres grupos percibieron una implementación exitosa del modelo y sus principales características, destacando el disfrute y beneficio de una mayor autonomía y responsabilidad. Más concretamente, los jugadores percibieron que el equipo les ayudó a mejorar, en concreto se destaca como los más hábiles ayudaban a los menos hábiles. En la misma línea, los entrenadores destacaron mejoras en la cohesión del grupo y destacaron que el desempeño del rol hizo que los jugadores más “discretos” estuvieran más motivados, comprometidos y desarrollaran su auto-confianza.

El propósito de este estudio fue analizar la percepción de jugadores benjamines y su entrenador sobre la aplicación del MED en una escuela deportiva de fútbol.

Método

Participantes y contexto

En este estudio participaron un equipo de jugadores de fútbol de categoría benjamín, un miembro del equipo de investigación (investigadora principal) y el entrenador a cargo del equipo. El equipo estaba formado por 20 jugadores varones con edades comprendidas entre los ocho y los nueve años. Los jugadores pertenecían a una escuela municipal deportiva de un pueblo de la provincia de Ciudad Real.

La implementación del programa se llevó a cabo por la investigadora principal y el entrenador del equipo. La investigadora principal contaba con formación en el ciclo formativo de grado superior de Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD) y en el Grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Educación Física. Además, tenía experiencia de dos años entrenando en categorías inferiores en una escuela municipal deportiva de balonmano. El entrenador contaba con los títulos nivel I y II de entrenador de fútbol y un curso de entrenador de porteros. Además, tenía experiencia de cuatro años como entrenador de categorías inferiores de fútbol. Solo la investigadora principal recibió formación teórico-práctica en el modelo durante sus estudios en el grado de Maestro en Educación Primaria. Los entrenamientos fueron dirigidos por la investigadora principal con el apoyo y supervisión del entrenador en los contenidos técnico-tácticos del fútbol.

Los participantes fueron seleccionados por muestreo incidental, es decir, por motivos de facilidad de acceso a los mismos. Se informó de los objetivos del proyecto tanto al entrenador como a las familias. La participación en el estudio fue voluntaria, y se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los jugadores y el entrenador.

Diseño del estudio

Se diseñó un estudio cuasi-experimental con mediciones pre-test, post-test y un re-test con inspiración en la investigación de Farias, Wallhead y Mesquita (2020). En la figura 1 se muestra el esquema de las acciones de la investigación. Se propuso el seguimiento del proyecto (medición re-test) con el objetivo de analizar los recuerdos y el impacto a medio plazo de la participación de los jugadores en una experiencia con el MED.

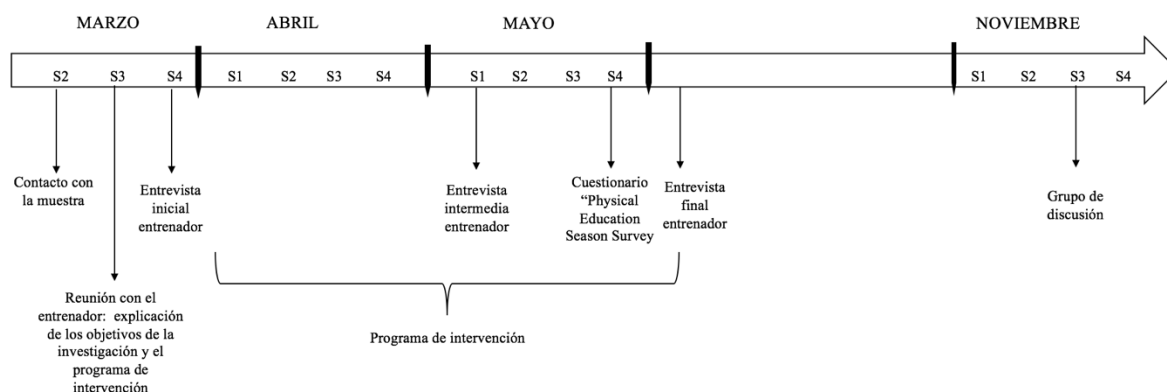


Figura 1. Línea del tiempo: recogida de datos e implementación del programa.

Diseño y validación del programa de intervención

Se diseñó y aplicó una temporada MED de 15 entrenamientos durante los meses de abril y mayo. Se realizaron dos entrenamientos por semana a lo largo de un periodo de ocho semanas con una duración de 60 minutos. Las sesiones de entrenamiento se organizaron en las cuatro fases propuestas por García-López y Gutiérrez (2016): organización (dos sesiones), pretemporada (seis sesiones), fase regular (cinco sesiones) y fase final (dos sesiones). Siguiendo las premisas del MED, se organizó el grupo en cuatro equipos de cinco jugadores cada uno. La conformación de los equipos y la asignación de roles se llevó a cabo por el entrenador del equipo. Los criterios que utilizó para conformar los equipos fueron: equilibrio de nivel de competencia de juego y grado de autonomía y responsabilidad de cada uno de los jugadores. Los roles asignados fueron los de entrenador, árbitro, anotador, preparador físico y director deportivo. Para abordar las actividades y tareas de aprendizaje de contenidos deportivos se siguieron los principios de la ECD. Para ello, se utilizó como base las sesiones de fútbol de García-López (2009), adaptándolas al nivel y características de los jugadores (p.ej., reducir las dimensiones del campo de juego, tiempo, número de jugadores...). En la tabla 1 se muestra el diseño de la temporada.

Tabla 1. Diseño del programa de intervención

FASES	OBJETIVOS		SESIONES
	Modelo Educación Deportiva	Enseñanza Comprensiva del Deporte	
Organización	Presentación y organización (temporada, equipos, áreas de trabajo, distribución de roles y rutinas).		1-2
Pretemporada	Aprendizaje y desarrollo de roles. Asentar el funcionamiento de las rutinas. Entrenar las responsabilidades de organización. Familiarizarse con los aspectos de la competición. Analizar y resolver las dudas de organización de la competición.	Aprender los aspectos básicos técnico-tácticos del fútbol. Mejorar el rendimiento del juego.	3-8
Temporada	Desarrollar las responsabilidades de organización.	Mejorar el rendimiento del juego, en situaciones reales de juego (competición).	9-13
Fase final	Conocer, experimentar y valorar el papel del espectador entusiasta y culto. Conocer, experimentar y disfrutar los aspectos festivos del deporte.	Poner en práctica los elementos técnico-tácticos en situaciones reales de juego (competición).	14-15

El diseño del programa estuvo supervisado por una experta en el MED, con experiencia en la implementación e investigación del MED y en la aplicación de la ECD en el ámbito extraescolar. Como apoyo a la implementación y con objetivo de garantizar la validez del programa, se utilizó el cuestionario de comprobación de comportamientos pedagógicos de Sinelnikov (2009), traducido por Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2010). En la tabla 2 se muestran los aspectos planificados y observados por los entrenadores.

Tabla 2. Aspectos planificados y observados del Modelo de Educación Deportiva (Sinelnikov, 2009 en su versión traducida por Calderón et al., 2010, p. 173)

	Aspectos clave	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 fomenta entre los alumnos su capacidad de resolución de problemas	✓	✓
	Se establece un calendario de la fase regular de competición	✓	✓
El profesor planifica la "competición regular" dentro de la temporada	Se premia el juego limpio para equipos y para alumnos	✓	✓
	El profesor aporta una hoja de registro común para los alumnos	✗	✗
El profesor utiliza una "hoja de registro" de datos para la temporada	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	✓	✓

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para recoger la percepción de los participantes: jugadores y entrenador.

Percepciones de los jugadores

Cuestionario percepción. Se utilizó el cuestionario Physical Education Season Survey (Hastie y Sinelnikov, 2006 en la versión española de Gutiérrez, García-López, Hastie y Calderón, 2013). Se eliminó el ítem 1 relativo a la duración de las unidades largas en Educación Física como características del MED, por no poder ser aplicable al contexto del estudio. Asimismo, se eliminaron los ítems 11 y 12 del cuestionario original que hacían referencia a la Educación Física.

El cuestionario estuvo formado por un total de nueve preguntas divididas en dos grandes bloques. En el primer bloque, los jugadores contestaron a cinco preguntas en relación con las características fundamentales del MED: competición (“me gustó que hubiera entrenamientos del equipo y las competiciones oficiales a lo largo del calendario de la temporada”), afiliación (“me gustó fichar por un equipo a principios de la temporada y mantenerme en el equipo hasta el final”), festividad (“me gustó que hubiera nombres, colores, mascotas, y carteles en cada uno de los equipos”), registro de datos (“me gustó que se registraran los resultados y las clasificaciones de mi equipo”) y evento culminante (“me gustaron las actividades con las que finalizamos la temporada”). Los jugadores respondieron en una escala tipo Likert (1-5) donde 1 correspondía a muy en desacuerdo, 2 a en desacuerdo, 3 a indecisión, 4 a de acuerdo y 5 a muy de acuerdo. Además, en este bloque los jugadores tuvieron que justificar en una pregunta abierta la puntuación que otorgaban a cada una de las características. En el segundo bloque, respondieron a las preguntas correspondientes a aprendizajes relativos al rendimiento de juego (p.ej., “califica tus habilidades en fútbol antes de empezar esta temporada”) y aprendizaje de valores deportivo (p.ej., “califica tu comprensión de cómo jugar al fútbol con deportividad antes de esta temporada”) teniendo en cuenta la percepción anterior y posterior a la implementación del MED. Los jugadores respondieron una escala de proporción, donde tuvieron que asignar puntuaciones entre 1 que correspondía a muy malas a 10 que correspondía a excelente. Los jugadores realizaron el cuestionario al finalizar el programa.

Grupo discusión. Se llevó a cabo un grupo de discusión con nueve jugadores pasados cinco meses y medio de la aplicación del programa. Con el propósito de no sesgar la percepción (vivencias de éxito en la clasificación final de la temporada o responsabilidades) se eligieron jugadores que representaran a los diferentes equipos y roles. El grupo de discusión tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente y se llevó a cabo por la investigadora principal en la parte inicial de un entrenamiento. En el grupo de discusión se incluyeron 16 preguntas divididas en cuatro bloques: memoria y recuerdos (p.ej., ¿os acordáis qué hicimos la temporada pasada?), percepción del modelo (p.ej., ¿qué es lo que más os ha gustado de esta forma de entrenar?), aprendizajes (p.ej., ¿qué habéis aprendido?) y actitud de los jugadores (p.ej., ¿cómo era vuestra motivación?).

Percepción del entrenador

Entrevista. Se realizaron tres entrevistas: pre, durante y posterior al programa. El propósito fue conocer la percepción del entrenador durante el transcurso de los entrenamientos, por lo que las preguntas a responder fueron iguales en las tres entrevistas. Las entrevistas estuvieron compuestas por cuatro preguntas divididas en dos bloques. El primer bloque con preguntas relacionadas con la adecuación del MED al deporte extraescolar (¿ves apropiado el MED para el deporte extraescolar? y ¿cambiarías algo del MED?) y un segundo bloque relacionado con la percepción del modelo (¿qué aspectos positivos destacarías? y ¿qué aspectos negativos o dificultades destacarías?).

Análisis de los datos

Los datos se analizaron desde un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo.

Los datos cualitativos se analizaron siguiendo los ocho pasos descritos por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.423): (1) recolectar los datos, (2) revisar todos los datos, (3) organizar los datos e informaciones, (4) preparar los datos para el análisis, (5) descubrir las unidades de análisis, (6) codificación abierta de las unidades, (7) describir las categorías emergentes de la codificación, y (8) describir las relaciones e interconexiones entre categorías.

En el análisis cuantitativo se utilizó el paquete estadístico IBM-SPSS 21.0. Se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la percepción de las características fundamentales del MED y los aprendizajes. Seguidamente, se analizó la normalidad de la variable percepción de los aprendizajes con la prueba Shapiro-Wilk. Los resultados no mostraron una distribución normal, por tanto, se utilizó la prueba Wilcoxon para conocer las diferencias en la percepción del aprendizaje (pre-post). Finalmente, se calculó el tamaño del efecto (estadístico r) mediante la fórmula $r = Z/\sqrt{N}$ (N = número de mediciones) y se interpretó con la escala pequeño (.10), mediano (.30) o grande (.50).

Resultados

Percepción de los jugadores

Los jugadores mostraron valores muy altos en la percepción de todas las características fundamentales del MED (tabla 3), valorando por encima de 4.5 todas ellas. Esta percepción también se mostró en las preguntas abiertas. En el ítem 1 (afiliación), destacaron que les gustó formar parte de equipos, a la vez que señalaron que hicieron “muchos amigos”. En el ítem 2 (competición), señalaron el gusto por la competición por el hecho de ser novedosa en sus entrenamientos (p.ej., “porque no lo hice nunca”), por la necesidad de la misma para mejorar su rendimiento (p.ej., “porque nos ha ayudado a mejorar”), y por último, por la importancia en la cultura deportiva destacando que estos “son necesarios”. En el ítem 3 (evento final), lo describieron como “muy emocionante” a la vez que destacaron que “nos divertimos”. Asimismo, de forma anecdótica un jugador matizó el gusto por la autonomía porque “podemos entrenar libre”. El ítem 4 (registro de datos), percibieron su importancia debido a que “así ponemos más interés” o “puedo saber cómo va mi equipo”. Además, un jugador comentó que “no se burlaron”, aspecto a destacar ya que las diferencias de puntuación entre equipos podrían provocar superioridades y cometarios antideportivos. Por último, el ítem 5 (festividad), estuvo diferenciado en dos partes, por un lado, a los jugadores que les pareció “guay” y “divertido”, y otra parte, a los jugadores les daba vergüenza porque “no sabía qué hacer”. Además, relacionado con este ítem destacaron la importancia de la identificación de los equipos “porque sin nombre y grito no sabemos ni de donde es el equipo ni nada”.

Tabla 3. Percepción de las características fundamentales del modelo de Educación Deportiva

Características fundamentales del Modelo de Educación Deportiva	M(DT)
Afiliación	4.70(.47)
Competición	4.70(.57)
Evento final	4.60(.60)
Registro de datos	4.60(.60)
Festividad	4.55(.69)

Nota. Escala 1 (mínimo) 5 (máximo). M: media; DT: desviación típica

Los jugadores percibieron mejoras significativas en los aprendizajes relacionados con el rendimiento del juego y el aprendizaje de valores deportivos con un tamaño del efecto grande (Tabla 4).

Tabla 4. Percepción sobre aprendizajes

	Pre-test M(DT)	Post-test M(DT)	p	r
Rendimiento del juego	6.10(2.71)	9.45(1.19)	<.001	.59
Aprendizaje de valores deportivos	6.40(2.72)	9.65(.59)	<.001	.57

Nota. Escala 1 (mínimo) 10 (máximo). M: media; DT: desviación típica

Por su parte, el análisis del grupo de discusión tuvo como resultados un total de tres categorías: comparación del MED y el enfoque tradicional, percepción del MED y aprendizaje.

Comparación del modelo de Educación Deportiva y el enfoque tradicional. Los jugadores mostraron preferencias por el MED en comparación con el enfoque tradicional. En comparación, el MED les gustó más, les pareció más divertido e intenso, a la vez que, señalaron que querían entrenar más. El interés mostrado lo justificaron porque “era nuevo” y/o “más interesante”. Por otro lado, señalaron mayor intensidad y esfuerzo porque las características del modelo influían en la motivación y exigencia de los jugadores. Por último, señalaron que les gustaría repetir la experiencia con el objetivo de “aprender otros roles” y diseñar estrategias y tácticas para su equipo.

Percepción del modelo de Educación Deportiva. Los jugadores se percibieron como si fueran “profesionales”, destacando que no cambiarían nada del modelo porque “de otra manera sería más aburrido”. Mostrando como aspectos positivos cuatro características del MED: competición, festividad, afiliación y roles. Con respecto a la afiliación, señalaron que “entrenar por equipos era más divertido”. En relación con los roles, advirtieron que les gustaba la autonomía que les ofrecían durante los entrenamientos. Por último, lo que menos les gustó del modelo fueron los comportamientos antideportivos y la falta de compañerismo. Además, señalaron la dificultad que les supuso al principio de la temporada cumplir y respetar el trabajo que establecían otros roles, pero que se fue resolviendo a lo largo de la temporada.

Aprendizaje. Los jugadores percibieron mejoras y aprendizaje en relación con el desarrollo moral, el rendimiento de juego y la cultura deportiva. En relación con el desarrollo moral destacaron que habían aprendido y mejorado en deportividad y/o *fair play*. Por otro lado, destacaron que el rendimiento del juego mejoró por su esfuerzo y por la oportunidad de competir que ofrecía el modelo. Por último, y relacionado con la cultura deportiva cambiaron su percepción sobre los roles, en especial, hacia el rol de árbitro (p.ej., “si no hay árbitros el partido sería un descontrol”). Además, destacaron “que cuando no sabíamos lo que era ser ese puesto (árbitro), decíamos que era fácil, pero a la hora de hacerlo era difícil” y “antes protestaba al árbitro, y cuando yo fui arbitro y jugué, respeto más a los árbitros”.

Percepción del entrenador

La exposición de los resultados se llevará a cabo en relación con dos categorías: adecuación al deporte extraescolar y aprendizajes.

Adecuación del modelo de Educación Deportiva al deporte extraescolar. En la entrevista inicial e intermedia el entrenador no respondió a esta categoría, sino que justificó la importancia de características del modelo donde expuso la idoneidad de la aplicación del modelo destacando la necesidad de “que sepan asumir las responsabilidades de los roles y que esto pueda llevar a empatizar con dichos roles”. Sin embargo, en la entrevista final destacó que no realizaría ningún cambio para adecuar el MED al contexto extraescolar porque “hemos visto el resultado final y ha salido todo genial, los niños han aprendido cosas que no sabían, que de otra manera no hubiesen prestado atención”.

Aprendizajes. El entrenador destacó aprendizaje relacionados con “otra cara del deporte” que con un enfoque tradicional no aprenderían, señalando aquellos relacionados con los roles y la competición (p.ej., cómo competir, valorar la deportividad y registro de datos). Antes de comenzar la temporada y durante su desarrollo, el entrenador destacó positivamente los roles por la importancia de estos en el deporte y el potencial educativo de los mismos (desarrollo de empatía, trabajo cooperativo...). También señaló en la entrevista intermedia, que inicialmente “les costó un poco hasta que fueron asimilando su rol y el de sus compañeros”. Al finalizar la temporada, recalcó el comportamiento de algunos jugadores, sobre los que pensaba que no iban a desempeñar bien su función, sin embargo, lo hicieron de una forma muy apropiada.

Discusión y conclusión

El principal objetivo de este estudio fue analizar la percepción de jugadores benjamines y un entrenador sobre la aplicación del MED en una escuela deportiva de fútbol. Los jugadores señalaron haber vivido una experiencia positiva, a la vez que, mostraron preferencia por el MED frente al enfoque tradicional. Asimismo, percibieron mejoras significativas en el rendimiento del juego y aprendizaje de valores. El entrenador valoró positivamente la experiencia señalando el potencial educativo en relación con el desarrollo de las responsabilidades y un enfoque que da valor a aprendizajes más allá del rendimiento del juego.

Los jugadores percibieron positivamente las características del MED, puntuando, en una escala de 5, por encima del 4.5 cada una de ellas. Similares puntuaciones se han mostrado en investigaciones en el ámbito escolar (p.ej., Gutiérrez et al., 2013; Gutiérrez, Segovia, García-López, y Fernández-Bustos, 2019; Hastie y Sinelnikov, 2006). Esta percepción positiva también se manifestó en las respuestas a las preguntas abiertas y en el grupo de discusión que se realizó con los jugadores. Se destacó la preferencia del MED en comparación con el método tradicional, tal y como ya habían mostrado en el ámbito escolar Gutiérrez et al. (2013). Asimismo, mostraron gran interés por características del modelo coincidiendo con estudios anteriores, como son los roles (p.ej., Segovia y Gutiérrez, 2018), la afiliación (p.ej., Wahl-Alexander et al., 2017; Romar et al., 2016), la competición (p.ej., Sinelnikov y Hastie 2008) y los aspectos festivos del modelo (p.ej., Wahl-Alexander et al., 2017). Además, percibieron que estas características potenciaron, por un lado, la intensidad y el esfuerzo que realizaban, coincidiendo con los resultados del estudio de Segovia y Gutiérrez (2020) en el ámbito escolar, y por otro lado, que el modelo les brindó una mayor autonomía en los entrenamientos, resultados similares a los expuestos en los estudios de Romar et al. (2016) y Meroño et al. (2015) en el deporte extraescolar. En relación con el aprendizaje, los jugadores percibieron mejoras significativas tanto en el rendimiento del juego como en el desarrollo de valores deportivos. Estudios anteriores ya habían reportado la percepción de mejoras en el aprendizaje (p.ej., Gutiérrez et al., 2013; Hastie y Sinelnikov, 2006), en especial, cuando se compara el MED con metodologías tradicionales.

Las investigaciones en torno al MED han mostrado evidencias de la efectividad en la formación de jugadores competentes, cultos y entusiastas (Hastie y Wallhead, 2016), así como, el potencial del trabajo en todos los dominios de aprendizaje (Evangelio et al., 2018). Este potencial fue destacado por el entrenador del equipo quien señaló positivamente la experiencia en la implementación del MED por ser un enfoque más educativo y global en la enseñanza deportiva, que no es posible conseguir con una metodología tradicional. Por un lado, el entrenador percibió la gran implicación de sus jugadores en el desempeño de los roles, aspecto similar al hallado en investigaciones anteriores en el entorno escolar (p.ej., Gutiérrez, Segovia, García-López, Sánchez-Mora, 2020) y extraescolar (p.ej., Romar et al., 2016). Este aspecto podría deberse a que el MED permite, tal y como han señalado los jugadores, ser autónomos y tomar decisiones, a la vez que, les hace sentirse importantes y comprometidos. Por otro lado, destacó la educación en competición, y con ello, el potencial del trabajo tanto los roles organizativos de la competición como el desarrollo ético y moral asociado al enfoque de la competición como medio y no como fin que caracteriza al MED (García-López y Gutiérrez, 2016).

Sin embargo, el entrenador señaló como dificultad inicial que los jugadores asumieran y respetaran la enseñanza entre iguales que caracteriza el modelo. Tal y como exponen Romar et al. (2016), los estilos de enseñanza tradicionales utilizados en este ámbito tienen como consecuencia el estilo de liderazgo en el entrenador, por tanto, esta tradición podría dificultar en sus inicios el cambio de un rol pasivo a activo en los jugadores.

Pese a las limitaciones del estudio como el número muestral (solo un equipo) y la dificultad de generalizar los resultados siendo necesario para ello aplicar en más equipos, contextos y contenidos, los resultados de este estudio muestran que el MED puede ser aplicado sin dificultades en el ámbito extraescolar. Asimismo, se destaca un potencial similar al descrito por la literatura en el área de EF (Hastie et al., 2011; Evangelio et al., 2018), convirtiéndose en una alternativa más educativa a las metodologías tradicionales en el ámbito extraescolar. La aplicación de este modelo permite educar más allá del rendimiento de juego, utilizando en este proceso la competición como un medio (educación en

competición) mediante el desarrollo y aprendizaje de responsabilidades en el deporte. Por tanto, parece ser una metodología con gran potencial para permitir que los jugadores se conviertan en participantes activos durante las prácticas extraescolares y desarrollar con ello las metas del modelo, es decir, jugadores competentes, cultos y entusiastas (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2019). No obstante, para un uso adecuado del modelo es necesario la actualización metodológica de los entrenadores de base. Como prospectiva de futuro se recomienda la aplicación del MED durante un tiempo más prolongado, así como, estudiar los efectos de esta en variables psicológicas y motivacionales que tengan relación directa con la reducción del abandono del deporte en edad escolar y la adherencia a la actividad física.

Referencias bibliográficas

- Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., y González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- Calderón, A., Hastie, P.A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). *Experiencia inicial en Educación Primaria. Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v5i15.103>
- Contreras Jordán, O., y García López, L. (2011). *Didáctica de la Educación Física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Madrid: Síntesis.
- Evangelio, C., Sierra Díaz, J., González Villora, S., y Fernández Río, F. J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimiento*, 24. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., y Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>
- Farias, C., Wallhead, T., y Mesquita, I. (2020). 'The Project Changed My Life': Sport Education's Transformative Potential on Student Physical Literacy. *Research quarterly for exercise and sport*, 91(2), 263-278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- García-López, L. M. (2009). Unidad Didáctica sobre Fútbol. En A. Méndez Giménez (Ed.), *modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 243-271). Sevilla: Wanceulen editorial deportiva, S.L.
- García-López, L.M. y Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: Inde.
- Gómez, A., y Valero, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57.
- Gutiérrez, D., y García López, L. M. (2008). El modelo de Educación Deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multitarea. Revista de didáctica*, 3, 155-172.
- Gutiérrez, D., García-López, L. M., Hastie, P., y Calderón, A. (2013). Spanish Students' Perception of Their Participation in Season of Sport Education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2 (2), 111-129.
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L.M., y Fernández-Bustos, J.G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 87-108. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11730/11432>
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L. M., y Sánchez-Mora, D. (2020). Evaluation of a program to expand use of sport education model: Teachers' perception and experience. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S345-S358. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.26>

- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hastie, P., y Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12, 131-150. <https://doi.org/10.1177/1356336X06065166>
- Hastie, P., y Wallhead, T. (2016). Models-based practice in physical education: the case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 390-399. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Fundamentos de metodología de investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Light-Shields, D., Funk, D., y Light-Bredemier, B. (2018). Relationships among moral and contesting variables and prosocial and antisocial behaviour in sport. *Journal of Moral Education*, 47(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1350149>
- Lugueti, C., Goodyear, V. A., y André, M. H. (2019). 'That is like a 24 hours-day tournament!': using social media to further an authentic sport experience within sport education. *Sport, Education and Society*, 24(1), 78-91. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1292235>
- Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P.A. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200005>
- Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P.A. (2016). Effect of Sport Education on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 44(12), 182-198. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04407>
- Mesquita, I., Farias, C., y Hastie, P. (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. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Romar, J., Sarén, J., y Hastie, P. (2016). Athlete-centred coaching using the Sport Education model in youth soccer. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 380-391. <http://efsupit.ro/images/stories/nr1.2016/art%2060,%20pp%20380%20-%20391.pdf>
- Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2018). Percepción de profesorado y el alumnado sobre la aplicación HIIT en educación física. Modelo de educación deportiva vs metodología tradicional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 133-161. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.133-161>
- Segovia, Y., y Gutiérrez, D. (2020). Esfuerzo, Implicación y Condición Física percibida en un programa HIIT en Educación Física. Modelo Educación Deportiva vs Metodología Tradicional. *Retos*, 38, 151-158. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/73686/48086>
- 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. (2019). *Complete guide to Sport Education*. (3rd ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91- 114. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105213>
- Sinelnikov, O. A., y Hastie, P. A. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203–22. <https://doi.org/10.1177/1356336X08090706>
- Valera, L. (2007). *El deporte como actividad extraescolar: un estudio evaluativo del programa "Deporte en el Centro" en los colegios de Educación Primaria de la ciudad de A Coruña*. Universidad de A Coruña Departamento de Educación Física e Deportiva, A Coruña.

- Wahl-Alexander, Z., y Morehead, C. A. (2017). Comparing campers' physical activity levels between sport education and traditional instruction in a residential summer camp. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(9), 665-670.
- Wahl-Alexander, Z., Schwamberger, B., y Neels, D. (2017). In-Depth Analysis of a Teacher's Experience Implementing Sport Education in an After-School Context. *The Physical Educator*, 74, 627–652. <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I4-7544>