

Percepciones de los estudiantes sobre la educación física en el programa *It Grows*: actividad física, deporte e igualdad de género

Student perceptions of physical education in the *It Grows* program: physical activity, sport and gender equality

*Javier Lamonedo Prieto, **Bárbara Rodríguez Rodríguez, **Michelle Matos Duarte, **Eulisis Smith Palacio

*Consejería de Educación. Junta de Andalucía (España), Universidad Francisco de Vitoria, (España)

Resumen. El propósito de este estudio es evaluar un programa de intervención que promueve la igualdad de género en la educación física (EF) utilizando una metodología multidimensional basada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD), utilizando el Modelo de Educación Deportiva (ED) y la Pedagogía Sociocrítica. El programa de intervención se analizó mediante un método cualitativo, la evaluación de las opiniones de los participantes sobre los resultados de la intervención. Participaron en el programa 88 estudiantes (16,91 años; SD=0,55), 58% mujeres. El programa de intervención siguió las recomendaciones de la Guía para la Promoción de la Actividad Física entre las Niñas (PAFIC). La intervención incluyó dos acciones curriculares: una intervención de educación física basada en ED de 18 sesiones y una guía de enseñanza/aprendizaje sobre la igualdad de género en la educación física; y dos acciones en el entorno escolar: evento deportivo y exhibición. Los resultados demuestran la eficacia del programa en la promoción de la igualdad de género en la educación física. Las principales áreas temáticas de los comentarios del alumnado fueron: la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NBP): autonomía, relación y novedad, la participación igualitaria y la motivación en la EF.

Palabras clave: igualdad; género; educación deportiva; motivación; adolescentes.

Abstract. The purpose of this study is to evaluate an intervention program promoting gender equality in physical education (PE) using a multidimensional methodology based on the Self-Determination Theory (SDT), using the Sport Education Model (SE) and socio-critical pedagogy. The intervention program was analysed using a qualitative method, evaluation of the opinions of participants on the results of the intervention. Some 88 students (16.91 years; SD=0.55) participated in the program, 58% female. The intervention program followed the recommendations of the Guide for the Promotion of Physical Activity among Girls (PAFIC). The intervention included two curricular actions: a PE intervention based on the SE of 18 sessions and a teaching/learning guid on gender equality in PE; and two actions in the school environment: sports event and exhibition. The results demonstrate the effectiveness of the program in promoting gender equality in PE. The main thematic areas of student comments were: the satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN): autonomy, relatedness and novelty, equal participation and motivation in PE.

Key words: equality; gender; sport education; motivation; adolescents.

Fecha recepción: 11-10-22. Fecha de aceptación: 28-02-23

Eulisis Smith Palacio

e.smith@ufv.es

Introducción

Aunque la actividad física y la participación deportiva (AFPD) se consideran importantes para una salud óptima y la calidad de vida, el 84,7% de las niñas y el 77% de los niños en todo el mundo son insuficientemente activos (Guthold et al., 2020). Es más, la adolescencia parece ser un período clave de la vida cuando hay una disminución pronunciada de AFPD (Bull et al., 2020). Esta problemática se agrava cuando ha sido demostrado que los hábitos adquiridos durante la infancia tienden a mantenerse en la vida adulta (Hayes et al., 2019). Especial consideración merece el género femenino, ya que se ha observado sistemáticamente que las mujeres son menos activas que los hombres en todas las edades, en prácticamente todos los países y regiones del mundo (Woods et al., 2019).

Es fundamental considerar el papel que la educación física (EF) puede y debe jugar como instrumento en la promoción de AFPD entre los jóvenes en edades tempranas. La EF en las escuelas es un elemento esencial para fomentar los hábitos de AFPD, dada la accesibilidad de la población objetivo (Kriemler et al., 2011). Por ello, se debe inculcar a los jóvenes el conocimiento, la capacidad y la motivación para tomar decisiones de estilo de vida positivo y saludable, aunque sea una lucha larga y difícil dependiente en gran medida del entorno escolar y de la motivación,

siendo este último un factor clave en el éxito educativo (Lochbaum et al., 2017).

Los últimos estudios sobre la promoción de AFPD entre los jóvenes se han centrado en el desarrollo de la autonomía personal y las relaciones sociales. Un reciente estudio de revisión realizado por McHale et al. (2022) señala que el apoyo social es un factor importante en AFPD entre adolescentes. En los que el liderazgo entre iguales es altamente efectivo (Christensen et al., 2021), independientemente del sexo (Owen et al., 2018). Esta evidencia encaja en modelos teóricos como: la teoría cognitiva social (Bandura, 1986), los factores ambientales interactúan con los cognitivos, personales, la motivación y la emoción; y la teoría de la expectativa-valor (Eccles & Wigfield, 2002), existen tanto expectativas como valores o creencias que afectan a nuestro comportamiento posterior. A pesar de ello, parece necesario combinar el apoyo social con la demostración de comportamientos (Hsu et al., 2018), la fijación de objetivos (Brannon & Cushing, 2015) o el uso de información sobre las consecuencias para la salud (Hynynen et al., 2016). Por tanto, parece interesante capacitar a los jóvenes para el diseño y ejecución de sus propias prácticas (Mitra, 2018).

El Modelo de Educación Deportiva (ED) (Siedentop et al., 2019) puede ser eficaz para dotar a los jóvenes de la capacidad de desarrollar su autonomía y apoyo social. ED

es un modelo pedagógico diseñado para que el alumnado adquiera competencias, alfabetización y entusiasmo por la propia actividad física y el deporte, proporcionando experiencias educativas verdaderamente eficaces que promuevan la igualdad de género. Según Siedentop el modelo se basa en la creación de pequeños grupos/equipos de trabajo y tareas compartidas; creando un sentimiento de pertenencia al grupo, siguiendo un plan de trabajo estructurado en partes que conducen a la diversión y el compromiso. Los estudios de revisión de Evangelio et al. (2018) y Chu y Zhang (2018) encontraron que el ED tiene un impacto positivo en el aprendizaje social y afectivo, asociado al crecimiento personal y la socialización: responsabilidad, relaciones sociales, aprendizaje emocional, necesidades psicológicas básicas y autoconocimiento.

Otro de los temas de interés actual es descifrar la mejor fórmula para motivar a los estudiantes en EF (García-González, 2021). Aquí, uno de los constructos más efectivos y verificados para comprender el comportamiento es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Ryan & Deci, 2017). Este marco teórico incluye la subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (NBP) que postula que el comportamiento del estudiante está condicionado por la satisfacción o frustración de inicialmente tres necesidades psicológicas básicas pero más tarde se añadió una cuarta (novedad) (González-Cutre et al., 2020): autonomía (ser el origen de las propias acciones), competencia (sentimiento de eficacia), relación (comunicación positiva) y novedad (la necesidad humana innata de experimentar algo que no se ha experimentado antes). El grado de satisfacción o frustración de estas necesidades parece condicionar el bienestar psicológico.

Sobre las dos líneas de estudio anteriormente tratadas, Chu & Zhang (2018), en un trabajo de revisión, revelaron que la TAD apoya firmemente la influencia motivacional positiva de la ED y a su vez que el modelo ED es relativamente consistente en la promoción de resultados motivacionales independientemente del género. En este sentido, se han desarrollado trabajos recientes que han tratado la igualdad de género a través del modelo ED en la etapa de Secundaria, como se muestra a continuación: Puente-Maxera et al. (2020) mediante la iniciación al baloncesto y floorball y demostró que asumir responsabilidades y establecer normas y reglas mejora las relaciones entre iguales. Burgueño et al. (2019) a través del fútbol sala, voleibol y baloncesto lograron mejorar el perfil motivacional de los estudiantes: autodeterminación, motivación social y de logro. Y Hastie (1998) con la práctica de hockey pudo demostrar cómo el modelo ED era efectivo para reducir la marginación social por género y mejorar la responsabilidad, la relación, la igualdad de oportunidades en la participación y la motivación.

Por otra parte, en un reciente estudio de revisión realizado por Schund et al. (2021) se muestra cómo a pesar del interés por realizar investigaciones sobre AF entre adolescentes y jóvenes, no han explorado con rigor las diferencias de género. Encontraron que las cuestiones de sexo y

género solo se tuvieron en cuenta de manera rudimentaria y principalmente durante el análisis estadístico para la estratificación de la muestra o análisis de interacciones. Por su parte, Demetriou et al. (2019) observaron que los estudios se centraron principalmente en la efectividad de las intervenciones más que en aspectos relacionados con el sexo o el género. Así mismo, señalaron la necesidad de un mayor estudio utilizando metodologías mixtas o cualitativas para explorar los resultados de las intervenciones.

El presente estudio siguió los lineamientos del programa PAFIC - *Promotion of Physical Activity for Girls* (Fernández et al., 2010), diseñado para aumentar la participación de las niñas en educación física, promover la igualdad de oportunidades en PASP, contrarrestar los estereotipos de género y fomentar la transmisión de valores y actitudes de igualdad de género en la EF. Otros estudios orientaron la intervención hacia la pedagogía sociocrítica como espacio de reflexión y como agente transformador a través del uso de los informes (Felis-Anaya et al., 2018), relatos ficticios, artículos de revistas, vídeos o competiciones deportivas como pretexto de provocación (Mooney & Gerdin, 2018). A partir de la pedagogía crítica se pretende conseguir una transformación social, dando el poder a los alumnos sobre cuestiones de justicia social (Barragán-Saldaña et al., 2018). A pesar de estos esfuerzos, todavía faltan estudios provocativos sobre género en EF (Buchón et al., 2017).

Partiendo del marco teórico y estudios previos, el objetivo de este estudio es evaluar un programa de intervención para promover la igualdad de género en EF utilizando una metodología multidimensional basada en TAD, en ED y la pedagogía sociocrítica.

Método

Diseño

El estudio utilizó una metodología cualitativa con análisis narrativo. El análisis cualitativo permitió examinar las opiniones de los participantes sobre los efectos del programa de intervención.

Este diseño sigue el paradigma interpretativo con el objetivo de comprender y examinar la experiencia social de la intervención, la interpretación y el significado dado por los participantes.

La intervención se apegó a los principios de la Declaración de Helsinki y el Código de Ética de la Asociación Americana de Psicología. Primero, el estudio fue aprobado por la comisión de investigación de la Junta de Andalucía (España). En segundo lugar, se explicó el proyecto a los administradores escolares de las escuelas participantes, así como a los padres y tutores legales, quienes dieron su consentimiento informado explícito por escrito. El proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación para el desarrollo de recursos educativos para los materiales del año académico 2021-22.

Participantes

Participaron 88 estudiantes (16,91 años; SD=0,55),

siendo 36 hombres (40,9%), 51 mujeres (58%) y 1 transgénero (1,14%). Estaban matriculados en 1º de bachillerato en un centro público con más de 1500 estudiantes, ubicado en un barrio de un nivel socioeconómico medio bajo de una ciudad de 200.000 habitantes situada al sur de España. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La mayoría de los participantes procedían de familias biparentales (65%) y la mayoría había completado la Educación Secundaria (29,5%) de FP (Formación Profesional) (27%); en cuanto al nivel ocupacional, el empleo paterno fue generalmente de calificación media (49,1%) y el materno de calificación baja (52,3%). Ninguno de los estudiantes tenía experiencia previa en el modelo ED.

Procedimientos

Diseño del programa

Para mostrar la fidelidad de los programas de intervención se realiza una descripción detallada de los elementos curriculares de la unidad, su implementación y contexto (Hastie & Casey, 2014). En este caso, para el diseño del programa de intervención se ha seguido las recomendaciones de la guía PAFIC (2010): primero, se identificaron los ámbitos sobre los que íbamos a intervenir; segundo, los objetivos que pretendíamos alcanzar en cada ámbito y resultados concretos; y tercero, de cada objetivo la estrategia más adecuada y actividad asociada (tabla 1).

Tabla 1. Diseño del programa It Grows y conexiones con la Guía PAFIC (Fernández et al., 2010)

| GUÍA PAFIC | | Significa | PROGRAMA IT GROWS |
|--|---|--|---|
| Objetivos generales | Específico objetivos | | |
| Área de Acción 1: Currículo de Educación Física | | | |
| Aumentar la participación femenina en EF y AFPD | Aumentar la participación de las niñas en EF | -Ampliar y variar el tipo de actividades -Plantear AF competitivas de forma educativa -Las niñas asumen roles de liderazgo | -Variedad de habilidades -Equipos mixtos |
| | Generar actitudes positivas hacia EF y AFPD | -Incorporar los intereses de las niñas -Fomentar el crecimiento personal. -Realizar una evaluación integral. | -Capitanas de equipos femeninos -Considerar intereses -Variedad de criterios de éxito -Autoevaluación |
| Promover la igualdad de oportunidades y contrarrestar los estereotipos de género | Crear oportunidades para mejorar las habilidades y competencias motrices | -Dar tiempo para desarrollar habilidades motoras. -Aprender a diferentes ritmos. | -Pequeños grupos ED |
| | Contrarrestar los estereotipos de género | -Incorporar categorías de actividades tradicionalmente femeninas en la misma medida que las actividades masculinas -Usar materiales educativos (textos, videos) | -Actividades deportivas y coreografiadas -Proyecto de investigación |
| Promover la transmisión de valores/actitudes de igualdad en el EF-AFPD | Sensibilizar sobre el problema de la desigualdad | -Abordar el tema de la igualdad de género. -Favorecer la creación de grupos mixtos como estrategia organizativa | -ED: organización de grupos mixtos |
| Área de Acción 3: Ambiente escolar | | | |
| Concienciar en el entorno escolar de la importancia del AFPD de las niñas | Realizar campañas o eventos basados en una pregunta relacionada con el AFPD de las niñas. | -Organización de eventos con énfasis en la igualdad de género -Promover el programa. | -Eventos que celebran la igualdad de género: Carrera de la Mujer -Creación de una exposición permanente sobre atletas femeninas en la escuela. |

El programa incluía dos actuaciones en el Área 1 (currículo de EF): una intervención en EF para la enseñanza de deportes colectivos, deportes individuales y una actividad de baile coreografiado siguiendo ED; y una guía didáctica para crear un proyecto personal de investigación sobre igualdad de género en AFPD. En el Área 3 (Ámbito escolar) se llevaron a cabo otras dos acciones: un evento deportivo para celebrar el Día de la Mujer y una exposición permanente sobre mujeres deportistas en el centro educativo.

Intervención 1. ED-TAD

El programa de intervención tuvo una duración de 18 sesiones distribuidas en tres temporadas (tabla 3). Se siguió una estructura de temporada integrada, que es aquella que incluye varios ciclos de práctica autónoma y dirigida que puede integrar la enseñanza de distintos contenidos preferentemente de aspectos estructurales comunes (García-López y Calderón, 2021). En este caso, se tomó como referencia las orientaciones de la guía PAFIC (2010): variedad de contenidos, integrar en la programación categorías de movimiento tradicionalmente femeninos (danzas, competición). En este caso cada temporada a su vez se compuso de un ciclo de tres fases: inicial (PI), práctica autónoma (PA) y final (PF). Así mismo, se consideraron estrategias didácticas y motivacionales en las clases de EF desde la TAD (González-Cutre, 2017): competencia (actividades novedosas, reglas consensuadas, valorar el esfuerzo y progreso individual, feedback positivo, recursos musicales, implicación en demostraciones y agrupamientos heterogéneos), autonomía (elección de tareas, estilo participativo), relación (fomento de interacción, orientación re-



Figura 1. Exposición I Carrera de la Mujer

creativa frete a competitiva, agrupamientos heterogéneos), novedad (puesta en práctica de proyecto innovador basado en ED).

Fase previa: presentación y organización de grupos

Se explicó la finalidad del modelo ED (aprendizaje autónomo) así como los roles y funciones de cada miembro de los grupos de trabajo (tabla 2). La intervención se estructuró en tres temporadas, cada una hacía referencia a un saber: deportes individuales, colectivos y actividades coreográficas. Los estudiantes pudieron elegir de manera consensuada la disciplina deportiva o tipo de baile que

deseaban practicar en cada temporada. De esta manera se favorecía la satisfacción de la necesidad de autonomía.

Posteriormente, se procedió a la organización de los estudiantes. Para ello, inicialmente se seleccionaron a tres capitanes de cada disciplina. Todos los capitanes fueron elegidos por sus compañeros y aceptaron voluntariamente el cargo asignado. Para la elección de capitanes se tuvo en cuenta la trayectoria deportiva y habilidades sociales. Una vez configurado los capitanes, el resto de los participantes pudo elegir el grupo que más afinidad tenía siempre y cuando todos los equipos tuviesen similar número de chicos y chicas.

Tabla 2.
Roles de cada habilidad: deportes individuales, deportes de equipo y actividades coreografiadas

| <i>Atletismo</i> | <i>Vóleybol</i> | <i>Actividades coreografiadas</i> | <i>Funciones</i> |
|---|---|-----------------------------------|--|
| Atleta | Jugador | Bailarín | - Esforzarse al máximo: dar el 100% - Ser responsable, amable y educado: ¡anima a todos! |
| Preparador físico | Físico entrenador | Coreógrafo secundario | - Guiar de los períodos de calentamiento y enfriamiento - Coordinarse con los entrenadores. - Recursos: modelos de actividades de calentamiento y estiramiento |
| Entrenador | Entrenador | Coreógrafo principal | - Aprender gestos técnicos, tácticas o pasos de baile. - Enseñar, ayudar y evaluar a los compañeros de equipo. - Comunicar necesidades al profesor. Recursos: ficha de observaciones técnicas |
| Capitán | Capitán | Director | - Apoyar y evaluar a los compañeros. - Promover valores positivos, vocero del grupo, evaluación Recursos: autoevaluación grupal |
| Juez-cronometrador | Árbitro | Productor | - Registrar marcas, juegos o participación en baile Recursos: registro de resultados |
| El periodista-responsable de materiales | El periodista-responsable de materiales | Gestión y almacén / Historiador | - Gestionar todos los recursos antes y después de su uso - Recolectar información y publicar en línea Recurso: trabajo de investigación y presentación al profesor |

Recursos didácticos y encuentros

Se proporcionó a los alumnos todos los recursos necesarios para la realización de cada fase ED a través de Google Classroom para escuelas públicas: diario de autoevaluación, registro de resultados, modelos de calentamiento y ficha de observación técnica. Estos recursos se utilizaron para tutorizar a los estudiantes durante todo el proceso.

A su vez, previo al desarrollo de cada sesión, se facilitaron todos los recursos didácticos impresos y se establecieron reuniones con cada capitán de grupo de entre 10 y 15 minutos de duración.

Duración y distribución de las sesiones y fases

La duración de la fase inicial variaba en función del contenido de aprendizaje y la progresión en el aprendizaje del modelo ED. Por esta razón, en la temporada de atletismo, la fase inicial y de presentación tuvo más relevancia que en otras en las que el grupo estaba constituido y la dinámica de trabajo adquirida. En este caso, el deporte individual, se estructuró alternando sesiones con prácticas autónomas y fases finales por tipo de disciplina atlética. Esta estructura permitió un aprendizaje diferenciado de cada especialidad con una valoración próxima a las sesiones de aprendizaje. En el caso del deporte colectivo la iniciación se basó en prácticas jugadas en grupos reducidos, por esta razón se omitió la fase inicial, se redujo el tiempo de fase autónoma para la iniciación a elementos de técnica básica (toque de dedos, antebrazos y saque) y se invirtió el

tiempo en la fase final de práctica jugada. Finalmente, las actividades coreografiadas precisaban de un mínimo de tiempo de práctica dirigida por especialista para garantizar aprendizajes técnicos sobre los que pudiesen construir composiciones. Por esta razón se distribuyó en dos sesiones de la fase inicial en el que tratar pasos básicos; tres autónomas para las creaciones y una final expositiva.

En la fase inicial los estudiantes pudieron familiarizarse con el ED bajo la guía del profesor. Los aspectos técnico-tácticos se abordaron mediante breves demostraciones de tareas e intervenciones.

Antes de comenzar cada sesión en la fase de práctica autónoma, el profesor proporcionaba información al capitán del equipo: se repasaron las tareas de la sesión anterior y se planificaron las tareas de la sesión siguiente. Por otro lado, se repasaron ejercicios de calentamiento (preparadores físicos) y se proporcionó explicación detallada de los aspectos técnicos de la tarea (para entrenadores). Finalmente, se hizo una revisión del resto de funciones para asegurar el buen desarrollo de cada sesión: juez/árbitro (registros de cronometraje), periodistas (filmaciones) y material didáctico/educativo.

En la fase final de la unidad de atletismo se llevó a cabo una competición similar a la de los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 en una pista deportiva oficial. Se realizaron dos torneos de voleibol: el primero, 6x6 (equipos mixtos) en cancha y el segundo, 4x4 (equipos mixtos) de voley playa. Para las actividades coreografiadas se realizó una

exhibición de cada una de las disciplinas de baile seleccionadas por cada grupo: flamenco, hip hop o baile latino.

Tabla 3.

Modelo ED del programa It Grows

| Atletismo | Vóleybol | Bailar |
|---------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1. Presentación. Org. Grupos. FI Peso | 1. FA Pase de dedos | 1. FI. Fundamentos Sevillanas |
| 2. FA y FF peso | 2. FA Pase de antebrazos y saque | 2. FI. Fundamentos Hip Hop |
| 3. FA velocidad y salto longitud | 3. FF. Torneo pista 4x4 | 3. FA. Especializaciones I |
| 4. FF velocidad y salto de longitud | 4. FF. Torneo pista 4x4 | 4. FA. Especializaciones II |
| 5. FA medio fondo y relevo | 5. FF. Torneo voley playa 3x3 | 5. FA. Especializaciones III |
| 6. FF medio fondo y relevo | 6. FF. Torneo voley playa 3x3 | 6. FF. Festividad |

FI=Fase inicial FA=Fase autónoma FF=Fase final

El programa también incluye un evento para todo el colegio: jornada deportiva en honor al Día de la Mujer; y una exposición permanente sobre atletas femeninas en la escuela.

Intervención 2. Guía Didáctica

La guía didáctica *It Grows* (Tabla 4) fue elaborada por el equipo de investigación (cinco docentes, dos de los cuales con doctorado y más de 15 años de experiencia en la docencia, uno a nivel universitario y otro en Educación Secundaria, un coordinador del Programa de Igualdad de Género de la escuela donde se implementó el programa y dos docentes especialistas en educación física). La guía fue diseñada en un período de nueve meses.

La primera fase (de abril a junio de 2021) consistió en una revisión bibliográfica de estudios sobre el mismo tema, se organizaron las secuencias de enseñanza/aprendizaje y se elaboró un primer borrador de la guía. Se realizó un estudio piloto con una muestra de 90 estudiantes universitarios.

Posteriormente, de septiembre a diciembre de 2021 se

analizó este estudio piloto inicial y se realizaron adaptaciones y ajustes para su futura implementación tanto a nivel universitario como para escuelas secundarias. El equipo de investigación agregó dos temas adicionales a la guía para reforzar el aspecto de la igualdad de género: comportamiento prosocial (las acciones voluntarias y positivas destinadas a ayudar o beneficiar a otra persona o grupo) (Eisenberg et al., 2006) y la responsabilidad personal y social (Hellison, 2011). El diseño siguió la metodología de aprendizaje basado en proyectos (Blázquez & Barrachina, 2017), con una fase de planificación (identificar ideas iniciales, determinar tareas y cronogramas), seguida de la ejecución de las tareas (búsqueda de recursos en línea, tutorización por parte del docente) y culminación (elaboración de un manifiesto sobre igualdad de género y presentación de ideas y reflexiones).

Este material fue trabajado por los estudiantes de manera on line a través de la plataforma oficial del centro de manera paralela a las sesiones prácticas al haber sido exitoso este tipo procedimiento en estudios anteriores (López-Postigo et al., 2021).

Tabla 4.

Guía didáctica: *It Grows*

| |
|--|
| 1. ¿Cuál es tu opinión de partida? |
| - Cuestionario sobre deporte y estereotipos (ej. ¿en general las chicas son más torpes en los deportes?) |
| - Resolución de cinco preguntas abiertas sobre los principales estereotipos de la mujer y deporte: masculinización, peligrosidad, falta de interés, deportes considerados de un género, labores cotidianas (Ej. ¿una mujer que hace mucho deporte adquiere rasgos masculinos? ¿es menos mujer porque adquiere rasgos varoniles?) |
| 2. La realidad de los mitos: comportamientos |
| -Análisis de vídeos sobre los valores (ej. el deporte y los valores) y contravalores (ej. insultos machistas y racistas en un partido de fútbol) y actividades asociadas: preguntas específicas del reportaje (ej. protagonista, partes), investigaciones sobre la temática (ej. violencia y deporte), búsqueda de situaciones similares en la web y ejemplos prácticos vivenciados por los estudiantes. |
| -Resolución dilemas morales (ej. durante el desarrollo del partido observas que a Lucía no le pasan el balón... uno de los compañeros durante el partido se desespera, le lanza con desgana e insulta...). Actividades: ¿qué dirías a Lucía?, ¿cómo debería ser el comportamiento de Lucía?, ¿qué dirías a compañero que intenta ganar a toda costa?, ¿qué piensan tus amigos de esto? |
| -Cuestionario sobre comportamiento (ej. ¿Insultas a los demás?) |
| 3. La realidad de los mitos: campeonismos |
| -Análisis de vídeos sobre mujer y deporte (ej. el deporte también es de ellas), reportajes de deportistas (ej. Carolina Marín). Actividades: resumen, tres ideas que destacarían y opinión personal. |
| -Investigación sobre el salario de deportistas masculinos y femeninos |
| -Análisis de lugares de clubes, lugares de práctica, deportistas femeninos más destacados de tu localidad |
| 4. Conducta pro-social |
| -Análisis de imágenes (ej. foto de Nadal consolando a Federer que deben descubrir qué y cuándo sucedió), vídeos (ej. cadena de favores) y fragmentos de texto sobre conductas prosociales (ej. ayuda física, investigación sobre Isaiah Jewett y Nijel Amos e Tokio 2020) |
| -Cuestionario sobre conductas prosociales (ej. describe durante una semana las conductas prosociales que realizas con tus familiares, amigos y vecinos) |
| 5. ¿Qué alternativas propones? |
| -Resolución de cuestiones: ¿cuáles son los principales obstáculos que dificultan la igualdad en el deporte?, ¿propondrías algo a la administración pública? |
| -Se propone que puedan manifestarse a través de un vídeo, presentación, poster... para lo cual se facilita recursos didácticos (ej. De niñas a leyendas. 25 mujeres deportistas que han hecho historia) |

Instrumentos

Evaluación del programa

Se plantearon tres preguntas abiertas al final de cada sección (atletismo, voleibol y danza): (1) ¿Cuál es su opi-

nión sobre el programa y que los estudiantes preparen las clases, hagan informes, etc.? (2) ¿Qué opinas de las sesiones dirigidas por compañeros en lugar del profesor? (3) ¿Cómo te sentiste en las clases? ¿Crees que ayudaron a

todos a participar por igual sin discriminación o, por el contrario, hubo disputas y diferencias?

Portafolio

Durante la intervención, los estudiantes compartieron sus experiencias con sus compañeros de equipo al final de cada sesión. Como tarea, registraron sus opiniones en un diario personal y también redactaron una guía de enseñanza/aprendizaje con la tutoría del profesor que impartía el programa. El diario se guardó digitalmente e incluía opiniones tanto sobre la organización de la clase, el trabajo en grupo, la ejecución de tareas según el rol de cada miembro del equipo, autoevaluaciones, sentimientos personales, coevaluación del grupo y propuestas de mejora.

Análisis de los datos

Se ha empleado para este estudio un análisis cualitativo a fin de conocer la evolución del pensamiento en profundidad de los estudiantes durante el proceso de intervención. Para ello, se analizaron las experiencias adquiridas por los estudiantes a través del análisis de las opiniones reportadas en sus trabajos de investigación (guía didáctica y portafolio) y valoraciones finales (preguntas abiertas al concluir cada temporada). Este tipo de diseño se acoge a un enfoque interpretativo que permite comprobar las interacciones existentes ante un mismo objeto de estudio, triangulando la información recabada de diferentes instrumentos (Richards & Hemphill, 2018).

Para garantizar la confiabilidad, transferibilidad y credibilidad de los resultados, se realizó una codificación de patrones cruzados de texto coincidentes, que favorecen la codificación y contabilización de los extractos de texto generados (Saldaña, 2009). A su vez, la saturación de textos e ideas coincidentes permitieron trazar ejes temáticos. Tras un proceso deliberativo, se organizaron y agruparon los documentos en categorías y sub-categorías respetando el objeto de estudio y los criterios de especificidad y coherencia (Trainor & Graue, 2014). Los datos se muestran en fragmentos de texto original organizados por orden de matriculación en el centro y género (chico/chica).



Figura 2. Análisis cualitativo de las opiniones de los participantes del programa It Grows

Resultados

Se registró 369 fragmentos de texto (349 positivos y 20 negativos), de los cuales los principales ejes temáticos fueron (figura 2): la satisfacción de necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y novedad; 168 fragmentos de texto), la práctica de AFD (participación igualitaria en EF e interés por practicar AF fuera del centro; 92 fragmentos de texto) y la motivación en EF (diversión, 79 fragmentos de texto). Otra de las temáticas fue haber realizado un buen producto final o trabajo (30 fragmentos de texto).

Categoría 1. Satisfacción de NPB (168 fragmentos de texto)

Los participantes destacaron de la intervención en primer lugar la satisfacción de las NPB: la autonomía, relación y novedad. Si bien, se encontró un número reducido de opiniones contrarias a la autonomía y relación.

Satisfacción NPB: autonomía (47 fragmentos)

Para los participantes ED les supuso una oportunidad de aportar algo de ellos mismos a los demás y reconocieron el valor de ser independientes. Además, relacionaron esta idea con otras categorías como: diversión, novedad o mejora de las relaciones sociales.

“La verdad me parece bastante bueno que los alumnos podamos colaborar, ya que, es importante que también demos de nosotros” (A20, chica).

“Me parece útil ya que así aprendemos lo que es dar una clase y a ser más independientes” (A10 chico).

A este respecto, algunos participantes manifestaron que les había llamado la atención de la ED el reto de tener que prepararse la clase y desempeñar el rol les había asignado el grupo; aunque mostraron la necesidad de ser tutorizados por el docente especialista durante este proceso.

Al principio me pareció un reto el tener que informarte de un tema, en nuestro caso atletismo, voleibol y baile, y exponerlo ante la clase entera y luego me pareció más ameno gracias a la ayuda del profesor (A1, chico).

También revelaron que este tipo de metodología exigía unas obligaciones altas como era la responsabilidad de preparar bien la parte de la sesión que se le había encomendado y la necesidad de trabajar de forma muy coordinada con el grupo. A pesar de todo ello, valoraban que era una oportunidad única poder sentirse profesores por un día.

Es una responsabilidad para los compañeros que se dedican a dirigir la clase y es una oportunidad que a veces es única, así que ha estado curioso e interesante de ver cómo lo hacían (A39, chica).

Ha estado bien ya que cada uno teníamos una función, una responsabilidad de preparar bien nuestra parte (A66 chico).

Finalmente, concluían que, con este tipo de metodología, que suponía aprender por uno mismo, aprendían más y mejor que con métodos tradicionales.

Me ha gustado ya que hay partes en las que se aprende más así (A71, chico).

Me parece bien puesto que aprendemos mucho más y vamos haciendo cosas nuevas y que nos guste a todos (A46, chica).

Satisfacción NPB: relación (70 fragmentos)

Una de las principales características de la ED es precisamente la afiliación a un equipo en el que el estudiante participa con sus compañeros y asume un rol durante una temporada. Este hecho, unido a la guía didáctica que favoreció el tiempo de reflexión sobre el fenómeno deportivo e igualdad es posible que facilitase que la satisfacción de la necesidad de relación fuese una de las temáticas más tratadas por los estudiantes: la ayuda entre iguales o la mejora de la comunicación.

Podemos compartir con los demás nuestros conocimientos y ayudarnos entre todos [...] ayudamos a los alumnos que tengan un nivel más bajo haciendo que no se rinda y pongan empeño por ello (A52, chica).

Está muy bien, ya que, si no eres lo suficiente fuerte por así decirlo en las pruebas, tienes al lado a una persona que te puede ayudar a serlo (A16, chico).

A este respecto, manifestaron que les había permitido mejorar la capacidad de trabajo en grupo o cooperar, entre ellos; y esto les había facilitado mejorar sus relaciones sociales: el ambiente de clase o la amistad.

Ayudan completamente a cooperar y mejorar el ambiente de la clase [...] podíamos comunicarnos más entre sí y poder aprender a organizarnos mejor (A72, chico).

Me he sentido muy cómoda con el equipo en el que jugué, porque, aunque había gente con la que no había hablado antes, también había personas con las que tengo amistad. Las clases me han servido para aprender con ellos e intentar solucionar las dificultades que he ido teniendo con su ayuda (A14, chica).

Como consecuencia de este tipo de trabajo grupal, revelaron que para el grupo en general les había supuesto una mejora del compañerismo, la cercanía entre ellos y la confianza.

Este es un modo curioso y efectivo de aprender ya que al ser realizado por compañeros lo sentimos más cercanos (A57, chico).

Me parece una buena forma de cambiar la dinámica y aumentar el compañerismo (A63, chica).

Ayuda mucho a la confianza del grupo (A50, chica).

Finalmente, algunos estudiantes valoraron de sus compañeros el esfuerzo y preocupación por preparar bien la clase y enseñar con interés a los otros. Además, destacaron que la necesidad de explicar al grupo partes de la sesión les había sido útil para desinhibirse y perder la vergüenza de expresarse en público.

Todos mis compañeros han realizado un trabajo enorme para que las clases sean más entretenidas" (A81 chico).

Opino que está muy bien porque interactuamos y nos relacionamos con los demás y aprendemos a perder un poco la vergüenza y a expresarnos (A84, chica).

Satisfacción NPB: novedad (31 citaciones)

Los estudiantes percibieron que el modelo ED era una manera diferente de recibir las clases de EF. Además, que era un planteamiento más atractivo que el tradicional dirigido por el docente, en cierta manera más repetitivo.

Ha estado bastante bien, ya que ha sido algo diferente a lo que estamos acostumbrados a hacer y es una forma de ver las actividades a realizar desde otra perspectiva (A67, chica).

Creo que ha sido diferente y entretenido tanto para los que organizan como para los que participan [...] es una firma distinta de hacer la clase de educación física, haciendo que no sea tan repetitivo (A10, chico).

Frustración NPB: autonomía (12 fragmentos)

Un número reducido de comentarios desvelaron actitudes contrarias al modelo ED. Principalmente, porque preferían al profesor que a sus compañeros al dirigir las sesiones.

En mi opinión prefiero que al profesor antes que, a los alumnos, aunque estado lo hagan bien (A77, chico).

Me gustaría más el profesor en este caso, ya que los compañeros, aunque sepan no están tan implicados explicando la sesión (A44, chica).

Entre las razones argumentaron que para ellos era imprescindible que el organizador dominase el contenido a enseñar.

Si ningún alumno tiene conocimiento sobre cierto deporte sería difícil de explicar a la clase (A66, chica).

O que era difícil dar clase por falta de atención de determinados compañeros.

Me parece una idea genial, solo que a veces los alumnos no hacen casos a sus compañeros y es muy difícil dar las clases (A43, chica).

Por esta razón, manifestaban la necesidad de supervisión por parte del profesor para garantizar la responsabilidad del grupo-clase al completo.

Me parecen bien siempre y cuando se mantengan supervisadas por el profesor (A45, chico).

Finalmente, algunos revelaron que para los estudiantes suponía un trabajo extraordinario que no querían asumir.

[...] pero lo veo con mucho trabajo (A8, chico).

Insatisfacción NPB: relación (8 fragmentos de texto)

8 fragmentos reflejaron dificultades de relación durante el proceso de enseñanza. En primer lugar, diferencias de interés entre estudiantes o falta de respeto.

[...] cuando explicamos delante del grupo unos ponen más interés que otros (A18, chico).

Hay que tener mucha paciencia ya que algunos no respetan a los compañeros explicando (A43, chica).

Otros, se mostraban contrarios a trabajos mixtos en grupos heterogéneos y preferían trabajar en grupos de nivel.

Debería de haber sido, los que saben jugar y aparte los que no (A47, chico).

En este sentido, los menos hábiles se quejaban de reci-

bir comentarios negativos de sus compañeros más capacitados.

Algunos eran muy buenos y sólo querían jugar entre ellos (A44, chica).

Categoría 2. Práctica AFD (92 fragmentos de texto)

Participación igualitaria en EF (84 fragmentos de texto)

Los participantes consideraron que la metodología empleada y la guía didáctica les había ayudado a desarrollar una práctica de AFD con gran interés en general, independientemente del sexo o nivel de condición física.

En clase no ha habido ningún tipo de discriminación, es más, se ha intentado que los chicos trabajen junto a las chicas para dar a entender que, ante el deporte, todos somos iguales (A1, chico).

Creo que lo hacen ya que no hay barrera que nos limite de ninguna forma en estas actividades más que nuestra condición física (A62, chico).

Además, destacaron que este tipo de dinámicas facilitó que estudiantes que generalmente no tenían interés por la asignatura se implicasen gracias al respaldo del grupo.

Me parece bastante bien ya que es una manera de involucrar a otros alumnos que no participan tanto y les guste (A54, chica).

Han sido bastante divertidas, me han ayudado en querer hacer educación física y me ha encantado participar en los partidos (A69, chica).

Destacaron dos aspectos que les había ayudado a participar de forma igualitaria: el reparto de funciones en el trabajo en grupo y las obligaciones compartidas.

Ayudan porque todo el mundo tiene que hacer alguna actividad así que estaría todo por igual (A71, chico).

Pienso que de alguna forma estas actividades son completamente igualitarias para todos [...] así nadie se siente excluido de la clase y no se siente mal por su capacidad física (A38, chica).

En esta misma línea, revelaron que otra de las razones que les facilitó la participación entre iguales fueron las actitudes de ayuda en el trabajo en grupo.

Sinceramente las clases así ayudan a no diferenciarse de los demás ya que cada uno hace lo que puede y en el tiempo que pueden y ayuda a uno mismo a querer mejorar (A7, chico).

Pienso que todos l@s compañer@s que eran así más buenos han ayudado a los que no para que mejorasen y han pasado la pelota sin excluir a nadie (A60, chica).

Otro de los argumentos fue un elevado nivel de interés por parte de todos. En el caso de deportes individuales, haber tratado la disciplina con normalidad, diferenciando categorías por sexo al organizar la competición.

Me parece bien, es un juego mixto (voleibol) y la gente pueden estar muy contenta con ello porque incluso yo, no he visto a ninguna persona que no jugase (A34, chico).

[...] la creación de grupos mixtos permite que todos se esfuercen por igual y haya más implicación de las chicas en el deporte y chicos en bailes (A79, chico).

Por parte de deportes colectivos y actividades expresivas, la organización de equipos mixtos era imprescindible para garantizar la buena relación entre sexos diferentes.

[...] opino (sesiones de atletismo con categorías diferenciadas por sexo) que esto ayuda un montón respecto al tema del género en el deporte. Además, todo debe de ser normal para hombres como mujeres (A21, chica).

Creo (sesiones de atletismo) que se consigue que todos participemos en base a nuestras distintas capacidades, pero con el mismo nivel de interés y participación, ya que aprender es el único objetivo, por encima de ser él o la mejor (A 14, chica).

Intención seguir siendo físicamente activo (8 fragmentos)

Un número reducido de estudiantes destacaron que el programa les había animado a realizar práctica de AFD fuera del centro.

Me parece muy buena idea, ya que así podemos aprender más sobre algunos deportes y buscar que deporte nos llama la atención para seguir practicándolo (A69, chica).

El voleibol es un deporte que me encanta y que había practicado muy poco hasta ahora. Gracias a la experiencia seguramente me acabe apuntando al equipo de voleibol [...] (A1, chico).

Categoría 3. Motivación (79 fragmentos)

En tercer lugar, los estudiantes dieron un enfoque creativo al programa: diversión, mejora de la motivación, clases dinámicas y distendidas, risa.

Me parece perfecto ya que es una manera de hacer más dinámicas y divertidas las clases (A 59, chica).

Pienso que ha estado bien, nos lo hemos pasado muy bien y nos hemos reído mucho todos juntos (A84, chica).

En este sentido, asociaron la orientación recreativa a la mejora del clima de trabajo en clase.

Me ha gustado mucho, aunque no se me dé demasiado bien el voleibol, he estado muy motivada y el buen ambiente también ha ayudado mucho (A67, chica).

Las clases han sido bastante divertidas ya que entre nosotros nos entendemos bien (A59, chica).

Categoría 4. Buen trabajo (30 fragmentos de texto)

Algunos de los participantes manifestaron su satisfacción por el buen resultado del trabajo realizado: planificación del programa y organización de grupos.

Está bien planteado y bien organizado, lo han hecho todos muy bien, muy agradecida por lo que me han enseñado (A29, chica).

Han sido organizados y buenos maestros, con mucha consideración (A31, chica).

Discusión

Esta investigación evaluó las opiniones de los participantes al final del *It Grows* programa para promover la igualdad de género en EF utilizando una metodología mul-

tidimensional basada en TAD en ED y pedagogía sociocrítica. Los siguientes temas resultaron de mayor importancia: satisfacción de NPB (autonomía, relación y novedad), participación igualitaria y motivación en las clases de EF.

Las opiniones de los alumnos confirman la eficacia del programa *It Grows* basado en la guía PAFIC (Fernández et al., 2010) en el logro de sus objetivos. En cuanto al primero de ellos, para fomentar la participación femenina en EF, los estudiantes informaron que participaban en plena igualdad de género. Esto se vio favorecido por la autonomía de los estudiantes (elección de tareas y empoderamiento), una variada serie de actividades, la creación de grupos mixtos y la selección de las capitanas de los equipos por parte de los propios participantes. En segundo lugar, la promoción de la igualdad de oportunidades, contrarrestando los estereotipos sexistas de género, se profundizó de forma práctica con sesiones de análisis de contenidos con connotaciones estereotipadas de género (competición deportiva y baile) y se reforzó con una guía de enseñanza/aprendizaje que incluía la reflexión personal a través de un socio -metodología crítica. Finalmente, se dio visibilidad a la importancia de la participación de chicas en las AFD a través de jornadas deportivas conmemorativas y exposiciones permanentes de deportistas femeninas del centro.

La mayoría de los comentarios de los estudiantes se refirieron a la satisfacción del BPN de relación, autonomía y novedad, sin mencionar la necesidad de competencia. Sin embargo, estudios previos encontraron mejoras en las NPB. En un estudio (Knowles et al., 2018), tras 20 sesiones de iniciación a los deportes de invasión, se consiguió mejoras en la satisfacción de NPB y en el nivel de participación. En una intervención con 25 sesiones de balonmano, voleibol, baloncesto y floorball, mostró mejoras en NPB y motivación autónoma (Wallhead et al., 2014). Los resultados de nuestro estudio pueden deberse a que el programa *It Grows* se centra principalmente en aspectos socioafectivos. Este tipo de intervención es la más común entre los programas ED (Evangelio et al., 2018). Adicionalmente, la duración de cada tramo de las 18 sesiones, distribuidas en tres periodos de ocho sesiones, no proporcionó el tiempo suficiente para practicar la motricidad, pudiendo así favorecer la adquisición y consolidación de la habilidad deportiva y, por tanto, una mejora percibida en la competencia (González-Cutre, 2017). En resumen, el limitado número de horas dedicadas a la EF en el currículo escolar actual dificulta el aprendizaje de la motricidad. Para superar este hándicap, el programa se orientó hacia aspectos socio-afectivos. Estudios previos, como el de Medina-Casaubón y Burqueño (2017) con alumnos de secundaria, obtuvo resultados similares, centrándose en la mejora de la autonomía, la estructura de aprendizaje y el compromiso de los estudiantes.

Otra característica del presente estudio fue la implementación ED en tres áreas diferentes: deportes individuales, deportes de equipo y actividades coreografiadas. Para ello, se realizaron modificaciones al ED según el tipo de

tarea, tal como lo sugieren estudios anteriores sobre atletismo (Pereira et al., 2015), voleibol (Pan et al., 2019) o bailar (Richardson & Oslin, 2003). En este sentido, el programa *It Grows* es novedoso e integrador. Mientras que otros estudios han combinado diferentes deportes y actividades físicas (Burgueño et al., 2019), nuestro estudio incorporó tareas y actividades muy diversas, a menudo muy asociadas a estereotipos tradicionales de género: deportes competitivos considerados masculinos (Chan-Vianna et al., 2010) y sesiones de baile consideradas femeninas (Vlasic et al., 2012).

En cuanto a la participación y motivación equitativa en EF, los resultados coinciden con estudios previos (Pritchard et al., 2014). Pritchard et al. (2014) realizaron un programa ED de 18 sesiones con baloncesto y compararon el trabajo de equipos mixtos y de un solo sexo. El estudio observó que los grupos mixtos mostraron mejores resultados socio-afectivos con una mayor y mejor participación. En cuanto a la motivación, se ha demostrado que ED promueve una mayor motivación intrínseca, disfrute y satisfacción del estudiante (Cuevas et al., 2016), diversión, interés y compañerismo (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2018), motivación e implicación de los alumnos (Méndez-Giménez & Martínez-de-Ojeda, 2016). Así, los resultados de este estudio confirman el valor de ED en el fomento de la motivación y la igualdad de género en las clases de EF.

Un aspecto importante de la motivación en EF es la participación de personas con diferentes niveles de habilidad. En este caso, los alumnos indicaron que trabajar en equipos mixtos les había animado a participar más en las clases de EF. Las razones más mencionadas fueron: la asignación de tareas y funciones, responsabilidades compartidas y ayuda de otros. Por lo que, se observa que el apoyo social es un factor importante para motivar a los adolescentes a participar en AFPD (McHale et al., 2022) y que ED favorece el desarrollo de la autonomía y mejores relaciones sociales. En este sentido, los estudiantes relataron que aquellos que se encontraban habitualmente desmotivados son apoyados por su equipo y participan con interés en las clases de EF. Wallhead et al. (2014) llegaron a conclusiones similares, al fomentar con éxito la participación activa de alumnos desmotivados mediante un programa ED de balonmano. Por otro lado, Bojkowski (2022) realizó un estudio sobre la motivación que existía entre hombres y mujeres durante la práctica de deportes de equipo, en el que observó que la dimensión psicológica de la feminidad estaba relacionada positivamente con la dimensión de la desmotivación; y, sin embargo, la dimensión psicológica de la masculinidad se relacionó positivamente con la motivación. Esto apoya la necesidad de promover la igualdad de género y que la motivación sea algo individual y no una división de géneros.

Si bien los comentarios positivos superaron con creces a los negativos (349 positivos frente a 20 negativos), se deben tener en cuenta las dificultades expresadas por varios estudiantes. La principal dificultad reportada estuvo

asociada a la fase de autonomía. Como han señalado otros estudios (Puente-Maxera et al., 2018), es importante que los capitanes y/o entrenadores de los equipos estén completamente capacitados, sean concedores de las actividades que enseñan y, además, no permitan las faltas de respeto por parte de ciertos alumnos hacia sus compañeros. Ante esto, varios participantes expresaron la opinión de que la supervisión y tutoría docente es fundamental para el correcto funcionamiento del modelo ED. Estos hallazgos están en línea con los de Méndez-Giménez y Martínez (2016), quienes señalaron que la supervisión, el apoyo y la tutoría del profesorado son fundamentales en la aplicación exitosa de la ED, aunque su muestra fueron alumnos más jóvenes, de Educación Primaria. En nuestro caso, la tutoría se realizó en línea, con materiales impresos y reuniones previas a cada sesión. El estudio también seleccionó a estudiantes con mayor habilidad deportiva y experiencia para desempeñar el rol de entrenador.

Aunque la mayoría de los estudiantes reportaron sentirse cómodos en las clases, en un clima de igualdad de participación y cooperación, no todos estuvieron de acuerdo. Algunos estudiantes señalaron que preferían trabajar en grupos organizados por nivel de habilidad y algunos reportaron percibir rechazo por parte de ciertos compañeros por su menor habilidad deportiva. En este caso, aunque las sesiones de EF estaban orientadas a la motivación intrínseca, basada en TAD, es comprensible que determinados alumnos expresen su disconformidad y tengan una concepción diferente del deporte que se oriente al logro o a la motivación extrínseca.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio confirman la eficacia del programa original *It Grows* para incrementar la participación igualitaria y motivación en EF, promover la igualdad de oportunidades rompiendo estereotipos de género y transmitir valores de igualdad mediante una metodología multidimensional apoyada por la TAD, el modelo ED y la pedagogía socio-crítica y concretada en dos ámbitos de actuación: curricular (práctica de EF y guía didáctica) y entorno escolar (jornada y exposición). Así mismo, se encontraron relaciones entre apoyo social y práctica de AF. Además, se confirma el impacto que el modelo ED ejerce en el desarrollo socio-afectivo: satisfacción de necesidad de relación, autonomía y relación. Los participantes no trataron la NPB de competencia. Finalmente, se mencionó la necesidad de ser tutorizados en el proceso y la necesidad de capacitación de los líderes de grupos.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue la atención exclusiva a sólo dos áreas de acción (Fernández et al., 2010): n° 1, el currículo de EF y n° 3, el ámbito escolar. La intervención no incluyó acciones relacionadas con el n° 2 (actividades extraescolares), n° 4 (ámbito familiar) y n° 5 (escuela-comunidad). Esto se debió principalmente a la restricción impuesta por la pandemia de COVID-19. En circunstancias normales, sería fructífero ex-

plorar otras áreas de acción y emplear un procedimiento para introducir cada uno de los agentes de manera más gradual. Además, sería interesante combinar en análisis cualitativo con el cuantitativo a fin de triangular información de diferentes fuentes y poder comprender con mayor rigor los cambios producidos en los estudiantes con la intervención.

Financiación

Proyecto de innovación educativa y desarrollo curricular aprobado por la Junta de Andalucía (España) para el curso académico 2021-22. Código: MCO-100/21. Proyecto de Investigación 2022 de la Universidad Francisco de Vitoria (España), número de referencia: UFV2022-62.

Referencias

- Antón-Candanedo, A., & Fernández-Río, J. (2018). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: Una investigación a través del Duni. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 19(2-3), 257-276. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.257-276>
- Barragán-Saldaña, E. A., Carabajo-Romero, I. R., & Quinto Ochoa, D. E. (2018). Pedagogía Crítica. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 465-478. [10.26820/recimundo/2.\(3\).julio.2018.465-478](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.465-478)
- Blázquez, D., & Barrachina, J. (2017). *Métodos de enseñanza en educación física: Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE.
- Brannon, E. E., & Cushing, C. C. (2015). A Systematic Review: Is There an App for That? Translational Science of Pediatric Behavior Change for Physical Activity and Dietary Interventions. *Journal of Pediatric Psychology*, 40(4), 373-384. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsu108>
- Bojkowskilnt, L. (2022). Psychological Femininity and Masculinity and Motivation in Team Sports. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15767. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315767>
- Buchón, L., Molina, P., & Martínez-Baena, A. (2017). Estudios de género en las revistas españolas de ciencias de la actividad física y del deporte (2006-2015). *Apunts Educación Física y Deportes*, 130, 7-17. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/4\).130.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/4).130.01)
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., & Medina-Casabón, J. (2019). Influencia de la educación deportiva sobre la respuesta motivacional del alumnado de bachillerato: Una perspectiva de género (Influence of sport education on high school students' motivational response: A gender perspective). *Retos*, 37, 546-555. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70880>

- Chan-Vianna, A., Luz, D., & Mourão, L. (2010). Educação Física, gênero e escola: Uma análise da produção acadêmica. *Movimento*, 16(2), 149–166.
- Christensen, J. H., Elsborg, P., Melby, P. S., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2021). A Scoping Review of Peer-Led Physical Activity Interventions Involving Young People: Theoretical Approaches, Intervention Rationales, and Effects. *Youth & Society*, 53(5), 811–840. <https://doi.org/10.1177/0044118X20901735>
- Chu, T. L. (Alan), & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Serra-Olivares, J. (2016). Sport education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. *Kinesiology*, 48(1), 30–38. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.15>
- Demetriou, Y., Vondung, C., Bucksch, J., Schlund, A., Schulze, C., Knapp, G., Coen, S. E., Puil, L., Phillips, S. P., & Reimers, A. K. (2019). Interventions on children's and adolescents' physical activity and sedentary behaviour: Protocol for a systematic review from a sex/gender perspective. *Systematic Reviews*, 8(1), 65. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-0963-2>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial Development. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional and Personality Development* (pp. 701–778). John Wiley.
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, M. J., González-Villora, S., & Fernández-Río, F. J. (2018). The Sport Education Model in Elementary and Secondary Education: A Systematic Review. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(3), 931. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Felis-Anaya, M., Martos-García, D., & Devis-Devis, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314–329. <https://doi.org/10.1177/1356336X17691215>
- Fernández, E., Camacho, M. J., Vázquez, B., Blández, J., Mendizábal, S., Rodríguez, M. I., Sánchez, F., Sánchez, M., & Sierra, M. A. (2010). *Guía PAFIC, para la promoción de la actividad física en chicas*. Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad. http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA_PAFiC.pdf
- García-González, L. (Ed.). (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- García-López, L. M., & Calderón, A. (2021). Educación Deportiva. In Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, Cómo, Porqué y Para Qué* (Universidad de León, pp. 94–121). <http://hdl.handle.net/10612/13251>
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i8.3268>
- González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., & Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, 44(2), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hastie, P. A. (1998). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157–171. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.157>
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Hayes, G., Dowd, K. P., MacDonncha, C., & Donnelly, A. E. (2019). Tracking of Physical Activity and Sedentary Behavior From Adolescence to Young Adulthood: A Systematic Literature Review. *Journal of Adolescent Health*, 65(4), 446–454. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.03.013>
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed). Human Kinetics.
- Hsu, M. S. H., Rouf, A., & Allman-Farinelli, M. (2018). Effectiveness and Behavioral Mechanisms of Social Media Interventions for Positive Nutrition Behaviors in Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Adolescent Health*, 63(5), 531–545. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.06.009>
- Hynynen, S.-T., van Stralen, M. M., Sniehotta, F. F., Araújo-Soares, V., Hardeman, W., Chinapaw, M. J. M., Vasankari, T., & Hankonen, N. (2016). A systematic review of school-based interventions targeting physical activity and sedentary behaviour among older adolescents. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1081706>
- Knowles, A., Wallhead, T. L., & Readdy, T. (2018). Exploring the Synergy Between Sport Education and In-School Sport Participation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 113–122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0123>
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923–930. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090186>
- Lochbaum, M., Jean-Noel, J., Pinar, C., & Gilson, T. (2017). A meta-analytic review of Elliot's (1999) Hierarchical Model of Approach and Avoidance Motivation in the sport, physical activity, and physical education literature. *Journal of Sport and Health Science*, 6(1), 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.07.008>
- López-Postigo, L., Burgueño, R., González-Fernández, F. T. & Morente-Oria, H. (2021). El Edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo. *Espiral. cuadernos del profesorado*, 14(28), 1-8.
- McHale, F., Ng, K., Taylor, S., Bengoechea, E., Norton, C., O'Shea, D., & Woods, C. (2022). A Systematic Literature Review of Peer-led Strategies for Promoting Physical Activity Levels of Adolescents. *Health Education & Behavior*, 49(1), 41–53. <https://doi.org/10.1177/10901981211044988>

- 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., & Martínez-de-Ojeda, D. (2016). El Efecto de la Tutorización en el Proceso de la Formación Permanente del Profesorado: Estudio de Caso Longitudinal en Educación Deportiva. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 18(2), 133–150.
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473–487. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Mooney, A., & Gerdin, G. (2018). Challenging gendered inequalities in boys' physical education through video-stimulated reflections. *Sport, Education and Society*, 23(8), 761–772. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1488682>
- Owen, M., Kerner, C., Taylor, S., Noonan, R., Newson, L., Kosteli, M.-C., Curry, W., & Fairclough, S. (2018). The Feasibility of a Novel School Peer-Led Mentoring Model to Improve the Physical Activity Levels and Sedentary Time of Adolescent Girls: The Girls Peer Activity (G-PACT) Project. *Children*, 5(6), 67. <https://doi.org/10.3390/children5060067>
- Pan, Y.-H., Huang, C.-H., Lee, I.-S., & Hsu, W.-T. (2019). Comparison of Learning Effects of Merging TPSR Respectively with Sport Education and Traditional Teaching Model in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, 11(7), 2057. <https://doi.org/10.3390/su11072057>
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(1), 118–127.
- Pritchard, T., McCollum, S., Sundal, J., & Colquit, G. (2014). Effect of the Sport Education Tactical Model on Coeducational and Single Gender Game Performance. *The Physical Educator*, 71(1), 132–154.
- Puente-Maxera, F., Mahedero-Navarrete, M. P., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2020). Educación Deportiva, Roles y Vulnerabilidad. Influencia en la Responsabilidad e Interculturalidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 20(80), 487–503. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.001>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda Pérez, D., & Liarte Belmonte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 115–128. <https://doi.org/10.6018/sportk.343021>
- Richards, K. A. R., & Hemphill, M. A. (2018). A Practical Guide to Collaborative Qualitative Data Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225–231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>
- Richardson, M., & Oslin, J. L. (2003). Creating an Authentic Dance Class Using Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(7), 49–55. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10609238>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schlund, A., Reimers, A. K., Bucksch, J., Brindley, C., Schulze, C., Puil, L., Coen, S. E., Phillips, S. P., Knapp, G., & Demetriou, Y. (2021). Do Intervention Studies to Promote Physical Activity and Reduce Sedentary Behavior in Children and Adolescents Take Sex/Gender Into Account? A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(4), 461–468. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0666>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (Third Edition). Human Kinetics.
- Trainor, A. A., & Graue, E. (2014). Evaluating Rigor in Qualitative Methodology and Research Dissemination. *Remedial and Special Education*, 35(5), 267–274. <https://doi.org/10.1177/0741932514528100>
- Vlasic, J., Oreb, G., & Katović, D. (2012). Dance Attitude Differences Between Female and Male Students. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/ Science, Movement and Health*, 12(2), 417–421.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478–487. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>
- Woods, C., Powell, C., Saunders, J. A., O'Brien, W., Murphy, M. H., & Duff, C.(2019). *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study 2018: Final Report* (Sport Ireland). https://www.sportireland.ie/sites/default/files/2019-10/csppa-2018-finalreport_1.pdf