

Martínez de Ojeda, D.; Puente-Maxera, F. y Méndez-Giménez, A. (2021) Motivational and Social Effects of a Multiannual Sport Education Program. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 21 (81) pp. 29-46  
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista81/artefectos1193.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista81/artefectos1193.htm)  
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.81.003>

## ORIGINAL

# EFECTOS MOTIVACIONALES Y SOCIALES DE UN PROGRAMA PLURIANUAL DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

## MOTIVATIONAL AND SOCIAL EFFECTS OF A MULTIANNUAL SPORT EDUCATION PROGRAM

Martínez de Ojeda, D.<sup>1</sup>; Puente-Maxera, F.<sup>2</sup> y Méndez-Giménez, A.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Consejería de Educación, Región de Murcia (España)

<sup>2</sup> Doctorando en Educación y Psicología. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (España)

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (España)

**Código UNESCO / UNESCO code:** 5899 Educación Física y Deporte / Physical Education and Sport.

**Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification:** 4. Educación Física y Deporte comparado / Compared Sport and Physical Education; 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology.

**Recibido** 18 de noviembre de 2018 **Received** November 18, 2018

**Aceptado** 9 de enero de 2019 **Accepted** January 9, 2019

### RESUMEN

Se analizaron los efectos de un programa progresivo y plurianual de Educación Deportiva (ED) sobre las regulaciones motivacionales, necesidades básicas (incluyendo novedad), metas sociales, y sensibilidad intercultural de estudiantes de Educación Primaria. Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos condiciones (ED vs Modelo tradicional). Participaron 250 estudiantes de cuatro centros escolares de Murcia ( $M = 10,80$  años;  $DT = 1,09$ ). Los estudiantes del programa de ED ( $N = 73$ ) recibieron progresivamente temporadas de 2º a 6º, mientras los estudiantes de otros tres centros ( $N = 177$ ) recibieron una metodología tradicional (unidades cortas). Los análisis comparativos ( $U$  de Mann-Whitney) mostraron ventajas a favor de la condición-ED en motivación intrínseca (mujeres), regulación identificada (6º curso), competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctonos), relación (5º

curso), novedad, y sensibilidad intercultural (respuestas emocionales positivas). Sin embargo, mostraron desventajas en cuanto a desmotivación en los varones. Se discuten los resultados y se aportan implicaciones prácticas.

**PALABRAS CLAVE:** educación física, modelos pedagógicos, metas sociales, motivación, inclusión.

## ABSTRACT

This study analyzes the effects of a progressive and multiannual program of Sport Education (SE) on the motivational regulations, basic needs (including novelty), social goals, and intercultural sensitivity of elementary school students. A quasi-experimental design was carried out with two conditions (SE and traditional model). 250 students from four schools in Murcia participated ( $M = 10.80$  years,  $SD = 1.09$ ). Students of the SE program ( $N = 73$ ) progressively participated in SE seasons from grades 2 to 6, while students from three other centers ( $N = 177$ ) received a traditional methodology (short units). Comparative analyzes ( $U$  of Mann-Whitney) showed positive effects of the SE condition in intrinsic motivation (girls), identified regulation (6<sup>th</sup> grade), competence (total sample, 6<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> grades, boys and native), relatedness (5<sup>th</sup> grade), novelty, and intercultural sensitivity (positive emotional responses). However, results showed negative effects on boys' amotivation. Results are discussed and practical implications are provided.

**KEY WORDS:** physical education, pedagogical models, social goals, motivation, inclusion.

## INTRODUCCIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000) es un marco teórico preponderante que trata de explicar la motivación del alumnado. Postula que el individuo puede estar motivado intrínsecamente (se motiva por el entusiasmo que le supone la realización de la tarea en sí misma), extrínsecamente (se motiva por un refuerzo externo) o desmotivado (ausencia de motivación). Además, la motivación extrínseca cuenta con una serie de regulaciones intermedias que van desde la regulación externa (menos autodeterminada) a la integrada (más autodeterminada), pasando por la regulación introyectada e identificada. Un segundo postulado de la TAD establece que existen tres necesidades psicológicas básicas (NPB; competencia, autonomía y relaciones sociales) que propician que el alumnado pueda ser autodeterminado, es decir, que esté motivado intrínsecamente. Deci y Ryan (2000, p. 229) las definen como *nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar*. La competencia se refiere a la capacidad del estudiante para resolver problemas motrices de forma eficaz; la autonomía hace referencia a la capacidad del estudiante para poder realizar tareas de forma independiente; y las relaciones sociales hacen referencia a la capacidad para relacionarse con sus iguales, independientemente del género o procedencia.

Tradicionalmente, los estudios motivacionales han descuidado los aspectos sociales e ignorado el deseo de mantener relaciones sociales como meta de acción que sustenta la conducta (Elliot, Gable, y Mapes, 2006). Sin embargo, es muy probable que el comportamiento y el éxito académico de los estudiantes esté condicionado tanto por factores motivacionales como sociales, entre los que destaca la persecución de metas sociales (Cecchini, González, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2011; Elliot et al., 2006; Méndez-Giménez, Cecchini, y Fernández-Río, 2018). Se han establecido diversas metas en el dominio social, como la relación y la responsabilidad social (Guan, McBride, y Xiang, 2006). Las metas de relaciones sociales se refieren al deseo del estudiante de formar y mantener relaciones positivas con los compañeros del centro escolar, mientras las metas de responsabilidad social reflejan el deseo del estudiante de seguir las reglas sociales y las expectativas de los roles en clase (Guan et al., 2006; Wentzel, 1991). La investigación previa ha mostrado relaciones positivas entre las metas de responsabilidad social y la implicación en el aula (Garn, McCaughtry, Shen, Martin, y Fahlman, 2011), los resultados académicos positivos (Wentzel, 1991), el bienestar psicológico, el esfuerzo/persistencia de los estudiantes (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006), así como una relación inversa con los comportamientos disruptivos del alumnado (Garn et al., 2011). El análisis conjunto de ambos factores (motivacionales y sociales) cobró protagonismo en el presente estudio.

Los modelos pedagógicos han despertado un gran interés entre profesionales e investigadores (Fernández-Río, Calderón, Alcalá, Pérez-Pueyo, y Aznar, 2016). Se entiende por un modelo pedagógico el plan o patrón que puede ser utilizado para dar forma al currículo, diseñar las materias y guiar la instrucción en el aula y otros contextos. Metzler (2017) señaló una serie de modelos de enseñanza en el área de Educación Física (EF), entre los que se encuentra el modelo de Educación Deportiva (ED), uno de los más estudiados en los últimos años (Hastie, Sinelnikov, Wallhead, y Layne, 2014; Siedentop, 1994). El modelo de ED se definió como un modelo que permite a los estudiantes vivir experiencias deportivas auténticas y persigue tres objetivos fundamentales: que los alumnos sean competentes, se entusiasmen con la práctica y sean cultos en el deporte (Siedentop, 1994). Numerosos trabajos empíricos han reportado mejoras en dichos objetivos (véase las revisiones de Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011; Wallhead, y O'Sullivan, 2005). Frente a la metodología tradicional (MT; fundamentada en unidades cortas, liderazgo del docente e instrucción directa), la enseñanza en ED se organiza mediante unidades o temporadas largas (12-16 sesiones), equipos pequeños, heterogéneos y estables durante la unidad, uso de roles rotativos (otorgando responsabilidades al estudiante), registros sistemáticos, y eventos finales en un contexto festivo (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011).

La evidencia ha mostrado al modelo de ED como una propuesta metodológica que propicia la mejora en la motivación intrínseca, en concordancia con los principios de la TAD y las tres NPB que la definen (Hastie, y Wallhead, 2016; Chu, y Zhang, 2018). Estos postulados han sido comprobados con estudiantes de Educación Secundaria (ES) o Bachillerato (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Liarte, 2018) y en investigación comparada con

la MT, obteniéndose resultados favorables para el modelo de ED (Cuevas, García-López, y Contreras, 2015; Fernández-Río, Méndez-Giménez, y Méndez-Alonso, 2017; Medina-Casabón, y Burgueño, 2017; Perlman, 2011; Spittle y Byrne, 2009). Asimismo, se han señalado mejoras con estudiantes desmotivados cuando se aplica el modelo de ED con respecto a la MT (Perlman, 2010). Por otro lado, también se ha explorado el efecto del modelo de ED sobre las NPB. Los estudios de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso (2015), y Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde (2017), comparando el modelo de ED y la MT, con estudiantes de ESO-Bachillerato y 6° de Educación Primaria (EP), respectivamente, informaron de mejoras significativas en las NPB superiores a las encontradas en el grupo control.

Los resultados positivos en las variables motivacionales cuando se aplica el modelo de ED han sido explicados por el sentimiento de afiliación y las relaciones que se establecen entre iguales (Perlman, 2011), la autonomía que se produce cuando el alumnado tiene responsabilidades inherentes a la actividad que realiza (Perlman y Goc Karp, 2010) y al efecto de novedad derivado de las primeras experiencias con el modelo (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010). Al mismo tiempo, algunos estudios han ahondado en los efectos del modelo de ED de forma longitudinal. Sinelnikov y Hastie (2010), utilizando técnicas de memoria autobiográfica con estudiantes de 15 años, señalaron que las características de afiliación, competencia auténtica y aprendizaje percibido que los estudiantes encuentran tan atractivos, se extienden más allá de la exposición inicial al modelo. Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez y Valverde (2016) evaluaron, a lo largo de tres temporadas consecutivas, los efectos del modelo de ED en el clima social de aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activos en estudiantes de EP e informaron de niveles altos en las diferentes variables.

En cuanto a los factores sociales, Méndez-Giménez et al. (2015) encontraron mejoras significativas en las metas de amistad y necesidades psicológicas básicas entre estudiantes de ES y Bachillerato. Del mismo modo, varios estudios han abordado el potencial del modelo de ED sobre la interculturalidad. Méndez-Giménez, Puente-Maxera, y Martínez de Ojeda (2017) mostraron mejoras en la competencia intercultural (respuesta emocional positiva, ayuda, y relaciones entre iguales) en una unidad didáctica de mimo. Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda (2018) examinaron el impacto de una temporada de *ultimate* sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de estudiantes de 6° curso de EP en un grupo de alta diversidad cultural. Los resultados mostraron al modelo como favorecer de la integración de los estudiantes con independencia de sus características. Por último, Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda (2017) apuntaron ciertas mejoras en las sensibilidad intercultural derivada de la rotación de roles. También señalaron aumentos en las relaciones de amistad entre participantes de distintas procedencias, al margen de si se rotaban o no los roles de los estudiantes en cada equipo.

Pese a estos antecedentes, hasta la fecha no se ha informado de estudios plurianuales (toda una etapa educativa o varios cursos escolares consecutivos)

que hayan explorado conjuntamente el impacto motivacional y social en los estudiantes cuando se aplica el modelo de ED en EP. Por ello, el presente estudio analizó los efectos del modelo de ED sobre las regulaciones motivacionales, la satisfacción de las NPB (incluyendo la novedad), las metas sociales, y la sensibilidad intercultural de estudiantes de EP. Durante cinco cursos escolares (de 2º a 6º) se implementó en un centro la mayor parte de las unidades con dicho modelo pedagógico y se compararon estos resultados con los de otros tres centros en los que se empleaba una MT. Para una mayor profundidad, se contemplaron variables sociodemográficas como curso, género, y procedencia (estudiantes inmigrantes y autóctonos).

Tomando como fundamento las evidencias científicas de la literatura, se pronosticó que se obtendrían diferencias significativas en la motivación intrínseca y la regulación identificada a favor del modelo de ED, acompañados de diferencias significativas en la regulación externa, así como en la desmotivación, en este caso con valores más altos en los centros en que se aplicaba la MT (hipótesis 1). Se esperaba, asimismo, obtener diferencias significativas a favor del modelo de ED en las NPB (hipótesis 2), en las metas sociales en EF (hipótesis 3) y en la sensibilidad intercultural (hipótesis 4).

## **MATERIAL Y MÉTODO**

### *Diseño*

Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos condiciones (ED vs Modelo Tradicional, que funcionó como grupo control). Los cuatro centros escolares fueron escogidos por conveniencia al contar con el apoyo de las directivas y maestros que implementaron los programas.

### *Participantes y características de los modelos*

Participó un total de 250 estudiantes (Tabla 1) pertenecientes a cuatro centros escolares de la Región de Murcia con una edad media de 10,80 ( $DT = 1,09$ ) años. En el centro experimental, dos docentes implementaron el modelo de ED, uno experto en el modelo de ED, con 13 años de experiencia y cuatro aplicando el modelo de ED cuando se inició el estudio y, otro novel en el modelo de ED, con 8 años de experiencia. Ambos docentes realizaron reuniones periódicas (una vez al mes) en las que se planificaban las unidades. Previamente al inicio de la experiencia, el docente experto formó al inexperto a través de lecturas guiadas sobre ED, visualización de vídeos y charlas formativas acerca de los aspectos que componen el modelo. Además, tutorizó las primeras implementaciones. El estudio contó con el consentimiento informado de las familias de los estudiantes, así como la autorización de los centros implicados.

**Tabla 1.** Participantes en función de la condición, centro escolar, clase, género y origen

		4° EP				5° EP				6° EP				Total	
		Género		Origen		Género		Origen		Género		Origen		Centro	Tratamiento
		V	M	A	I	V	M	A	I	V	M	A	I		
ED	Colegio 1	18	12	10	20	7	6	5	8	15	15	16	14	73	73
	Colegio 2	6	8	10	4	9	6	9	6	10	9	14	5	48	
MT	Colegio 3	10	10	20	0	12	11	20	3	12	12	23	1	67	177
	Colegio 4	10	11	13	8	11	9	8	12	14	7	12	9	62	
Total		44	41	53	32	39	32	42	29	51	43	65	29	250	250

ED = Educación deportiva; MT = Metodología tradicional; V = Varón; M = Mujer; A = Autóctono; I = Inmigrante

*Características del modelo de Educación Deportiva.* La aplicación del modelo de ED fue incrementándose paulatinamente a lo largo de cinco cursos escolares (de 2° a 6°). De esta manera, en 2° curso se implementó una unidad o temporada; en 3°, dos; en 4°, tres; y en 5° y 6°, cinco unidades. En total, al término del estudio, el currículo de EF había contemplado 16 temporadas para el alumnado de 6° curso, 11 para el de 5° curso, y seis para el de 4° curso. Las unidades (Tabla 2) oscilaron entre 10 y 15 sesiones de 60 minutos cada una. Todas ellas cumplieron con los requisitos metodológicos en relación a sus características y fases. Los contenidos desarrollados fueron los siguientes: 2°: El juego de los cinco pases; 3°: Predeportes como balón torre, balón prisionero y pichi; 4°: Predeportes y una unidad de iniciación al mini balonmano; 5° y 6°: dos unidades sobre la iniciación a deportes de equipo, una temporada sobre un deporte individual, una sobre deportes alternativos, y una sobre expresión corporal.

*Características de la Metodología Tradicional.* Las unidades implementadas mediante la MT (Tabla 2) fueron más cortas, con una duración de entre cuatro y seis sesiones de 60 minutos cada una. En total se aplicaron entre nueve y 12 unidades didácticas por curso académico. Los contenidos abordados fueron los siguientes: 2°: contenidos relacionados con el esquema corporal, expresión corporal, equilibrio y coordinación dinámica general; 3° y 4°: contenidos análogos a segundo y pre-deportes; 5° y 6°: Preparación física, expresión corporal y deportes.

**Tabla 2.** Principales diferencias entre ambos modelos.

	<b>Duración</b>	<b>Rol discente</b>	<b>Competiciones</b>	<b>Grupos/equipos</b>
<b>ED</b>	10 -15 sesiones de 60 minutos	Los participantes toman decisiones y cumplen responsabilidades de forma autónoma	Se puntúa el <i>fair play</i>  Los estudiantes arbitran y anotan	Fijos durante toda la unidad. Equipos heterogéneos en cuanto a género y nacionalidad. Los estudiantes eligen los equipos "a ciegas".
<b>MT</b>	4-6 sesiones de 60 minutos	Los participantes siguen las instrucciones del maestro	El docente arbitra y dirige los partidos	Cambian a lo largo de la unidad. Se agrupan normalmente por preferencia de los estudiantes o son directamente elegidos por determinados alumnos. Pocas veces son heterogéneos en cuanto a procedencia y género; en general, no.

ED = Educación deportiva; MT = Metodología tradicional

### *Instrumentos*

**Regulaciones motivacionales.** Se empleó la versión al contexto español de la *Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale* (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009). La escala, encabezada por la frase "Participo en las clases de EF...", se compone de 20 ítems con una solución factorial de cinco dimensiones: (a) motivación intrínseca (p.ej., "Porque la Educación Física es estimulante"), (b) regulación identificada (p.ej., "Porque quiero mejorar en el deporte"), (c) regulación introyectada ("Porque me preocupa cuando no lo hago"), (d) regulación externa (p.ej., "Porque esa es la norma"), y (e) desmotivación (p.ej., "Pero no sé realmente por qué"). Los ítems vienen valorados en una escala Likert de 1 (*nada cierto para mí*) a 7 (*totalmente cierto para mí*).

**Necesidades Psicológicas Básicas.** Se utilizó la adaptación al contexto de la EF de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas de Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008). El instrumento consta de 12 ítems distribuidos en tres factores de cuatro ítems: autonomía (p.ej., "Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses"), competencia (p.ej., "Realizo los ejercicios eficazmente") y relación con los demás (p.ej., "Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as"). Los ítems se valoran de 1 (*nada cierto para mí*) a 5 (*totalmente cierto para mí*).

**Satisfacción de novedad.** La satisfacción de la necesidad de novedad fue medida a partir de la *Novelty Need Satisfaction Scale*, desarrollada por González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger (2016). La escala está precedida por el encabezamiento "En mis clases de EF..." y consta de seis ítems (p.ej., "Siento que hago cosas novedosas") valorados de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

**Metas sociales.** Se empleó la Escala de Meta Social de 11 ítems adaptada al contexto de la EF por Guan et al. (2006) y validada en español por Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2007). Esta escala está compuesta por dos dimensiones: las *metas de relación* (6 ítems; p.ej., "Me gustaría llegar a

conocer realmente bien a mis amigos del colegio”) y las *metas de responsabilidad* (5 ítems; p.ej., “Intento hacer lo que el profesor me pide”) valoradas mediante una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*).

*Sensibilidad Intercultural.* Se administró la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza y Cardona, 2008). Se trata de una herramienta compuesta por 10 ítems distribuidos en dos factores: respuesta emocional positiva (REP, siete ítems) y respuesta emocional negativa (REN, tres ítems). Los ítems están valorados en una escala de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

#### *Análisis de datos*

La información fue analizada utilizando el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 23.0, marca registrada). Respecto a la consistencia interna, la Tabla 3 recoge los valores alfa de Cronbach de cada una de las escalas analizadas. Debido a la baja fiabilidad encontrada en algunas dimensiones (necesidad de autonomía,  $\alpha = 0,58$  y regulación introyectada,  $\alpha = 0,48$ ) los datos correspondientes fueron descartados. Aquellas variables cuyos datos se aproximaron a los niveles comúnmente aceptados ( $\alpha \geq 0,70$ ) fueron mantenidas en los análisis subsiguientes considerando la corta edad de los participantes y el interés que suponía para la investigación.

Se emplearon técnicas descriptivas y de inferencia estadística. Debido a la violación de la normalidad en los datos recabados se realizaron comparaciones entre condiciones mediante la prueba *U* de Mann-Whitney, al objeto de contrastar los efectos de cada intervención. Los análisis también consideraron las variables sociodemográficas: género, curso y procedencia. El nivel de significación fue establecido en  $p < 0,05$ .

## **RESULTADOS**

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables analizadas en función del modelo, curso, género y procedencia. En cuanto a las regulaciones motivacionales, se observa (en ambas condiciones) que las puntuaciones más altas se dan en la regulación identificada, seguida de la motivación intrínseca; mientras que las más bajas corresponden a la desmotivación. Las puntuaciones de las necesidades psicológicas básicas son altas (por encima de 4 sobre 5). No obstante, la novedad se mantiene en esos niveles solo en la condición-ED. Las metas sociales (relación y responsabilidad) se acercan a las puntuaciones máximas (valores en torno a 6,4 sobre 7). Por último, en cuanto a la sensibilidad intercultural, las respuestas emocionales positivas fueron altas (por encima de 3 sobre 4) mientras las negativas son bajas en ambos niveles de tratamiento.



**Tabla 3.** Fiabilidad interna y estadísticos descriptivos para las variables del estudio en función de la muestra total, curso, género y procedencia.

Variables	Rango	$\alpha$	ED		MT	
			M	DT	M	DT
<b>M. Intrínseca</b>						
N total	1-7	,71	6,38	,96	6,16	1,13
4° EP			6,24	1,23	5,88	1,45
5° EP			6,57	,67	6,30	1,01
6° EP			6,44	,73	6,17	1,05
Varones			6,16	1,15	6,18	1,13
Mujeres			6,66*	,56	6,13	1,13
Autóctonos			6,53	,79	6,19	1,13
Inmigrantes			6,27	1,07	6,06	1,13
<b>R. Identificada</b>						
N total	1-7	,83	6,56	,87	6,33	1,00
4° EP			6,23	1,21	6,08	1,26
5° EP			6,76	,51	6,62	,69
6° EP			6,81**	,35	6,25	1,00
Varones			6,51	1,06	6,39	1,00
Mujeres			6,62	,59	6,26	1,00
Autóctonos			6,62	,63	6,34	,99
Inmigrantes			6,52	1,02	6,31	1,02
<b>R. Externa</b>						
N total	1-7	,68	5,17	1,59	4,87	1,53
4° EP			5,11	1,57	4,93	1,68
5° EP			5,38	1,19	5,00	1,58
6° EP			5,15	1,80	4,72	1,40
Varones			5,44	1,57	5,12	1,54
Mujeres			4,85	1,57	4,56	1,47
Autóctonos			5,19	1,82	4,87	1,56
Inmigrantes			5,17	1,42	4,86	1,43
<b>Desmotivación</b>						
N total	1-7	,71	3,19	1,74	2,96	1,78
4° EP			3,56	1,91	2,84	1,88
5° EP			2,65	1,08	3,52	1,78
6° EP			3,03	1,73	2,60	1,63
Varones			3,79*	1,77	3,08	1,76
Mujeres			2,54	1,47	2,80	1,80
Autóctonos			2,86	1,71	2,74	1,77
Inmigrantes			3,44	1,75	3,67	1,61
<b>Competencia</b>						
N total	1-5	,67	4,48**	,60	4,23	,69
4° EP			4,37*	,76	4,08	,76
5° EP			4,55	,48	4,41	,62
6° EP			4,57**	,43	4,20	,65
Varones			4,42*	,70	4,15	,75
Mujeres			4,57	,44	4,32	,60
Autóctonos			4,58**	,44	4,20	,72
Inmigrantes			4,41	,69	4,32	,58
<b>Relación</b>						
N total	1-5	,76	4,44	,80	4,32	,78

4° EP			4,25	,85	4,24	,91
5° EP			4,88**	,28	4,41	,74
6° EP			4,42	,85	4,31	,68
Varones			4,49	,72	4,28	,78
Mujeres			4,37	,90	4,36	,77
Autóctonos			4,40	,87	4,29	,83
Inmigrantes			4,46	,75	4,39	,62
<b>Novedad</b>						
N total	1-5	,75	4,22***	,65	3,73	,80
4° EP			3,98*	,72	3,50	,89
5° EP			4,79***	,34	4,07	,68
6° EP			4,22**	,52	3,65	,72
Varones			4,12*	,73	3,74	,82
Mujeres			4,33***	,53	3,71	,77
Autóctonos			4,25***	,60	3,66	,80
Inmigrantes			4,19	,69	3,88	,78
<b>SGS - Relación</b>						
N total	1-7	,73	6,43	,82	6,41	,78
4° EP			6,22	1,06	6,32	,93
5° EP			6,67	,68	6,53	,69
6° EP			6,55	,51	6,38	,71
Varones			6,30	1,00	6,27	,93
Mujeres			6,60	,47	6,58	,50
Autóctonos			6,41	,61	6,43	,83
Inmigrantes			6,45	,95	6,37	,62
<b>SGS – Responsabilidad</b>						
N total	1-7	,67	6,36	,89	6,30	,91
4° EP			6,30	1,15	6,05	1,29
5° EP			6,52	,68	6,42	,70
6° EP			6,36	,67	6,39	,62
Varones			6,23	1,05	6,12	1,08
Mujeres			6,53	,63	6,49	,62
Autóctonos			6,38	,69	6,31	,97
Inmigrantes			6,36	1,02	6,25	,71
<b>REP</b>						
N total	1-4	,77	3,51	,51	3,41	,70
4° EP			3,24	,57	3,32	,78
5° EP			3,68	,35	3,53	,66
6° EP			3,68*	,41	3,37	,68
Varones			3,50	,50	3,34	,72
Mujeres			3,53	,53	3,50	,66
Autóctonos			3,44	,55	3,41	,71
Inmigrantes			3,56	,49	3,44	,66
<b>REN</b>						
N total	1-4	,65	1,81	,66	1,97	,88
4° EP			2,06	,64	1,95	,84
5° EP			1,51*	,56	2,20	,90
6° EP			1,66	,65	1,77	,84
Varones			1,89	,69	2,01	,94
Mujeres			1,70	,62	1,91	,80
Autóctonos			1,68	,64	1,89	,78

Inmigrantes	1,90	,67	2,21	1,11
-------------	------	-----	------	------

Nota: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

La Tabla 4 presenta los resultados obtenidos en la prueba  $U$  de Mann-Whitney comparando ambos tratamientos asignados (ED vs MT) y agrupando los datos según curso, género y procedencia. En relación a las regulaciones motivacionales, se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca (mujeres), la regulación identificada (6° curso de EP) y la desmotivación (varones), siendo superiores las puntuaciones en el modelo ED. En cuanto a las necesidades psicológicas básicas, se obtuvieron diferencias significativas en la necesidad de competencia (muestra total, 6° y 4° cursos, varones y autóctonos), relación con los demás (5° curso) y novedad (todas las variables excepto inmigrantes), siendo mayores las puntuaciones del modelo ED en todas ellas. Respecto a las metas sociales no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las condiciones. Por último, en relación a la sensibilidad intercultural, las comparaciones evidenciaron diferencias significativas en la REP (4° curso) en favor del modelo de ED, y en REN, con puntuaciones más bajas para los estudiantes del modelo de ED.

**Tabla 4.** Puntuaciones  $Z$  y significación asintótica bilateral (*Sig. A. Bil.*) de la prueba de  $U$  de Mann-Whitney en la comparación ED vs. MT

	N total	4° EP	5° EP	6°EP	Varones	Mujeres	Autóct.	Inmigr.
<b>M. Intrínseca</b>								
U de Mann-Whitney						668.000		
Z						-2.396		
Sig. asintót. (bilateral)						,017		
<b>R. Identificada</b>								
U de Mann-Whitney				564.500				
Z				-3.149				
Sig. asintót. (bilateral)				,002				
<b>Desmotivación</b>								
U de Mann-Whitney					971.000			
Z					-1.996			
Sig. asintót. (bilateral)					,046			
<b>Competencia</b>								
U de Mann-Whitney	4500.500	541.000		569.000	1310.500		1259.000	
Z	-2.918	-2.120		-2.675	-2.226		-2.853	
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,034		,007	,026		,004	
<b>Relación</b>								
U de Mann-Whitney			192.000					
Z			-2.709					
Sig. asintót. (bilateral)			,007					
<b>Novedad</b>								
U de Mann-Whitney	3293.000	469.000	93.000	437.500	1131.500	557.500	868.500	
Z	-4.385	-2.393	-3.492	-3.461	-2.495	-3.756	-3.684	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,017	,000	,001	,013	,000	,000	
<b>Respuesta emocional positiva</b>								
U de Mann-Whitney				611.000				
Z				-1.988				
Sig. asintót. (bilateral)				,047				
<b>Respuesta emocional negativa</b>								
U de Mann-Whitney			172.500					
Z			-2.360					
Sig. asintót. (bilateral)			,018					

Nota:  $Z$  = estadístico de prueba

## DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue analizar los efectos de un programa plurianual basado en modelo de ED sobre las regulaciones motivacionales, las NPB (incluida la novedad), las metas sociales (responsabilidad y relación), y la sensibilidad intercultural (respuestas emocionales positivas y negativas) en EP. Para ello, se compararon dos condiciones (ED vs MT) a partir de los datos recabados en cuatro colegios, uno en el que se implementó la mayor parte de las unidades mediante ED y tres, en los que se empleó una MT.

En primer lugar, se constató que los niveles de motivación autodeterminada (intrínseca y regulación identificada) entre los estudiantes de ambas condiciones eran muy elevados, al tiempo que la tasa de desmotivación era baja. Estos datos son concordantes con las elevadas puntuaciones en la satisfacción de las NPB, lo que es convergente con los postulados de la TAD (Deci y Ryan, 2000). La investigación ha mostrado que una mayor satisfacción de las NPB se relaciona con la motivación más autodeterminada, tanto en el contexto deportivo como de la EF (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006). Los valores elevados de las metas de relación y responsabilidad evidencian la importancia de los aspectos sociales en la infancia y preadolescencia (Elliot et al., 2006; Wentzel, 1991). En cuanto a la sensibilidad intercultural, las respuestas emocionales positivas fueron altas para ambos niveles de tratamiento, mientras las negativas fueron bajas, confirmando que cierto mensaje inclusivo impregna el contexto educativo con independencia del enfoque metodológico. En suma, tomando estos datos en su conjunto, se podría inferir que los estudiantes de los cuatro centros escogidos recibían una EF de calidad, que se enfocaba adecuadamente a las dimensiones motivacionales y sociales.

En relación a la hipótesis 1, centrada en las supuestas ventajas motivacionales de la condición-ED, los resultados del estudio solo permiten confirmar parcialmente sus presupuestos. Se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca (mujeres), la regulación identificada (6º curso de EP) y la desmotivación (varones), siendo superiores las puntuaciones en la condición-ED. En consecuencia, el uso prolongado del modelo de ED en EP parece provocar mayor motivación autodeterminada entre las niñas y los estudiantes de mayor edad. Estos resultados convergen con los obtenidos por la literatura (p.ej., Burgueño, Medina-Casabón, Morales-Ortiz, Cueto-Martín, y Sánchez-Gallardo, 2017; con alumnado de bachillerato). El modelo de ED es relativamente consistente en la promoción de resultados motivacionales entre géneros, cursos, deportes y perfiles motivacionales (Chu y Zhang, 2018) cuando se aplica de forma puntual. Sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias respecto a la regulación externa entre condiciones. Además, la exposición prolongada al modelo de ED en EP parece haber ejercido un papel desmotivador en el colectivo masculino. Este resultado podría deberse a la influencia de las actividades deportivas extraescolares, de carácter eminentemente competitivo, en las que participaban la mayoría de los varones del estudio (fútbol o fútbol sala). Este contraste entre el paradigma del deporte extraescolar y el ofrecido en los medios de comunicación frente al promovido en el modelo de ED (donde se ponderaban el *fair play* y el desarrollo

de valores durante la fase de competición), pudo provocar un conflicto motivacional entre los chicos y desencadenar un efecto desmotivador. Por su parte, las niñas fundamentalmente participaban en actividades de ámbito expresivo y no competitivo (baile o gimnasia rítmica), por lo que este planteamiento no entró en contradicción con sus motivaciones. Futuros trabajos deberían aclarar si este aumento de la desmotivación en varones se debe efectivamente a esa exposición prolongada al modelo de ED en EP o si está más relacionada con caída motivacional en la franja de edad adolescente (p.ej., Barkoukis, Taylor, Chanal, y Ntoumanis, 2014).

Los resultados permiten confirmar la hipótesis 2 en su totalidad, que pronosticaba puntuaciones mayores de los estudiantes de la condición-ED en la satisfacción de las NPB y la novedad. Se obtuvieron diferencias significativas en la necesidad de competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctonos), relación con los demás (5º curso) y novedad (todas las variables excepto inmigrantes), siendo mayores las puntuaciones del modelo ED en todas ellas. Los resultados son congruentes con los informados por la literatura dirigida a temporadas puntuales en ES (p.ej., Cuevas et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2015). Numerosos estudios han enfatizado las bondades del modelo de ED para el desarrollo de las relaciones sociales entre iguales (Penney, Clarke, y Kinchin, 2002). Este hecho está relacionado fundamentalmente, con la cesión de responsabilidades que provoca mayores interacciones entre los estudiantes (Carlson, 1995; Hastie, 2000). Por otro lado, los estudios con una sola temporada también indican que el modelo de ED provoca un efecto de novedad entre los estudiantes y el docente (Calderón et al., 2010). El reciente estudio longitudinal (Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez, 2017), en el que se implementaron tres temporadas seguidas con el modelo de ED, observó que conforme se avanzaba el programa se podría haber provocado un estancamiento en el entusiasmo por la pérdida de ese efecto de novedad. Sin embargo, este no parece ser el caso de los participantes de la presente investigación, que mostraron niveles muy altos de satisfacción de esta necesidad al término del estudio.

Respecto a la hipótesis 3, los resultados no encontraron diferencias significativas a favor de ninguna de las condiciones en las puntuaciones de las metas sociales (metas de responsabilidad y relación social). Ambas condiciones desarrollaron por igual contextos que ayudaron a fijar las metas sociales entre los estudiantes. La explicación a este fenómeno puede deberse a los elevados niveles en las metas de relación y responsabilidad social informados por los participantes de ambas condiciones. Sin embargo, la ausencia de medidas pretest en este trabajo no permite esclarecer esta cuestión. Futuros estudios experimentales podrían arrojar luz en este sentido.

Por último, los resultados permitieron corroborar en su totalidad la hipótesis 4 relativa a la sensibilidad intercultural. Por un lado, las puntuaciones en la respuesta emocional positiva fueron significativamente superiores en la condición-ED. Estos hallazgos están en consonancia con los del estudio de Puente-Maxera et al. (2018) en el que se señaló al modelo de ED como facilitador de la integración e inclusión de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Los efectos positivos del modelo en este

sentido pueden deberse a la creación de grupos heterogéneos y a la necesidad de colaborar juntos propiciando las ayudas entre los integrantes de los equipos (Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez, 2017). Por otro lado, las puntuaciones en la respuesta emocional negativa fueron significativamente inferiores en la condición-ED que en la condición-MT. Estos resultados se alinean con los anteriores y dan mayor apoyo al uso del modelo de ED para el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

Nuestros hallazgos sugieren la necesidad de un giro metodológico en los maestros de EF que deseen utilizar el modelo de ED a través de toda la etapa de EP. Este cambio afectaría tanto a las labores de programación y liderazgo durante las sesiones, como a la selección y distribución de contenidos. En primer lugar, se debería redistribuir la programación de manera que los elementos curriculares estén presentes en un número más reducido de unidades formativas o temporadas. En segundo, se deberían establecer protocolos para determinar las tareas y exigencias del modelo de ED y organizarlas consecuentemente en función de la dificultad asumible por los estudiantes de cada curso escolar. En ese sentido, se podrían establecer protocolos de enseñanza de roles de los estudiantes de cursos superiores a los de cursos inferiores. Finalmente, se sugiere hacer coincidir los eventos finales con momentos destacados en la vida del centro escolar.

Los resultados de este estudio deben ser tomados con cautela puesto que presenta una serie de limitaciones. Por un lado, su diseño cuasi-experimental (carente de medidas pretest) y transversal (una sola recogida de datos al término del estudio). Por otro lado, la baja fiabilidad en algunas variables. En el futuro se deberían abordar investigaciones longitudinales que contemplen varios ciclos o etapas educativas y recojan datos en distintos momentos del proceso. Asimismo, resultaría de interés realizar estudios longitudinales en diferentes tipos de centros (rurales, urbanos) y con distintas tasas de alumnado inmigrante.

## **CONCLUSIONES**

Este estudio arroja luz a nuestra comprensión del efecto acumulativo del modelo de ED en EP desde una mirada complementaria a los factores motivacionales y sociales de los niños y preadolescentes. Se da apoyo a la idea de que la ED constituye un modelo eficaz que puede ser utilizado de forma prolongada y progresiva en el currículo de EP. No obstante, se deberían revisar las estructuras del modelo poniendo el foco en los alumnos desmotivados. En relación a la diversidad cultural, la aplicación del modelo de ED parece provocar mejoras significativas en los estudiantes autóctonos en las necesidades de competencia y novedad, efectos que no se dan en el colectivo inmigrante. Estos resultados justifican igualmente la necesidad de revisar y modificar el modelo de ED en EP para tratar de atender mejor a los de estudiantes de otros lugares de procedencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkoukis, V., Taylor, I. M., Chanal, J., & Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in Physical Education: A three-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 5, 406-414. <https://doi.org/10.1111/sms.12174>
- Burgueño, R., Medina-Casaubón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., & Sánchez-Gallardo, I. (2017). Educación Deportiva versus Enseñanza Tradicional: Influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 87-98.
- Calderón, A., Hastie, P. A., & 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.
- Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Health Lifestyles Journal*, 42(4), 6-8.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Chu, T. L., & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-380. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391. <https://doi.org/10.1177/0146167205282153>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Méndez-Alonso, D. (2017). Effects of two instructional approaches, Sport Education and Direct Instruction, on secondary education students' psychological response. *Sport TK*, 6(2), 9-20.
- Garn, A. C., McCaughtry, N., Shen, B., Martin, J. J., & Fahlman, M. (2011). Social Goals in Urban Physical Education: Relationships with Effort and Disruptive Behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 410-423. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.4.410>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>

- Guan, J., McBride, R. E., & Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226–238. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.226>
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.58>
- Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 355-83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.3.355>
- 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. A., Sinelnikov, O., Wallhead, T., & Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review*, 20(2), 215-228. <https://doi.org/10.1177/1356336X14524858>
- Hastie, P. A., & Wallhead, T. (2016). Models-based practice in Physical Education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390-399. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092>
- Martínez de Ojeda, D., & Méndez-Giménez, A. (2017). Percepción de los estudiantes del modelo de Educación Deportiva durante tres temporadas consecutivas. *Acción Motriz*, 20, 37-46.
- Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., & Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *Sport TK*, 5(2), 153-165.
- Medina-Casabón, J., & Burgueño, R. (2017). Influencia de una temporada de educación deportiva sobre las estrategias motivacionales en alumnado de bachillerato: una visión desde la teoría de la auto-determinación. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(2), 153-166.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & Fernández-Río, J. (2018). A multi-theoretical approach of the students' motivational profiles in physical education: Achievement and social goals. *Psicothema*, 30(4), 401-407. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.88>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de Educación Deportiva versus Modelo Tradicional: Efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., & Valverde, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 52-72.
- Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *Sport TK*, 6(2), 89-100.



- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (3<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Penney, D., Clarke, G., & Kinchin, G. (2002). Developing physical education as a connective specialism: is sport education the answer?. *Sport, Education and Society*, 7(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/13573320120113576>
- 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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.433>
- Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the Sport Education Model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730345>
- Perlman, D. J., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 401-418. <https://doi.org/10.1080/17408980903535800>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 165-180.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2018). Efectos del modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad: El papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 1-14.
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., & Liarte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos de la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *Sport TK*, 7(2), 115-128.
- Sanhueza, S. V., & Cardona, M. C. (2008). Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Primaria y Secundaria (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.
- 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*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O., & Hastie, P. A. (2010). Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 167-183.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*,

- 14(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/17408980801995239>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Wallhead, T. L., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>

**Número de referencias totales / Total references:** 45 (100%)

**Número de citas propias de la revista / Journal's own references:** 1 (2,2 %)