

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Pedagogía con mención en Educación Física

Efectos de la hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física sobre la motivación y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de la Unidad Educativa Herlinda Toral - Ecuador


Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía con mención en Educación Física

Autor:

Claudio Xavier Coronel Rosero

Director:

Dolores Susana Andrade Tenesaca

ORCID:  0000-0001-7069-5125

Cuenca, Ecuador

2024-05-10

Resumen

Los Modelos Pedagógicos (MP) se basan en premisas teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje, es necesario comprender las variables del contexto y las particularidades de los estudiantes para aplicarlos eficazmente a la EF. El estudio tiene como objetivo evaluar el efecto de la Hibridación de los Modelos Pedagógicos (HMP): Educación Deportiva (ED) y Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD) sobre la motivación, la satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral. El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental con alcance causal, participaron 261 estudiantes de 1°; 2°; 3° de Bachillerato General Unificado (BGU), con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Se aplicó una Unidad Didáctica Híbrida (UDH) basada en los MP: ED y ECD durante 6 semanas (12 sesiones de 35 minutos). Para determinar el efecto de la intervención, se aplicó una prueba t de dos muestras con un nivel de significancia del 5% y la prueba de Cohen. Para establecer el grado de fidelidad se valoró objetivamente las sesiones en video. Los resultados reflejaron variaciones significativas tanto en la motivación intrínseca, regulaciones motivacionales, satisfacción NPB y novedad, no existen cambios significativos en la intención de ser físicamente activo. Se concluye que es posible obtener resultados positivos mediante la implementación de programas que hibriden MP en el contexto de enseñanza de la EF.

Palabras clave del autor: enseñanza, estimulación, actividad física.



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

Pedagogical Models (PM) are based on theoretical premises about teaching and learning, it is necessary to understand the variables of the context and the particularities of the students in order to apply them effectively to PE. The study aims to evaluate the effect of the Hybridization of Pedagogical Models (HMP): Sports Education (DE) and Comprehensive Sports Education (CSE) on motivation, satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN) and the intention to be physically active of high school students of the Herlinda Toral Educational Unit. The study used a quasi-experimental design with causal scope, 261 students of 1st; 2nd; 3rd year of General Unified High School (BGU), aged between 15 and 18 years old, participated. A Hybrid Didactic Unit (UDH) based on the MPs: ED and ECD was applied for 6 weeks (12 sessions of 35 minutes). To determine the effect of the intervention, a two-sample t-test with a significance level of 5% and Cohen's test were applied. To establish the degree of fidelity, the video sessions were objectively assessed. The results showed significant variations in intrinsic motivation, motivational regulations, NPB satisfaction and novelty; there are no significant changes in the intention to be physically active. It is concluded that it is possible to obtain positive results by implementing programs that hybridize PM in the context of teaching PE.

Author keywords: teaching, stimulation, physical activity



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen	2
Abstract.....	3
Introducción	9
Planteamiento del problema.....	10
Justificación	12
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
Capítulo I: Marco Teórico.....	14
1.1 Aclaración preliminar	14
1.1.1 Estrategias en la práctica	14
1.1.2 Estilos de enseñanza.....	15
1.1.3 Métodos de enseñanza	16
1.2 Modelos Pedagógicos.....	16
1.2.1 Práctica basada en modelos	16
1.2.2 Elementos de un modelo pedagógico	17
1.2.3 Clasificación de los modelos pedagógicos	17
1.3 Modelo Pedagógico: Educación Deportiva	18
1.3.1 Origen y fundamentos	18
1.3.2 Características y beneficios del modelo ED	19
1.3.3 Cómo utilizar el modelo ED	19
1.3.4 Estructura del modelo ED.....	20
1.3.5 Tipos de temporadas en el modelo ED	20
1.3.6 Estructura básica de una sesión	21
1.3.7 Proceso de implementación del modelo ED	22
1.4 Modelo Pedagógico: Enseñanza Comprensiva del Deporte	23
1.4.1 Aclaración terminológica inicial	23
1.4.2 Origen y fundamentos	23
1.4.3 Características del modelo ECD	24
1.4.4 Cómo utilizar el modelo ECD.	27
1.4.5 Estructura básica de la sesión en el modelo ECD.....	27
1.5 Hibridación de Modelos Pedagógicos	28
1.5.1 Aspectos a considerar para aplicar la hibridación	28
1.5.2 Opciones para realizar la hibridación	29
1.5.3 Hibridación del modelo ED con el modelo ECD	29
1.5.4 Ejemplo gráfico de la HMP de los modelos ED y ECD.....	30

1.5.5 Propuesta de hibridación para un deporte de invasión (fútbol).....	31
1.5.6 Fidelidad en la implementación de los MP	35
1.6 Antecedentes de la motivación.....	37
1.6.1 Conceptualización de motivación.....	38
1.6.2 ¿Qué es la TAD?	38
1.6.2.1 Internalización e integración.....	39
1.6.3 Mini teorías de la Autodeterminación.....	40
1.6.4 Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).....	42
1.6.5 Satisfacción y frustración de las NPB	42
1.6.6 Efectos de la Satisfacción de NPB sobre la motivación intrínseca	42
1.6.7 Frustración de las NPB.....	43
1.6.9 La necesidad de novedad	44
1.6.10 La TAD y la EF	44
1.6.11 Satisfacción de NPB en EF	45
1.7 Intención de ser físicamente activo	46
1.7.1 Teorías que sustentan la intención de ser físicamente activo.....	46
1.7.2 Intención de ser físicamente activo a través de la Educación Física	47
Capítulo II: Metodología	48
2.1 Descripción del diseño	48
2.2 Características del contexto.....	48
2.3 Participantes.	48
2.4 Grupo de control.....	49
2.5 Criterios de Inclusión y exclusión.....	49
2.6 Aspectos éticos	49
2.7 Instrumentos	49
2.8 Programa de intervención.	51
2.8.1 Detalles preliminares a las sesiones desarrolladas en clase	51
2.8.2 Características curriculares de las sesiones aplicadas.	51
2.8.3 Detalle de las sesiones aplicadas según las fases de la intervención.....	52
2.8.4 Determinación del grado de fidelidad de la implementación.....	60
2.8.5 Procedimiento de validación de la implementación.....	62
2.9 Análisis estadísticos	62
Capítulo III: Resultados.....	63
Capítulo IV: Discusión.....	76
4.1 Conclusiones	89
4.2 Recomendaciones	90

Referencias.....	91
Anexos	111

Índice de figuras

Figura 1 Espectro de los estilos de enseñanza.	15
Figura 2 Niveles micro, meso y macro de la didáctica de la Educación Física.....	17
Figura 3 Clasificación de los modelos pedagógicos.	18
Figura 4 Paradigmas y premisas del aprendizaje cognitivo, constructivista y situado.....	24
Figura 5 Clasificación de los juegos deportivos	25
Figura 6 Secuencia de fases para el aprendizaje en el modelo ECD.	27
Figura 7 Esquema de la sesión de ECD. Ciclo de la enseñanza deportiva.	27
Figura 8 Características comunes de los modelos EC y ECD	30
Figura 9 Listado de países a seleccionar por los estudiantes.	53

Índice de tablas

Tabla 1 Estructura de temporada: Rol del profesor y de los estudiantes.	20
Tabla 2 Preguntas para abordar la táctica del deporte.	33
Tabla 3 Cuestionamiento en el modelo de ED	34
Tabla 4 Sesión modelo de acuerdo a las fases de aprendizaje y competición.	34
Tabla 5 Resumen de las sesiones desarrolladas en la temporada.	59
Tabla 6 Lista de verificación instructiva.	61
Tabla 7 Resultados generales: tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.	64
Tabla 8 Resultados por género: tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.	66
Tabla 9 Resultados por curso: tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.....	68
Tabla 10 Efecto de la intervención, medido como la diferencia entre las puntuaciones post menos el pretest, en los tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo.	70
Tabla 11 Comparación del efecto por género entre los tipos de motivación, estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.....	72
Tabla 12 Comparación del efecto por cursos entre los tipos de motivación, estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.....	74

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, por inspirar mi espíritu para culminar esta etapa con salud y bendición. A mi familia, por su amor incondicional, su apoyo inquebrantable y su paciencia infinita.

Para Mario y Rosita, mis amados padres que todos los días bendicen mi vida. Gracias por ser mi fuente de inspiración, motivación y confianza.

Para Tamara, mi compañera de vida. Por creer en mí y apoyarme en cada decisión. Espero que sigamos creciendo juntos en todos los aspectos de nuestras vidas.

Para Emilia, el primer regalo que recibí de Dios. Te dedico esta tesis como testimonio de mi amor y compromiso contigo. Deseo que siempre sigas tu camino con pasión y determinación.

Para Mathías, quien iluminó mi vida por segunda ocasión. Este logro es el tributo a lo que representas en mi vida. Gracias por tu amor y paciencia a pesar de ser tan pequeño.

Con cariño, Xavier.

Agradecimiento

Al concluir esta etapa en mi vida, mi gratitud eterna a la Universidad de Cuenca, por abrirme nuevamente las puertas de sus aulas para seguir creciendo profesionalmente. A mis docentes, por brindarme sus conocimientos y experiencias, me llevo de cada uno de ustedes su amistad y profesionalismo. A mi tutora Susana Andrade, por su sabiduría, paciencia, empatía y capacidad para generar confianza en momentos de duda. A mis compañeros, gracias por las horas compartidas, los trabajos en equipo y el apoyo mutuo a lo largo de este proceso.

Con aprecio, Xavier.

Introducción

Siguiendo a Díaz et al. (2019), la Educación Física (EF) se enfrenta a desafíos sociales, científicos y tecnológicos que requieren que los profesores incorporen en sus procesos educativos, nuevas herramientas y estrategias. Una opción viable es utilizar Modelos Pedagógicos (MP) como el modelo de Educación Deportiva (ED) y el modelo Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD). El primer enfoque se basa en el aprendizaje contextualizado y la práctica deportiva, utilizando temporadas y roles específicos para facilitar el desarrollo de habilidades técnicas y tácticas (Siedentop et al., 2019). El segundo enfoque se centra en la comprensión de conceptos básicos en lugar de la aplicación exclusiva de habilidades técnicas (Bunker & Thorpe, 1982b). Con base en Fernández et al. (2016), los modelos indicados tienen características que facilitan su hibridación. Hibridar implica combinar las particularidades de los modelos para lograr los objetivos establecidos (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Fernández-Río, et al., 2021). Sobre esta base, la evidencia científica respalda que la combinación de los fundamentos técnicos y tácticos en diferentes deportes a través de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) puede tener un impacto positivo en la competencia, el disfrute y la motivación intrínseca de los estudiantes (Gil-Arias et al., 2021a; Ryan & Deci, 2020). El efecto también se extiende al ámbito extracurricular, dado que los estudiantes aumentan su intención de ser físicamente activos (Hollis et al., 2017; Ladwig et al., 2018). En base a lo expuesto, el uso de MP en EF permite alcanzar objetivos de orden físico, académico, social y afectivo (Casey & Goodyear, 2015a). Lo cual se alinea con el enfoque curricular de EF ecuatoriano donde se propone que los estudiantes desarrollen un perfil basado en la comprensión y disfrute de habilidades y destrezas para resolver retos a nivel físico, motriz, cognitivo y afectivo (Ministerio de Educación, 2016). Luego de la revisión bibliográfica realizada, aparentemente en el contexto ecuatoriano no existen estudios que consideren la HMP como alternativa metodológica dentro de las clases de EF para aumentar la motivación, satisfacer las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) e incrementar la intención de ser físicamente activo. En este marco, la investigación busca evaluar el efecto de la HMP de ED y ECD sobre la motivación, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo. El presente estudio consta de cuatro capítulos: En el primer capítulo: Marco Teórico, se describe el origen, características y estructura de los modelos ED; ECD y sus posibilidades de hibridación. También se explora la motivación, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la teoría de las NPB, se profundiza sobre la satisfacción y frustración de las NPB incluyendo el análisis de la novedad en el contexto de la EF. Finalmente, se describe la variable intención de ser físicamente activo. En el segundo capítulo: Metodología, detalla el enfoque de investigación, el contexto, población, criterios de inclusión y exclusión. Se describen el programa de intervención, los instrumentos aplicados, proceso de implementación de la

hibridación y las pruebas estadísticas utilizadas. En el tercer capítulo: Resultados, se detalla los valores obtenidos a nivel general, por género y según el curso de Bachillerato General Unificado (BGU), antes y después de la intervención, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control. Por último, el cuarto capítulo contiene la discusión, donde se comparan los resultados de investigaciones internacionales pertinentes. Posteriormente, se describen las limitaciones del estudio y se esbozan algunas conclusiones y recomendaciones.

Planteamiento del problema

La Educación Física (EF) juega un papel crucial en el desarrollo de habilidades motrices y la adquisición de autonomía por parte de los estudiantes para alcanzar un estilo de vida físicamente activo (Whitehead, 2001; Aibar et al., 2015). La Actividad Física (AF) regular está ampliamente justificada como esencial para la salud física, mental y emocional en todas las edades (Biddle & Asare, 2011). Sin embargo, a nivel mundial, aproximadamente el 81% de los niños y adolescentes no cumplen los requerimientos mínimos de AF (Organización Mundial de la Salud, 2022; Tapia-Serrano et al., 2021). Con base en Haerens et al (2011); Diloy-Peña et al (2021) y White et al (2021), la EF tradicional se centra en enfoques de enseñanza conductistas que generan experiencias negativas en los estudiantes afectando el interés por la AF. Asimismo, gran parte de docentes de EF aplica estilos de enseñanza conductistas, basados en la instrucción directa, lo cual limita las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes (Olate et al., 2021). En este tipo de enseñanza, el profesor tiene un rol principal por lo que controla el ritmo de los contenidos de enseñanza, incluyendo los deportes colectivos que son enseñados generalmente con estos enfoques (Metzler, 2011; Pereira et al., 2015; Janz et al., 2000; Johnson et al., 2017). Por otro lado, se ha observado que la enseñanza tradicional tiene un impacto negativo en las estudiantes mujeres, contrario a lo que sucede con los varones que incrementan su motivación por la presencia de fuerza física y estereotipos de género presentes en la clase (Curtner-Smith et al., 2021; García et al., 2020; Curtner-Smith et al., 2021; García et al., 2020). Siguiendo con lo expuesto, también en Ecuador se observa la carencia de AF, se refleja en que solo el 32,6% de los niños y adolescentes son activos (Andrade et al., 2018). Uno de los principales factores en el contexto de la EF ecuatoriana es el uso de modelos de enseñanza tradicionales (Villafuerte et al., 2018; Villafuerte et al., 2019; Merchán et al., 2022). En coincidencia, Bonito-Cisneros & Torres-Palchisaca (2021) plantea que desde la EF no se aplican metodologías que promuevan la adherencia a las actividades físicas y deportivas. En este contexto, varias investigaciones han demostrado que los modelos tradicionales de EF generan experiencias negativas y desinterés por la AF (Diloy-Peña et al., 2021; White et al., 2021; Haerens et al., 2011). Además, los modelos tradicionales tienen un impacto negativo en la calidad de las clases afectando la

motivación de los estudiantes, lo cual es fundamental para promover la adherencia a la AF (Hollis et al., 2017; Hortigüela-alcalá et al., 2021; Barajas et al., 2021; Diloy-Peña et al., 2021; White et al., 2021a). Sobre esta línea, según Vasconcellos et al. (2020a), el proceso de enseñanza basado en modelos tradicionales, caracterizado por un estilo de enseñanza controlador, dificulta la motivación al frustrar las necesidades de autonomía, competencia y relación social de los estudiantes. La autonomía se ve afectada cuando los profesores no permiten que los estudiantes tomen decisiones, pero se satisface cuando no los presionan. En cuanto a la competencia, se ve frustrada cuando los docentes no presentan desafíos adecuados a las características de los estudiantes, pero se satisface cuando las tareas se ajustan a ellos. Por último, la relación social se frustra cuando los profesores no crean un ambiente de aceptación y tampoco fomentan el trabajo en equipo entre estudiantes, pero se satisface cuando existe un ambiente de aceptación entre pares (Ryan & Deci, 2017; White et al., 2021a). El contenido expuesto refleja la importancia de investigar cómo la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) puede afectar positivamente la motivación, satisfacer las NPB e incrementar la intención de ser físicamente activo, especialmente en el contexto del BGU. Dado que, la inactividad física a cualquier edad está relacionada con enfermedades cardiovasculares, Diabetes tipo II, varios tipos de cáncer y otros factores de mortalidad (OMS, 2020). En síntesis, considerando que el currículo de EF en Ecuador tiene como objetivo promover la comprensión de los contenidos en lugar de enfocarse únicamente en el desarrollo y rendimiento físico (Ministerio de Educación, 2016), los resultados del estudio podrían tener implicaciones positivas para el diseño de programas de EF que motiven y comprometan la participación de todos los estudiantes, independientemente de su género. En este orden de ideas, se plantea la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuál es el efecto de la hibridación de los modelos pedagógicos Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte sobre la motivación, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral?

Justificación

En cualquier nivel educativo, la calidad de la EF se refleja en una clase planificada que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. La calidad se basa en la adquisición equilibrada de habilidades, competencias y aptitudes socioemocionales para que los estudiantes sean físicamente activos (UNESCO, 2015). Con base en Harrington & O'Reilly (2020) los centros educativos y la EF son herramientas idóneas para crear adherencia a la práctica física y deportiva. En la misma línea, Acaso (2013) expone que los objetivos de la EF se logran en un entorno positivo donde el estudiante es el centro del aprendizaje. Sobre esta perspectiva, una de las formas más eficientes de desafiar la educación tradicional es a través de la enseñanza basada en MP (Casey, 2014a). Los MP son estructuras basadas en teorías que facilitan el desarrollo de secuencias didácticas. Los MP regulan el comportamiento de los docentes y estudiantes simplificando la adquisición de aprendizajes específicos, permitiendo a los docentes centrarse en el alumnado, gracias a la concesión de autonomía y responsabilidad (Casey & Kirk, 2020a; Metzler, 2011; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá; Fernández-Fernández, et al., 2021). Los MP son una forma renovada de organizar las clases de EF (Pérez-Pueyo et al., 2020), porque fusionan elementos como: el contenido, el contexto de aprendizaje (Rovegno, 2006), el profesor y el alumno (Fernández et al., 2016). Los MP pueden hibridarse, combinando sus características esenciales, con la finalidad de obtener resultados positivos en diferentes dimensiones del estudiante consolidando objetivos de tipo físico, académico, social y afectivo (Joyce & Well, 1972; González-Víllora et al., 2019b; Casey & Goodyear, 2015a). Este enfoque brinda libertad y seguridad al profesorado de EF para diversificar el uso de recursos y espacios durante la clase (Farias et al., 2015; Casey et al., 2020b). La Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) en EF ha demostrado ser efectiva para que estudiantes de ambos sexos estén plenamente motivados (Haerens et al., 2011; Joyce et al., 2014; Gil-arias et al., 2021). Con respecto a lo anterior, la motivación se estudia a través de la Teoría de la Autodeterminación (TAD). La TAD ha configurado un marco teórico muy confiable que destaca la importancia del apoyo docente para la satisfacción de tres NPB: i) autonomía, ii) competencia, iii) relación social (Ryan & Deci, 2017a). Además, brinda oportunidad para consolidar una posible cuarta necesidad básica la "novedad" (González-Cutre et al., 2016a). En tal sentido, los resultados de la presente investigación podrían reflejar efectos positivos sobre la motivación intrínseca, la adherencia a la actividad física (Singerland et al., 2011), satisfacción de las NPB (Gil-arias et al., 2021), y mayor equidad en el entorno educativo (González et al., 2023). Sin embargo, luego de la revisión bibliográfica realizada aparentemente a nivel de Ecuador no existen evidencias que sustenten la efectividad del proceso de hibridación de los modelos ED y ECD, utilizando el fútbol como contenido de enseñanza. La escasa evidencia encontrada ha motivado el interés personal por desarrollar

una propuesta educativa innovadora y de calidad para estudiantes del nivel de BGU. Siguiendo las recomendaciones de García & Gutiérrez (2017), está demostrado que conseguir la participación activa del alumnado y su implicación cognitiva es posible a través del deporte y nuevos enfoques de enseñanza en el ámbito de la EF. Por lo tanto, el estudio es factible de llevar a cabo, debido a que existe suficiente evidencia científica que avala los objetivos planteados. En este orden de ideas, el objetivo de la investigación es evaluar los efectos de la HMP: ED y ECD sobre la motivación, la satisfacción de NPB y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de bachillerato. Los beneficiarios directos serán los estudiantes de 1°, 2°, 3° año de BGU, mientras que, los beneficiarios indirectos serán los profesionales del sector que podrán contar con una herramienta de consulta para continuar con la producción científica en el contexto de la EF ecuatoriana.

Objetivo General

Evaluar el efecto de la hibridación de los modelos pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte sobre la motivación, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

Objetivos Específicos

- Aplicar una propuesta de enseñanza basada en la hibridación de los modelos pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral.
- Determinar el grado de fidelidad de la implementación de la propuesta de enseñanza basada en la hibridación de modelos pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte para los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral.
- Analizar los efectos de la propuesta de enseñanza basada en la hibridación de modelos pedagógicos sobre la motivación intrínseca, motivación extrínseca (regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa), la desmotivación; la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

Capítulo I: Marco Teórico

Las propuestas actuales deben alinearse con las realidades del contexto, manteniendo la coherencia entre las necesidades e intereses de los estudiantes. A continuación, se conceptualizan los MP, la motivación a través de la TAD y la intención de ser físicamente activo, se explican sus estructuras, clasificación, incidencia y efectos sobre la motivación de los estudiantes.

1.1 Aclaración preliminar

En primer lugar, es importante destacar que toda acción educativa está relacionada con decisiones y elecciones metodológicas. El profesor es el responsable directo de este proceso y debe considerar la conexión entre el método elegido y las variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes (Ruiz et al., 2013). Según lo planteado por Garduño Durán et al (2023), las siguientes características específicas tienen un impacto directo en la elección del método de enseñanza en el contexto de la EF: i) el impacto de la EF en la vida del estudiante, ii) motivación intrínseca, características cognitivas, socioemocionales, motoras y éticas de los estudiantes, iii) prácticas motrices en cada contexto, iv) el uso de materiales específicos en la EF, v) aprendizaje observable, vi) diferencias en la competencia motriz, vii) medios específicos para organizar el aprendizaje. Todas las particularidades son determinantes para elegir y conceptualizar la metodología. Sin embargo, también es importante tener en cuenta que los profesores, al tener diferentes formaciones académicas, tienen diversas creencias metodológicas para abordar el proceso educativo. A continuación, se presentan dos clasificaciones. Sin embargo, si el profesor no tiene claridad sobre los conceptos, podría confundirse y aplicar cualquiera de las dos. La primera clasificación se basa en Garduño Durán et al. (2023), para el autor, los referentes metodológicos se organizan en estilos de enseñanza, técnicas de enseñanza y estrategias en la práctica. En cambio, la segunda clasificación planteada por Fernández-Rio & Hortigüela-Alcalá (2021), propone a las estrategias en la práctica, estilos de enseñanza y métodos de enseñanza. En la investigación actual para orientar adecuadamente el marco teórico, se elige y se desarrolla la segunda clasificación. La decisión se basa en las recomendaciones de los autores, quienes al definir sus criterios metodológicos se basaron en la aplicación de los principios didácticos: de lo más fácil a lo más difícil, de lo más pequeño a lo más grande.

1.1.1 Estrategias en la práctica

La EF ha utilizado tradicionalmente estrategias organizadas por los docentes, lo que ha llevado a descontextualizar los objetivos de enseñanza. Con base en Sicilia & Delgado (2002), las estrategias en la práctica son el primer nivel metodológico en EF y deben adaptarse a las

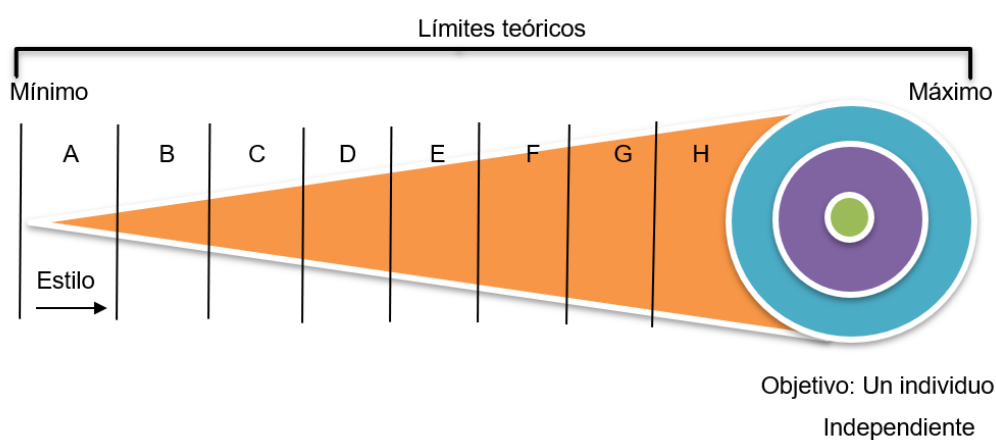
habilidades motrices que se pretenden desarrollar. Algunas de las estrategias más utilizadas incluyen: a) estrategias analíticas, que fragmentan los movimientos para enseñar una habilidad global; b) estrategias globales, que enseñan la habilidad de manera completa; c) estrategias mixtas, que se enfocan en la tarea globalmente pero refuerzan aspectos específicos según el rendimiento de los estudiantes; d) estrategias en circuitos, donde los estudiantes se organizan en pequeños grupos y cada uno cumple tareas específicas (Adamson, 1959); e) estrategias de enseñanza mediante claves, donde se utilizan frases cortas para identificar aspectos particulares de la habilidad (Fernández-Rio & Méndez-Giménez, 2013).

1.1.2 Estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza en EF se refieren a las formas diversas de planificar y conducir las clases por parte de los profesores. Los estilos se basan en el paradigma proceso-producto (Gutiérrez et al., 2008), donde el profesor es el foco principal de la clase y el objetivo del estudiante es el producto. Según Sicilia (2004), los estilos de enseñanza se organizan en tres momentos: i) antes de la clase (pre-impacto), ii) durante la clase (impacto), iii) después de la clase (post impacto). Siguiendo a Mosston & Ashworth (2008) existen 11 estilos de enseñanza en la EF, que se organizan acorde con el nivel de autonomía brindada. Por ejemplo, desde la autonomía mínima (estilo A), donde el profesor tiene control total de la clase, hasta la autonomía máxima (Estilo H), donde los estudiantes tienen un rol más activo para tomar decisiones. Con base en el autor mencionado, los estilos se adaptan al contexto y se pueden aplicar tanto en las sesiones como en las tareas de aprendizaje.

Figura 1

Espectro de los estilos de enseñanza.



Nota: Tomado de Mosston & Ashworth (1993).

1.1.3 Métodos de enseñanza

Según Sicilia & Delgado (2002), los métodos de enseñanza se refieren a las técnicas y estrategias utilizadas para guiar el aprendizaje de los estudiantes y lograr un objetivo específico. En este contexto, se consideran tres elementos principales: el profesor, el estudiante y el contenido a enseñar. Sin embargo, para aclarar la versatilidad del concepto de método de enseñanza, los autores Fernández-Rio & Hortigüela-Alcalá (2021) recurrieron al campo de estudio conocido como "Pedagogía de la Educación Física y el Deporte" (Physical Education and Sport Pedagogy) de origen anglosajón y derivaron un nivel metodológico adicional que identificaron como "Modelos Pedagógicos".

1.2 Modelos Pedagógicos

Según Metzler (2017), los MP son estructuras de enseñanza que se organizan para secuenciar una Unidad Didáctica (UD) con base en una teoría específica. Los modelos incluyen pautas para evaluar y monitorear la implementación, el comportamiento del docente, el comportamiento de los estudiantes, la asignación de tareas y los resultados de aprendizaje esperados. Con base en Rovegno (2006) y Fernández et al. (2016), a diferencia de los métodos de enseñanza, los MP consideran cuatro elementos clave: el docente, el estudiante, el contenido y el contexto, que son fundamentales para analizar y diseñar propuestas educativas que se adapten a las características contextuales, a las necesidades de aprendizaje del alumnado, colocándolos como protagonistas del proceso educativo (Light & Tan, 2006). Los MP son considerados el nivel didáctico más alto, porque integran el nivel meso (relaciones entre los diferentes elementos de la UD) así como el nivel micro (interacciones en el aula entre el docente y los estudiantes) (Casey & Kirk, 2020; Fernández et al., 2016).

1.2.1 Práctica basada en modelos

La Práctica Basada en Modelos (PBM) es relevante para abordar los diferentes dominios de aprendizaje (físico, social, académico y afectivo) en la EF: Además, se utiliza la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) para complementar el proceso educativo (Casey & Goodyear, 2015b; Fernández-Rio, 2014).

Figura 2

Niveles micro, meso y macro de la didáctica de la Educación Física.



Nota: Tomado de Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Fernández-Río, et al. (2021).

1.2.2 Elementos de un modelo pedagógico

De acuerdo con Chiva-Bartoll & Fernández-Río (2022), los MP en sus estructuras integran los siguientes elementos: i) Fundamentación teórica; ii) Evidencias científicas con apoyo institucional. La fundamentación teórica, es la base sobre la que se sustenta el modelo. A su vez, debe incluir: a) *Marco conceptual*, por la que se delimitan las teorías psicológicas, educativas y sociales del modelo; b) *Bases pedagógicas*, mediante las cuales se explica la base pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje; c) *Temática principal*, con la cual se reconocen los objetivos fundamentales y los resultados deseados; d) *Procedimientos de enseñanza aprendizaje*, cuya estructura considera elementos y procesos para su puesta en práctica, e) *Elementos esenciales*, una lista de verificación con la que se constata la implementación correcta del modelo. Por su parte, las evidencias científicas con apoyo institucional son el sustento para certificar los beneficios y aportes a nivel del conocimiento por lo que, debe contener: a) *Publicaciones y resultados empíricos*. La información es contrastada en revistas y otros medios de divulgación científica, b) *Redes y organizaciones*, instituciones que confirman el impacto de los planteamientos dentro de la sociedad.

1.2.3 Clasificación de los modelos pedagógicos

Según Casey & Kirk (2020b), los MP se clasifican en tres categorías: a) Modelos pedagógicos consolidados, b) Modelos pedagógicos emergentes, c) Modelos de hibridación.

a) Modelos pedagógicos consolidados. Es una categoría donde se incluyen cuatro modelos: i) Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning), ii) Educación Deportiva (Sport Education), iii) Enseñanza Comprensiva del Deporte (Teaching Games for Understanding) (TGfU por sus siglas en inglés) planteado por Bunker & Thorpe

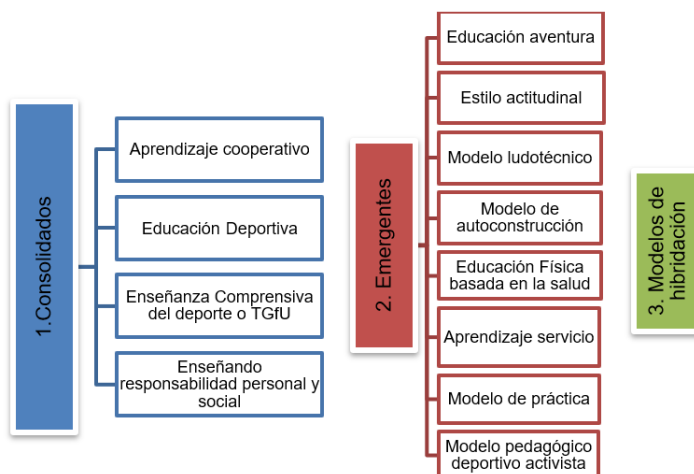
(1982a) o cualquiera de sus variaciones: Juegos tácticos (Tactical Games) variante desarrollada en Estados Unidos o Modelos centrados en el juego (Game-centred Approaches), iv) Enseñando responsabilidad personal y social (Teaching for Personal and Social Responsibility).

b) Modelos pedagógicos emergentes. Categoría donde se incluyen los modelos: Educación Aventura (Outdoor Adventure Education); Estilo Actitudinal; Modelo Ludo técnico; Modelo de Autoconstrucción; Educación Física Basada en la Salud (Health-Based Physical Education); Aprendizaje Servicio.

c) Modelos de hibridación. Los cambios que ha experimentado la EF han originado que se hibriden diferentes modelos, entre consolidados y emergentes (González-Víllora et al., 2019a).

Figura 3

Clasificación de los modelos pedagógicos.



Nota: Tomado de Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, Fernández-Río, et al. (2021).

1.3 Modelo Pedagógico: Educación Deportiva

Actualmente, el modelo de ED tiene la mayor aceptación en el campo de la EF, sus principales características facilitan su adaptación en diferentes contextos, así como su aplicación en currículos oficiales de diversos sistemas educativos.

1.3.1 Origen y fundamentos

El modelo ED se basa en la Teoría del Aprendizaje Social, aunque su creador no ha reconocido abiertamente a este referente teórico (López & Calderón, 2021). La ED se

implementó para abordar la falta de contextualización en la enseñanza deportiva, que afectaba negativamente a los estudiantes que deseaban desarrollar aprendizajes específicos relacionados con el enfoque, rituales y tradiciones del deporte. Tras experimentar resultados positivos en las escuelas secundarias, se extendió a otros niveles educativos (Siedentop, 1994). Según estudios de López & Campo (2016), el modelo ED ofrece beneficios más allá de las habilidades técnicas y tácticas, enfocándose en: a) habilidades motoras, b) competencias culturales, c) comprensión y entusiasmo por la actividad física (Siedentop et al., 2019). En este sentido, para lograr una contextualización efectiva, es importante integrar las metas con los enfoques educativos (Casey & Kirk, 2020).

1.3.2 Características y beneficios del modelo ED

Con base en Siedentop, Hastie, & Van der Mars (2019), el modelo ED en el ámbito educativo tiene las siguientes características: a) Afiliación: el estudiante forma el equipo y desempeña roles específicos adicional al de jugador, b) Temporadas: Se dividen en diferentes fases: i) Fase de aprendizaje o desarrollo de habilidades físicas y técnicas, ii) Fase de competición formal, iii) Fase de finalización. Las temporadas en el entorno educativo se denominan UD y duran entre 12 y 20 sesiones, c) Competición formal: organizada según un calendario preestablecido en el que participan todos los equipos, d) Registro de datos: resultados de los partidos en la clasificación, e) Fase final: se juegan partidos decisivos, premiando a los ganadores. f) Fiesta: La atmósfera se crea a través de la diversidad de equipos, mascotas, banderas y roles a través de los cuales se empoderan los estudiantes. Siguiendo a Siedentop (1994), el modelo ED se centra en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales a través de la participación en actividades deportivas. Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a respetar las reglas y a establecer metas individuales y colectivas. También pueden experimentar una sensación de pertenencia y camaradería al formar parte de un equipo. El modelo fomenta la competencia sana y el aprendizaje a través de la experiencia práctica (López & Calderón, 2021b).

1.3.3 Cómo utilizar el modelo ED

Según Siedentop, Hastie, & Van der Mars (2019), a través del modelo ED se puede garantizar un auténtico proceso de aprendizaje centrado en el deporte. Mediante el modelado de temporadas se potencian las características de los estudiantes y se asegura la consecución de los objetivos de aprendizaje tanto a nivel individual como grupal. Por ejemplo, si un estudiante tiene habilidades de empatía y actitudes para favorecer un ambiente laboral equitativo, aplicando el modelo, el docente puede centrar los objetivos en crear un clima adecuado para ambos géneros, eligiendo un deporte en el que hombres y mujeres tengan

conocimientos similares, o considerando que las características del deporte no están determinadas por las acciones físicas o la agresividad (García López & Kirk, 2022).

1.3.4 Estructura del modelo ED

La estructura del modelo es flexible y se puede ajustar para satisfacer las necesidades y preferencias de los estudiantes. El profesor puede involucrar al alumnado en la toma de decisiones y permitirles asumir diferentes roles dentro de las actividades deportivas. Los roles pueden ser: jugador, entrenador, asistente de entrenador, periodista, árbitro y anotador. La duración de la temporada puede variar de 12 a 20 sesiones, dependiendo de la temática a desarrollar, sin embargo, si es implementando correctamente, se puede lograr el éxito en los deportes. Durante la planificación, el profesor debe ajustar la estructura del modelo a la realidad de los estudiantes, teniendo en cuenta su opinión sobre los temas a tratar y las actividades a incluir para conseguir objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se pueden incluir roles alternativos como árbitro, juez de línea, etc., (López & Calderón, 2021a).

1.3.5 Tipos de temporadas en el modelo ED

Las temporadas que se desarrollan en el modelo ED se abordan de diferentes maneras: a) Planteamiento clásico (temporada por bloques), b) Temporada integrada (cuando se propone más de un deporte) o varias especialidades dentro de una misma disciplina. A continuación, en la Tabla 1 se ejemplifica un planteamiento clásico de acuerdo con la propuesta realizada en la presente investigación:

Tabla 1

Estructura de temporada: Rol del profesor y de los estudiantes.

Sesión	Contenido	Rol del docente	Rol del estudiante
1	Elaboración de equipos. Asignación de roles. Práctica de juegos asumiendo roles.	Líder de clase. Selección de equipos. Discusión de roles.	Participante. Determinar los roles. Decidir nombre de equipo.
Pretemporada: Práctica dirigida			
2- 4	Juegos reducidos 2 vs 2. Juegos reducidos 4 vs 4.	Mediador. Apoyar a los equipos que lo requieran.	Participante. Resolver problemas. Roles de equipo. Práctica de roles. Organizadores.
Pretemporada: Práctica autónoma			
5 – 7	Juegos reducidos 2 vs 2. Juego Global 4 vs 4.	Mediar si es necesario. Apoyo a los equipos que más lo necesiten.	Participante. Resolver problemas. Roles de equipo.

				Práctica de roles organizadores.
Competición Regular				
8 – 10	Juego Global 4 vs 4. Triangular A, B, C.	Mediar necesario.	si es	Participante. Resolver problemas. Roles de equipo. Roles organizadores.
Fase final de competición y fiesta				
11 – 12	Semifinales y final. Clausura Partidos de exhibición 8 x 8 Entrega de diploma a equipo campeón, equipo más deportivo, equipo que mejor ha calentado, equipo que mejor ha arbitrado.	Maestro ceremonias. Entrega de premios.	de	Participante. Co - maestro de ceremonias.

Nota: Tomado de López & Calderón (2021).

1.3.6 Estructura básica de una sesión

Sobre la base de López & Calderón (2021), en la estructura de la temporada se identifica claramente la transferencia de autonomía del docente a los estudiantes. La delegación de protagonismo suele ser progresiva a medida que avanza la temporada, resultando en una variación puntual en las tareas elegidas por el profesor. En consecuencia, la sesión varía según las fases: i) de pretemporada/aprendizaje, ii) de competición, iii) de finalización de temporada.

i) Fase de pretemporada/aprendizaje. La sesión tiene como objetivo desarrollar contenidos deportivos “básicos del deporte, técnica, táctica, roles asignados” con mayor énfasis en el docente. Durante la fase de pretemporada/aprendizaje se observan tres momentos: inicial, principal y final.

- *Momento inicial.* Se trata de una breve conversación para introducir los objetivos de la sesión. También incluye un calentamiento dirigido por el docente, la actividad es reproducida por el estudiante mientras comprende todas sus partes. Posteriormente, el preparador físico se hace cargo de la actividad.
- *Momento principal.* Se produce a través de la práctica guiada por el docente, centrándose en aspectos técnicos y tácticos específicos del deporte. La actividad dará paso a una práctica autónoma (asumida por el estudiante). Es importante incluir encuentros amistosos en esta fase para crear un escenario idóneo antes de la fase competitiva. Los partidos amistosos ayudarán a los participantes a organizarse para competir dentro del equipo (práctica intra-equipo) o contra otros (práctica inter-

equipo). También, es relevante practicar rituales (saludos, sorteos) y aplicar las normas del juego limpio.

- Momento final o de vuelta a la calma. Al final se reflexiona sobre la experiencia de la sesión, analizando responsabilidades, roles y reglas deportivas que serán aplicadas por el cuerpo arbitral. Además, los análisis de entrenamiento y partidos son realizados por los directores técnicos y periodistas que pueden introducir “informes breves”. En la fase indicada se realiza una evaluación global del aprendizaje, permitiendo correcciones en función de cada rol con la finalidad de mejorar de cara a futuras intervenciones.

ii) Fase de competición. En la fase de competición, los estudiantes ya tienen un grado de autonomía, por lo que pueden iniciar la sesión directamente con las actividades (evitando el conversatorio). Serán los encargados de preparar el terreno para los juegos según el cronograma. Al finalizar la sesión, el equipo organizador se encarga de recoger todo el equipamiento y procesar los resultados. Los equipos pueden revisar su rendimiento y sacar conclusiones antes de una nueva competencia.

iii) Fase de finalización de temporada. En la fase de finalización se disputan los partidos definitivos del torneo. Sin embargo, surge una complejidad adicional a medida que se integran elementos más allá de los deportes, como premios, reconocimiento a los ganadores y las celebraciones posteriores al evento.

1.3.7 Proceso de implementación del modelo ED

El texto describe los aspectos iniciales que los profesores deben considerar a la hora de implementar el modelo ED, así como las fases que involucra el proceso de implementación, entre ellas:

- a) La fase introductoria, donde los estudiantes forman equipos ya sea mediante una selección ciega o selección por parte del profesor (Siedentop, Hastie, & Van der Mars 2019);
- b) La fase de pretemporada, que consta de una práctica dirigida y autónoma. En la fase de práctica dirigida, el profesor asigna tareas y proporciona instrucciones, mientras que, en la fase de práctica autónoma, los estudiantes trabajan de forma independiente según los roles asignados;
- c) Sigue la fase de competencia, donde los estudiantes aplican sus roles y el maestro actúa como supervisor;
- d) En la fase de finales, se debe premiar a los ganadores, permitiéndoles proponer sus propias actividades.

1.4 Modelo Pedagógico: Enseñanza Comprensiva del Deporte

A través del modelo ECD se pretende enseñar los principios básicos de cada deporte para que el alumnado pueda entender realmente su funcionamiento. El modelo se centra en la táctica del deporte, utiliza los juegos modificados para trabajar los problemas tácticos en un contexto de máxima participación.

1.4.1 Aclaración terminológica inicial

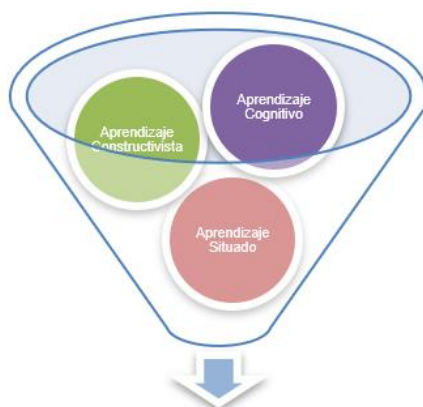
En el presente estudio, el modelo utilizado se denomina "Enseñanza Comprensiva del Deporte" (ECD), que corresponde a la traducción del modelo "Teaching Games for Understanding" (TGfU) en países de habla hispana. Según García & Gutiérrez (2017), el uso del modelo TGfU se ha extendido a nivel internacional, con diferentes denominaciones como: Play Practice (PP) en Australia, Tactical Games Approach (TGA) en Estados Unidos, Tactical Decision Learning Model (TDLM) en Francia, y el Invasion Games Competencie Model (IGCM) en Portugal. En este orden de ideas, a continuación, se comparte su origen, así como las principales características para su implementación.

1.4.2 Origen y fundamentos

Siguiendo el relato de Sánchez et al. (2014) y González-Víllora (2017), el modelo ECD se desarrolló en el Reino Unido entre los años 1972 y 1982 como respuesta a los problemas identificados en los métodos tradicionales de enseñanza deportiva. Los problemas incluían un enfoque excesivo en la técnica, la falta de aplicación práctica de los juegos, enseñanza repetitiva y falta de adaptación para estudiantes con discapacidad. El objetivo del modelo ECD es abordar los problemas centrándose en tres objetivos: i) desarrollar la capacidad, conocimientos y habilidades para tomar decisiones, ii) mejorar las competencias deportivas en diferentes situaciones de juego, iii) fomentar la autonomía (Bunker & Thorpe, 1982). Según Gray & Sproule (2011), la ECD permite a los estudiantes tener una mayor conciencia táctica y una mayor apreciación del juego para tomar mejores decisiones, gracias al doble enfoque sobre las acciones técnico-tácticas (Hopper & Kruisselbrink, 2002). A juzgar por González-Víllora et al. (2020), la ECD se fundamenta en tres paradigmas de aprendizaje: cognitivo, constructivista y aprendizaje situado.

Figura 4

Paradigmas y premisas del aprendizaje cognitivo, constructivista y situado.



Enseñanza Comprensiva del Deporte
Nota: Tomado de González-Víllora (2017).

1.4.3 Características del modelo ECD

A partir de lo expuesto por Robles et al. (2013), en el presente documento se explica que la comprensión de los jugadores está basada en cinco elementos estructurales:

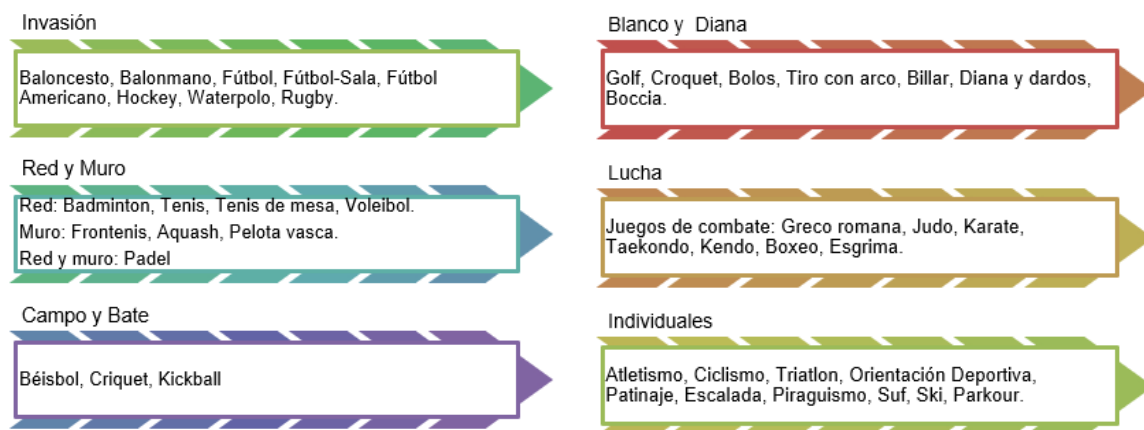
i) Transferencia de aprendizaje.

Con base en Thorndike (1923), la transferencia puede ser cercana o lejana. Cuando la práctica se basa en juegos con estructuras y funciones similares (transferencia cercana), los jugadores pueden mejorar su desempeño en deportes similares. Lo contrario sucede cuando la práctica se basa en disciplinas dispares (transferencia lejana). Una forma fácil de reconocer la similitud o diferencia entre los deportes o juegos deportivos es a través de una clasificación de deportes donde el criterio esencial es la comprensión táctica.

A continuación, en la Figura 5, se puede identificar varios deportes clasificados en función de su lógica interna, excepto los individuales, sin embargo, son relevantes en varios contextos como contenido de enseñanza de la EF (González-Víllora, 2017).

Figura 5

Clasificación de los juegos deportivos



Fuente: Ellis (1986) yHastie (2010).

ii) el profesor y la metodología de enseñanza.

Su característica principal es la búsqueda. Esto significa que el docente puede plantear interrogantes, debates y formas diversas para que los estudiantes resuelvan la táctica de forma individual o entre pares. En este sentido, tanto la resolución de problemas como el descubrimiento guiado son estilos de enseñanza que caracterizan el trabajo grupal. Así mismo, son varias las estrategias didácticas que se puede utilizar como: a) usar celulares para grabar y analizar las clases, b) establecer cortos periodos para análisis táctico, c) diseño de juegos tácticos, d) congelar el juego a través de señales como el silbato, aplauso o fotografías que faciliten el análisis táctico (Mitchell et al., 2013). Adicionalmente, la progresión de las tareas propuestas de acuerdo con García & Gutiérrez (2017a) puede tener doble enfoque de acuerdo con: a) contexto táctico, b) el número de jugadores.

- a) El contexto táctico: Se caracteriza por los problemas tácticos o *principios de acción*. En los deportes de invasión los problemas tácticos pueden ser de ataque y defensa.
- **Ataque**: conservar el balón, avanzar al campo contrario, conseguir el objetivo.
 - **Defensa**: recuperar el balón, frenar el avance rival, evitar que el rival consiga el objetivo.

Basado en González VÍllora & Da Costa (2016), la dificultad se puede incrementar en el contexto educativo de secundaria mediante otras acciones de ataque: penetración, cobertura ofensiva, movilidad, espacio, unidad ofensiva; y acciones de defensa: contención, cobertura defensiva, equilibrio, concentración y unidad defensiva.

- b) Número de jugadores: Es importante que el docente maneje bien los juegos reducidos, sus variantes y consecuencias de la práctica (Sarmiento et al., 2018). Los juegos tácticos con equipos en superioridad o inferioridad de jugadores o con jugadores que asumen roles de comodín (defensivo u ofensivo) son efectivos para comprender el juego. El desequilibrio en el número de jugadores puede ser temporal mientras se cumplen los objetivos.

Además, los elementos técnicos donde se enfocan los aprendizajes y las tareas pueden ajustarse de menor a mayor dificultad, variando elementos como: el reglamento, el espacio, tiempo, cantidad de participantes métodos tradicionales de enseñanza deportiva.

iii) *Enseñanza contextualizada e individualizada.*

Es importante el modelaje para diseñar las estructuras de aprendizaje según el contexto (aprendizaje situado). El diseño de tareas debe considerar los ritmos de aprendizaje. Dando retroalimentación constante para que la corrección sea la base del aprendizaje.

iv) *Juegos modificados.*

El contexto de juego que se propone debe tener un enfoque global sin los elementos que ofrece el juego formal competitivo de adultos (Bunker & Thorpe, 1982b). Con base en Thorpe et al., (1984) las modificaciones pueden ser:

- **Por representación:** Es el reflejo del deporte formal con adaptaciones en materiales, espacio, reglas, número de jugadores. Ejemplo. 2 vs 2.
- **Por exageración:** Se considera un aspecto en particular del juego para ampliarlo o reducirlo según el objetivo. Ejemplo en Fútbol. Agrandando y disminuyendo las porterías o condicionando los goles luego de una cantidad de pases establecida.

v) *Desarrollo técnico y táctico.*

El docente es el responsable de incorporar las claves necesarias para que los estudiantes se familiaricen con el análisis táctico. A través del diseño de tareas, podrá ajustar progresivamente su complejidad a nivel físico y mental según el momento de la temporada y el nivel de los estudiantes. Es importante mencionar que en la enseñanza comprensiva el aspecto técnico no deja de ser importante, al contrario, se convierte en un medio para el desarrollo táctico a través de los mecanismos de anticipación, percepción y decisión (Memmert et al., 2015). Estos componentes, son fundamentales para reconocer y analizar los propios puntos fuertes y débiles, facilitando la búsqueda de estrategias propias para contrarrestar las fortalezas del rival. En línea con lo planteado por González-Víllora et al. (2020), los aprendizajes se consolidan adecuadamente cuando las unidades didácticas tienen una duración aproximada entre 12 y 21 sesiones.

1.4.4 Cómo utilizar el modelo ECD.

El modelo ECD se puede aplicar mediante estrategias globales, analíticas y globales (Mitchell et al., 2013). Primero se enseñan la táctica de manera global, luego por partes y luego se hace una reflexión. El aspecto técnico, en cambio, se lleva a cabo mediante tareas graduales. Las fases por completar se presentan a continuación en la Figura 6.

Figura 6

Secuencia de fases para el aprendizaje en el modelo ECD.



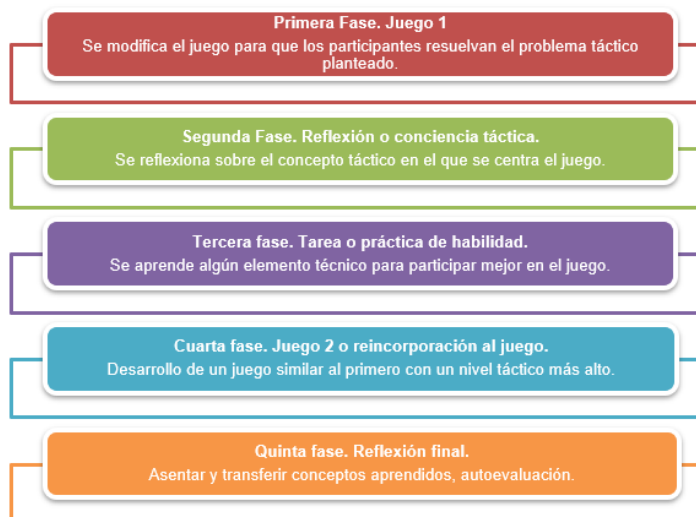
Nota: Tomado de González-Víllora (2017).

1.4.5 Estructura básica de la sesión en el modelo ECD

Con el paso del tiempo, las sesiones en la EF han evolucionado. En función de lo planteado por Mitchell et al., (2013); Oslin & Mitchell (2006), a continuación, en la Figura 7 se plantea la estructura de la sesión basada en el ciclo de enseñanza adaptado desde el contexto norteamericano al contexto español por González-Víllora (2019).

Figura 7

Esquema de la sesión de ECD. Ciclo de la enseñanza deportiva.



Nota: Tomado de Mitchell et al. (2013); Oslin & Mitchell, (2006) adaptado al contexto español por (González-Víllora et al., 2020).

1.5 Hibridación de Modelos Pedagógicos

Para fundamentar teóricamente la HMP en la presente investigación, primero es importante confirmar que, la enseñanza basada en MP es una forma diferente y renovada de organizar las clases de EF (Pérez-Pueyo et al., 2020). En este sentido, para atender adecuadamente a estas variables desde un escenario escolar, tiene mucho sentido la utilización de varios MP, debido a que un solo modelo no es suficiente para responder a la variedad de elementos encontrados en el contexto educativo (Metzler, 2005a; Haerens et al., 2011b). En línea con lo expuesto, en la presente investigación se recogen aspectos teóricos relevantes de la HMP planteados por tres autores representativos. Primero, se considera lo expresado por Fernández et al. (2016), el autor argumenta que la HMP es la utilización simultánea y significativa de distintos modelos. En coincidencia, un segundo autor González-Víllora et al. (2019b) agrega que el término hibridación no solo permite utilizar partes de sus estructuras internas, sino combinarlas, con lo cual, se marca una tendencia importante dentro de su ámbito de aplicación. En concordancia, Guijarro et al. (2020) expresa que, si bien es posible utilizar elementos de diferentes modelos, la unión de características simboliza la creación de un nuevo modelo. Tomando en consideración lo expuesto, la fusión o simbiosis que representa la HMP permite aprovechar las fortalezas de los modelos para consolidar objetivos positivos en las dimensiones motora, cognitiva, social y afectiva de cada estudiante (Joyce & Well, 1972; González-Víllora et al., 2019b). En consecuencia, es factible conceptualizar a la HMP como la fusión de características comunes de uno o más modelos a través de los cuales es factible atender de forma coherente y organizada a la diversidad de estudiantes, utilizando variados contenidos y contextos educativos.

1.5.1 Aspectos a considerar para aplicar la hibridación

Siguiendo con lo planteado, la HMP se cimenta en dos pilares fundamentales: a) el aprendizaje situado, el cual se basa en la conexión de los contenidos de aprendizaje y el mundo (Lave et al., 1991); b) la enseñanza centrada en el estudiante, a través del cual el docente cede el protagonismo (Metzler, 2005a). Además, tomando en cuenta su complejidad de aplicación, para una correcta implementación es necesario considerar los siguientes elementos:

- *En primer lugar:* la formación permanente representa para el docente un desafío propio para transformar su identidad como profesional de la EF (Dyson et al., 2004a). Es fundamental que el docente domine las variables que conforman la metodología híbrida y también para su aplicación es necesario un poco de experiencia (González-Víllora, 2019a; Pérez-Pueyo et al. (2020); Casey et al., 2020b).

- En segundo lugar: la evaluación juega un papel clave. Es necesario encontrar un equilibrio entre el modelo utilizado y la forma de evaluación (Dyson et al., 2004a). Se ha demostrado que la evaluación formativa, con los estudiantes como coprotagonistas, facilita el logro de los objetivos de aprendizaje (Pérez-Pueyo et al., 2020). Con la finalidad de que los estudiantes reciban constantemente una retroalimentación, deben tener conocimiento sobre cómo serán evaluados y cuándo serán evaluados. Además, se deben utilizar diferentes instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, porque los estudiantes deben comprender los detalles de su calificación global.
- En tercer lugar: la implementación de determinados MP puede incrementar el nivel de autonomía de los estudiantes.
- En cuarto lugar: reconocer el espacio donde se desarrollan las clases, facilita el uso coherente y el aprovechamiento efectivo de las instalaciones educativas. (Farias et al., 2015; Fernández et al., 2016; Pérez-Pueyo et al., 2020; Casey et al., 2020b).
- En quinto lugar: el contenido a impartir es determinante. Por ejemplo, en la enseñanza de deportes los resultados esperados se relacionan con la comprensión táctica, la motivación y la implicación de los estudiantes en las actividades programadas (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2018; Farias et al., 2015).

1.5.2 Opciones para realizar la hibridación

Para González-Víllora (2019), en el proceso de hibridación, se pueden aplicar dos procedimientos:

- a) Mediante la extracción y combinación de las características de los modelos.
- b) Considerando un modelo como principal y complementando con técnicas, estrategias y recursos de otros modelos.

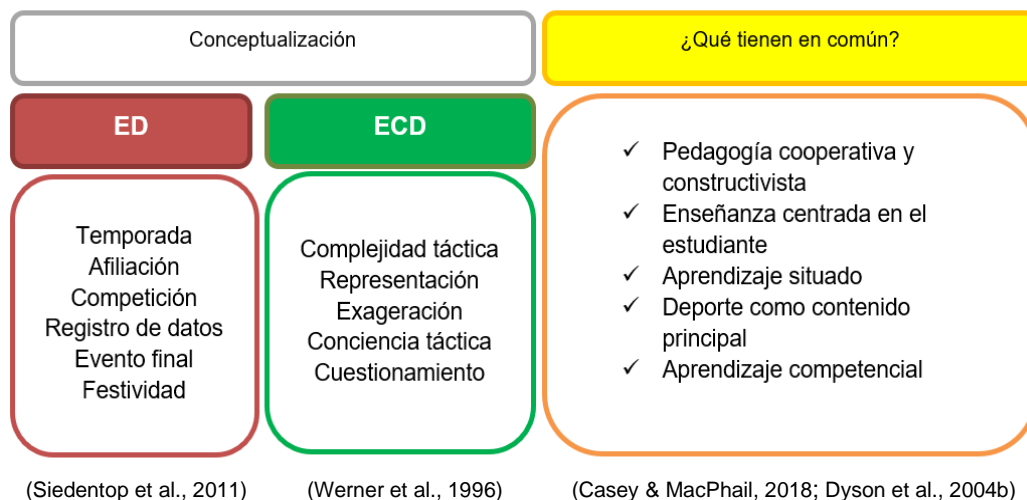
En base a lo expuesto, para el presente estudio, se utiliza el segundo procedimiento, ubicando el modelo ED como principal y el modelo ECD como complementario.

1.5.3 Hibridación del modelo ED con el modelo ECD

Con base en lo expuesto por Gil-Arias, Diloy-Peña, et al. (2021a), la hibridación de los modelos ED y ECD se consolida gracias a dos elementos que tienen en común: a) la utilización del deporte como elemento principal de aprendizaje, b) el rol de facilitador asumido por el docente. Para ejemplificar, se presenta un proceso de hibridación mediante una Unidad Didáctica (UD) planteada en forma de temporada deportiva según el modelo ED. Por su parte, el modelo ECD se incluye en forma de tareas, actividades, juegos, etc. En la Figura 8 se representan las características comunes de los modelos hibridados.

Figura 8

Características comunes de los modelos EC y ECD



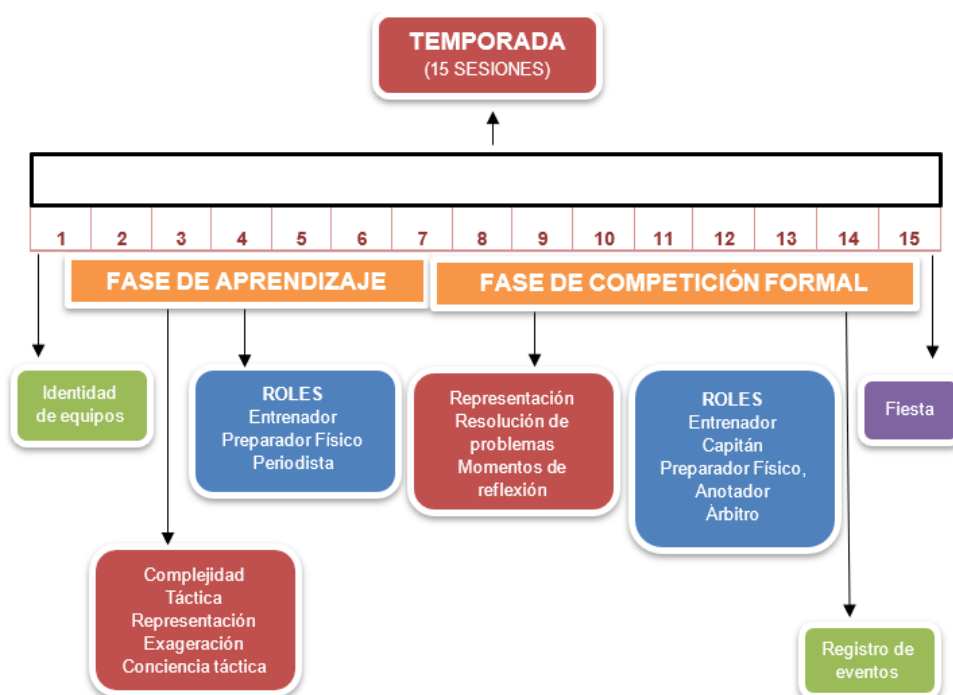
Nota: Tomado de Gil-Arias, Diloy-Peña, et al. (2021a)

1.5.4 Ejemplo gráfico de la HMP de los modelos ED y ECD.

A través de un ejemplo gráfico se muestran 15 sesiones de una temporada hibridada. La Figura 9 recoge las características más representativas.

Figura 9

Gráfico de la Hibridación ED y ECD.



Nota: Tomado de García-González et al. (2020); Gil-Arias, Diloy-Peña, et al. (2021a).

1.5.5 Propuesta de hibridación para un deporte de invasión (fútbol)

La hibridación de MP del presente estudio se basa en cuatro ideas clave propuestas por Guijarro (2022):

- i) **Conocer el contenido.** Es importante que el docente este familiarizado con los principios del deporte a impartir:

a. Principios tácticos ofensivos

- **Iniciar y restaurar el juego:** Se refiere a las formas de iniciar el juego, reiniciarlo después de convertir un gol o cuando el balón abandona el campo de juego.
- **Mantener la posesión:** Implica las acciones técnicas y tácticas realizadas por el/los jugadores (es) para evitar perder el balón.
- **Progresar a la portería:** En los deportes de invasión, los goles generalmente marcan avanzando hacia la meta del oponente.
- **Conseguir el objetivo.** Implica marcar goles o puntos para consolidar un ataque eficaz.

b. Principios tácticos defensivos

- **Robo de posesión:** Intentar recuperar la posesión del balón en diferentes lugares del campo.
- **Impedir el avance hacia la meta:** Cubrir espacios mediante acciones individuales o colectivas para evitar la progresión del oponente.
- **Impedir que el oponente consiga el gol:** Evitar los goles del rival.

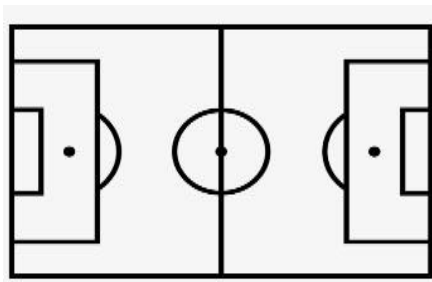
- ii) **Juegos modificados y práctica en equipos.** Basado en Mitchell et al. (2013), se recomienda que los juegos se adapten a las necesidades, características y niveles de habilidad de los estudiantes. Las modificaciones se pueden realizar a través de:

- **Representación:** Simplificar el juego disminuyendo el número de jugadores, por ejemplo, un encuentro 1 vs 1 en fútbol.
- **Exageración.** Exagerar un componente del juego, como reducir el número de jugadores, añadir comodines (apoyos) o condicionar el número de pases para validar un gol.
- **Adaptación.** Hacer más desafiante el juego, por ejemplo, realizar pases con las manos (Fútbol).

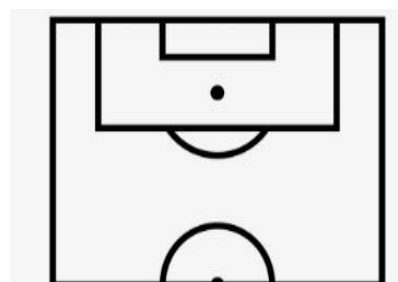
Las modificaciones también pueden ser específicas para focalizar el problema táctico a resolver. Siguiendo a Griffin et al. (2017) citado en (Guijarro, 2022) a continuación, se detallan algunos aspectos susceptibles de modificación:

- Número de jugadores. Disminuir la velocidad y ritmo de juego para limitar la complejidad táctica. Por ejemplo, en el fútbol, tener menos jugadores en el campo, como en un juego de 2 vs 2, facilita que el estudiante comprenda las tácticas del juego.
- Reglas. Quitar, añadir o modificar reglas, por ejemplo, eliminar la regla del fuera de juego en el fútbol para que el juego fluya.
- Zonas de juego. Adecuación de la zona de juego en función de los objetivos. Por ejemplo, en el fútbol, utilizar una zona estrecha y larga o una zona corta pero amplia.

a. Angosta y larga



b) Corta pero ancha.

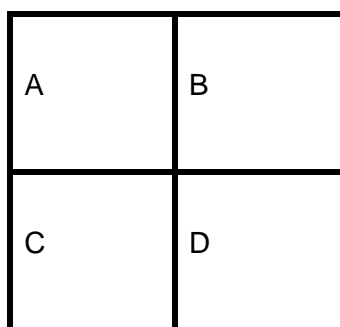


- Equipamiento. Utilizar balones según la edad y el nivel de habilidad, como balones de fútbol de cuero de diferentes tamaños y pesos.
- Sistema de puntuación. Condicionar los puntos en función del resultado previsto. Por ejemplo, para modificar el sistema de puntuación de los goles de fútbol se podría asignar dos puntos a un gol realizado con la cabeza.

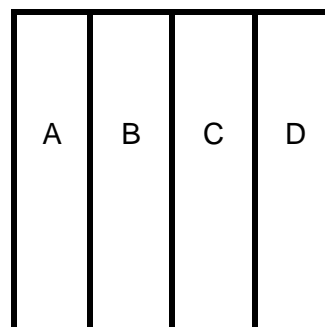
Con relación al modelo de ED (afiliación), es factible organizar juegos modificados mediante la asignación de equipos y la concesión de un espacio específico.

- Distribución del espacio para juegos reducidos adecuados al objetivo:

b. En cuadrados

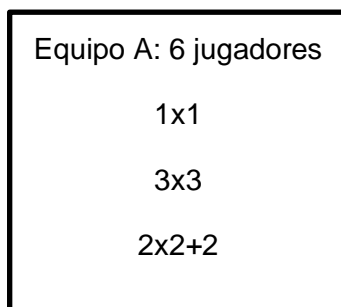


b) En rectángulos

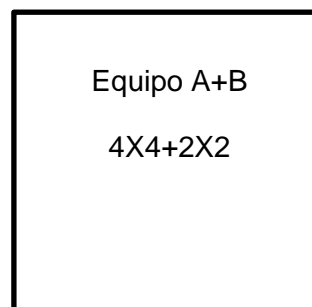


- Distribución del espacio para juegos reducidos según número de jugadores

b) Juegos por equipos



d) Uniendo equipos



iii) **Cuestionamientos en la aplicación del modelo ED**

Se potencia el aprendizaje de aspectos tácticos en los estudiantes mediante la aplicación de interrogantes. Con base en Griffin et al. (2017) citado en Guijarro (2022) es posible abordar 6 tipos de preguntas según el enfoque táctico. A continuación, en la Tabla 2, se puntualizan algunos ejemplos:

Tabla 2

Preguntas para abordar la táctica del deporte.

Focalización del aprendizaje	Pregunta
Conciencia táctica/estratégica	¿ Qué debes hacer para ayudar al jugador con balón a que pueda realizar el pase?
Ejecución de habilidad/movimiento	¿ Cómo puedes frenar el ataque 1 x 1?
Tiempo	¿ Cuándo es el mejor momento para regatear?
Espacio	¿ Dónde debes enviar el pase para mantener la posesión del balón?
Riesgo	¿ Qué opciones tienes si recibes el balón en esta posición?
Razonamiento	¿ Por qué debes hacer ese movimiento.....y no otro?

Nota: Tomado de Guijarro (2022).

También se puede para abordar el cuestionamiento en el modelo ED, de acuerdo con la forma de organización. En la Tabla 3 se presentan algunos ejemplos:

Tabla 3

Cuestionamiento en el modelo de ED

Organización	Resultado
Con todo el grupo	Maximiza el tiempo de práctica y progresión de la sesión. Algunos alumnos podrían no participar.
Equipo por equipo	Adaptación concreta a las necesidades del equipo. Muy demandante para el docente.
Agrupando equipos	Mayor rapidez que al hacerlo equipo por equipo. El docente debe seleccionar cómo agrupar a los equipos.
Individual	Maximiza el aprendizaje del alumno. Podrá ser difícil, especialmente en grupos numerosos.

Nota: Tomado de Guijarro (2022).

iv) ¿Cómo sería una sesión tipo?

La Tabla 4 detalla la secuencia que se podría seguir para desarrollar una UD:

Tabla 4

Sesión modelo de acuerdo con las fases de aprendizaje y competición.

Fase: Pretemporada/aprendizaje	Fase: Competición formal
Reunión inicial del equipo.	Los equipos consultan el calendario de competición y entrenan en su zona.
Juego reducido1: Propuesto por el docente	Juego reducido 1: seleccionado por el preparador físico con la ayuda del resto del equipo.
Conciencia táctica con todo el grupo.	
Práctica en tarea técnica (1x1, 2x2) en función de las necesidades de los estudiantes.	
Juego reducido 2: de mayor complejidad que el primero, propuesto por el docente a entrenadores, quienes lo exponen al grupo.	Reunión de equipo: preparación para los juegos de competición y desfile de equipos
Estiramientos (Preparador físico).	Primera y segunda ronda de partidos: con un tiempo táctico operativo.
Reunión (Debate, reflexión) grupal.	Estiramientos (Preparador Físico).
	Reunión final. Análisis de lo acontecido en el partido, arbitraje, etc.

Nota: Tomado de Guijarro (2022).

1.5.6 Fidelidad en la implementación de los MP

En los últimos años, la práctica basada en MP tiene gran relevancia en el contexto de la EF (Casey, 2014b). Sin embargo, muy pocos estudios incluyen un análisis de fidelidad de la implementación a nivel educativo (O'Donnell, 2008), lo que significa que no es posible garantizar una fidelidad alta en su aplicación (Kloepfel et al., 2013). Otro aspecto importante para considerar en la hibridación es la estructura de cada MP (diseño, tareas, secuenciación de actividades), dado que permite al docente flexibilizar sus componentes y adaptarlos por medio de Unidades Didácticas (UD) para responder a los diferentes contextos de implementación (Metzler, 2011). Con base en Metzler (2005) citado en Hastie & Casey (2014), en el presente estudio se plantean tres parámetros para verificar la implementación del diseño de intervención: a) *Una descripción pormenorizada de los elementos curriculares de la unidad*, b) *validación detallada de la implementación del modelo*, c) *Una descripción completa del contexto del programa*.

a) *Una descripción pormenorizada de los elementos curriculares de la unidad*

Siguiendo a Hastie (2010), de acuerdo con el modelo ED el primer elemento se relaciona con cinco aspectos fundamentales como: i) tiempo de implementación, ii) la permanencia de los estudiantes en el mismo equipo, iii) participaciones competitivas, iv) experimentación de roles diversos, v) sesiones desarrolladas en un ambiente de fiesta. De igual forma, el autor menciona que en el caso del modelo ECD es importante comunicar los distintos formatos de juego utilizados.

b) *Validación detallada de la implementación del modelo*

En cuanto al segundo parámetro, es importante el relato completo y detallado de lo que realmente sucedió en el programa de intervención (Smith & Ragan, 1993). Con base en Metzler (2005a) a través de los cuatro elementos siguientes se puede alcanzar una fidelidad aceptable:

- i) Explicar el modelo de estudio y sus características más relevantes.
- ii) Documentar que la versión de los MP siguió los procesos correctos tanto del docente como de los estudiantes, verificando la presencia suficiente de los procesos en la unidad. (**Anexo K**)
- iii) Detallar los cambios realizados en el MP en comparación al modelo original.
- iv) Demostrar el cumplimiento de las características contextuales y operativas del MP.

En el caso de la verificación de la presencia suficiente de los procesos en la unidad, para el análisis de los modelos existen diferentes herramientas. Por ejemplo, para analizar el modelo

ED existen herramientas planteadas por Ko et al. (2006) o Sinelnikov (2009). Sin embargo, para la determinación del grado de fidelidad de la presente propuesta se utiliza la lista de verificación instructiva planteada por Gil-Arias, Harvey, Cárcelos, Práxedes, & del Villar (2017). Con base en Hastie et al. (2013), la aplicación de las herramientas requiere de observadores independientes que constaten la presencia o ausencia de las características de cada modelo a través de la visualización de sesiones elegidas al azar. Al realizar la observación en las lecciones seleccionadas, los resultados son informados a través de un porcentaje de las actividades codificadas. Aunque las listas de verificación fueron creadas hace algunos años, solamente de forma reciente son aplicadas de manera regular (Hastie & Casey, 2014). En el caso de las investigaciones que aplican el modelo ECD generalmente se utilizan videos a través de los cuales observadores independientes emiten juicios basados en criterios establecidos (Turner & Martinek, 1999).

c) Una descripción completa del contexto del programa.

El tercer parámetro se relaciona con las condiciones contextuales de la intervención. En línea con Metzler (2011), cada modelo cuenta con las condiciones adecuadas: i) experiencia del docente en el modelo ED, ii) la preparación del alumnado, iii) tiempo de implementación. El autor informa que en el caso de no comunicar adecuadamente se puede correr el riesgo de obtener resultados motivados por conclusiones que no son atribuibles ni a la estructura y tampoco al diseño del modelo.

- Experiencia del docente en el modelo ED. La experiencia del docente es fundamental en el modelo ED. La experiencia se fundamenta en los protocolos y rutinas que se plantean en el mismo, lo cual permitirá implementarlo con éxito. En el caso de la ECD el docente requiere de conocimientos previos, habilidades de observación, análisis y capacidad de cuestionamiento (Howarth, 2005).

Es importante resaltar que la aplicación de modelos por parte de los docentes en formación o novatos debe incluir un análisis propio donde se resalten experiencias durante el proceso de instrucción y se detalle el apoyo recibido desde los estudiantes. Es decir, debe existir una revisión ecológica del modelo (Hastie, 2000). Los resultados obtenidos a través de los docentes noveles deben asignarse a la naturaleza de la instrucción antes que al modelo. (Hastie & Casey, 2014), porque los docentes en formación muchas veces omiten aspectos relevantes del modelo ED como: elementos tácticos, registro de datos y la festividad (Mccaughtry et al., 2004).

- La preparación del alumnado. Con base en Hastie & Casey (2014) es importante que se comunique cuanta experiencia tienen los estudiantes, también es pertinente que se informe el número total de estudiantes participantes, divididos de acuerdo con el género, nivel de estudios, experiencias previas con el modelo o la práctica basada en modelos, porque un estudiante con experiencia desarrolla las funciones y roles de manera más eficiente (Sinelnikov & Hastie, 2010a).
- Tiempo de implementación. Comunicar el tiempo de implementación asignado en todas las lecciones, duración y número semanal de clases. Por ejemplo, en el modelo ED la duración de las UD debe ser mayor a lo que normalmente duran las unidades de tipo tradicional (según el contexto) a través de las cuales se desarrollan las habilidades y ejercicios.

Con base en lo expuesto por Siedentop (2002), no es conveniente preocuparse demasiado por implementaciones incorrectas. Cada docente lo aplica en base a su comprensión, creencias personales y profesionales para responder a su contexto de enseñanza (Zhu et al., 2011).

1.6 Antecedentes de la motivación

La motivación tiene gran relevancia en distintos aspectos de la vida debido a su capacidad para orientar y predisponer a las personas hacia el logro de objetivos (Luisa & Pereira, 2009). Para conocerla más a fondo, es necesario profundizar sobre sus raíces. Con base en Pérez (2021), la palabra motivación es el producto de combinar dos vocablos latinos: i) motus, que significa movido, ii) motio, que significa movimiento. También, para conceptualizarla correctamente primero es necesario revisar rápidamente sus perspectivas teóricas a través de las cuales se ha facilitado su entendimiento a lo largo del tiempo. Siguiendo a Santrock (2012) la motivación se fundamenta desde tres perspectivas: i) conductista, ii) humanista, iii) cognitiva. En la primera, la motivación se condiciona a través de recompensas positivas o negativas que regulan el comportamiento. En otras palabras, una persona regula su comportamiento positivamente mediante el refuerzo y castigo con la finalidad de obtener un beneficio y/o evitar comportamientos no adecuados. En la segunda, la persona es capaz de crecer y tener libertad de acción. Dentro de esta perspectiva existen una serie de teorías, entre las más importantes están: a) la Jerarquía de necesidades de Maslow, b) Teoría de las necesidades de McClelland. En la tercera, las teorías cognitivas marcan la diferencia sobre lo que es capaz de conseguir la persona a través del pensamiento (Ajello, 2003). En esta perspectiva se destaca la teoría de las expectativas de Vroom (1994). Para el autor, la

motivación es el resultado de tres variables: a) valencia (valor atribuido a una actividad), expectativas (creencias de lo que ocurrirá) e instrumentalidad (utilidad de lo obtenido).

1.6.1 Conceptualización de motivación

Por otra parte, el concepto de motivación es un aspecto en constante transformación. Uno de los enfoques más utilizados para el análisis de la motivación ha sido el enfoque conductista, dado que la conducta o comportamiento se manifiesta gracias a motivos internos o ambientales (Palmero Cantero et al., 2011). A continuación, se presentan algunos conceptos de motivación a través de los cuales se pretende tener una idea preliminar de la misma. Con base en Ajello (2003), la motivación es la disposición sostenida de las personas hacia la consecución de acciones significativas de las cuales forma parte. En la misma línea, Herrera et al. (2004) expone que la motivación brinda claves a través de la conducta humana para encontrar las razones para activar, dirigir y mantener un comportamiento. En coincidencia con lo expuesto, Candela et al. (2014) sostiene que la motivación representa el surgimiento y mantenimiento de diversos comportamientos y conductas que son influenciadas desde el interior y exterior de la persona. Sin embargo, con la finalidad de ampliar el análisis de la motivación y con ello tener un referente teórico adecuado para el desarrollo del presente estudio, se presenta el concepto planteado por Ryan & Deci (1985), para los autores la motivación es una energía, dirección, persistencia y finalidad del comportamiento incluyendo intenciones y acciones que regulan de manera biológica, cognitiva y social a las personas. Los autores mencionados, bajo enfoques conductistas y humanistas de la motivación desarrollaron un enfoque teórico denominado Teoría de la Autodeterminación (TAD). El primer enfoque es contrastado mediante hipótesis y pruebas empíricas (Ryan & Deci, 2004), sin perder el enfoque humanista (Maslow, 1943). De ahí es reconocida la TAD a través de su orientación *empírico humanista*. Además, también tiene un enfoque *dialéctico orgánico*, gracias a las conceptualizaciones que integra y al reconocimiento del ser humano como organismo activo orientado al propio crecimiento (Stover et al., 2017). La TAD clasifica la motivación en tres niveles de generalización: global, contextual y situacional. *El nivel global* de motivación está influenciado por la personalidad y los eventos externos que experimenta una persona. *El nivel contextual* de motivación se refiere al entorno en el que se encuentra una persona y sus peculiaridades. Por último, *el nivel situacional* de motivación considera momentos y eventos específicos que pueden influir en la motivación personal (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997).

1.6.2 ¿Qué es la TAD?

La TAD, es una metateoría de la motivación y la personalidad que ayuda a comprender la dependencia, el comportamiento y la relación de las personas con el entorno social. El análisis

realizado desde la teoría es fundamental a la hora de generalizarla y extrapolarla hacia diferentes culturas (Stover et al., 2017). Con el tiempo, la TAD ha fortalecido su enfoque teórico gracias a procesos de investigación, plasmando varios objetivos. Entre los más relevantes está su posicionamiento dentro del entorno educativo, aunque sus creadores enfatizan que independientemente del contexto, las metas se pueden alcanzar siempre que se fomente un clima ideal de apoyo a tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) de autonomía, competencia, relación social. La satisfacción de estas necesidades favorece las siguientes formas de motivación: i) intrínseca, ii) extrínseca, iii) desmotivación (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008; Adams et al., 2017; Ryan & Deci, 2019).

1.6.2.1 Internalización e integración

Sobre la base de Vansteenkiste & Ryan (2013), el crecimiento psicológico se ha estudiado en el marco de la TAD desde un enfoque de aceptación de conductas externas. En este sentido, el proceso de internalización e integración juega un rol fundamental en la aceptación de normas, valores y pautas, fortaleciendo los procesos de socialización. Por ejemplo, si un estudiante no se siente cómodo con las normas establecidas en una institución educativa, a través del proceso de internalización es capaz de aceptarlas y respetarlas voluntariamente.

A continuación, se explican los cuatro niveles de internalización: El primero es la regulación externa. Esto simboliza la regulación del comportamiento para evitar castigos y recompensas externas. En la segunda, denominada regulación introyectada, la persona actúa motivada, pero también evita sentimientos de culpa, vergüenza. El tercero, es la regulación identificada, se valora la actividad realizada, aunque no sea interesante o agradable. La cuarta es la regulación integrada, donde la persona asume mayor compromiso y armonía interior a través de la actividad realizada. Basado en Deci & Ryan (1985a), las conductas del individuo también se motivan desde fuera y se manifiestan en formas autónomas y controladas. Estos tipos de motivación están predispuestos en un continuo de internalización. Es necesario aclarar que una mayor internalización siempre genera mayor satisfacción de NPB independientemente del contexto (salud, ejercicio, cultura, educación) (Markland & Tobin, 2010). De acuerdo con lo anterior, cuando la satisfacción de autonomía, competencia y relación social son altas, la internalización aumenta (Assor et al., 2009; Pelletier et al., 2004; Standage et al., 2008).

Figura 10

Continuo de internalización: Teoría de la Integración Organísmica



Nota: Tomado de Ryan & Deci (2000b)

1.6.3 Mini teorías de la Autodeterminación

Con base en Deci & Ryan (2008) y Deci & Ryan (2012), la motivación humana es un proceso difícil de entender. Sin embargo, para poder clarificar algunos conceptos clave, los autores han generado seis mini teorías que combinadas entre sí facilitan la comprensión del comportamiento del sujeto en diversos contextos, incluido el educativo (Reeve & Lee, 2014). A continuación, se explica a detalle cada mini teoría: En primer lugar, se analiza la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) (Deci & Ryan, 1980). A través de este enfoque, los autores pretendieron describir la influencia de los acontecimientos internos y externos sobre la motivación intrínseca del individuo. A su vez, analizaron las razones para que las personas se involucren en diferentes actividades, sin considerar el resultado final. Se simbolizó el cumplimiento de estas acciones, valorando la satisfacción que le producen al individuo. De acuerdo a lo expuesto, se entiende que la motivación intrínseca es versátil, depende de la influencia sobre las necesidades de autonomía, competencia y su relación con: a) los acontecimientos externos (recompensas y castigos), b) los contextos interpersonales (críticas y elogios), c) las tendencias internas (sentirse implicado con las tareas) (Legault, 2017). En segundo lugar, se analiza la Teoría de la Integración Organísmica (TIO), la cual establece que los comportamientos motivados desde el exterior se manifiestan en formas: autónomas y controladas (Deci & Ryan, 1985a). De acuerdo con los autores, los tipos de motivación se predisponen en el continuo de internalización. En este sentido, los estímulos externos se materializan en motivaciones de diferente tipo: i) regulación externa; ii) regulación introyectada; iii) regulación identificada; iv) regulación integrada. El proceso espontáneo y

adaptativo faculta a la persona al rechazo o la cohesión con el entorno social. En síntesis, el comportamiento se va interiorizando paulatinamente, lo que significa que también pasa a ser parte de las conductas innatas del ser humano (Legault, 2017). En tercer lugar, se posicionó a la Teoría de las Orientaciones de Causalidad (TOC), a diferencia de los referentes teóricos anteriores, la TOC acentúa el énfasis en los recursos internos de la persona, por ejemplo: el comportamiento y la motivación. Con base en Deci & Ryan (1985), las orientaciones conductuales se inician de tres maneras: a) autónoma; b) controlada; c) impersonal. La primera, tiene efectos positivos tales como: una asociación efectiva con la autonomía, autorrealización, bienestar e interacción positiva. La segunda por su parte condiciona la participación de la persona, debido algunas presiones externas que experimenta, exteriorizando una actitud defensiva con relación a otras. Por último, la orientación impersonal se manifiesta mediante efectos como la depresión y ansiedad (Weinstein et al., 2012; Hodgins et al., 2006). En cuarto lugar, se formalizó la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB), este enfoque teórico se estableció debido a la confirmación de que la satisfacción de las NPB en contextos diversos tiene incidencia sobre el bienestar y salud psicológica de las personas (Rink et al., 2010; Ryan et al., 2010). A continuación, se detallan las tres NPB: La primera necesidad es la autonomía, se ve reflejada en la posibilidad de elección que tiene la persona sobre sus propias acciones. Es decir, el individuo tiene la facultad de voluntariamente escoger una actividad, siempre y cuando este acorde a sus intereses (Vansteenkiste et al., 2010). Por su parte, la necesidad de competencia se ve reflejada en el dominio eficaz y creciente del entorno en el que se desenvuelve el individuo. Por último, la necesidad de relación social se refleja en la identificación con un grupo, exteriorizándose a través de la conexión cercana a otros (Deci et al., 2013). En quinto lugar, está la Teoría del Contenido de los Objetivos (TCO), esta mini teoría va un poco más adelante en el estudio de la motivación humana. Con base en Kasser & Ryan (1996), con el referente se pretendió reconocer todas las aspiraciones personales. La teoría postula que, las personas se proyectan a metas como: i) el dinero, ii) el reconocimiento social, iii) la imagen, sin embargo, a través de ellas no se logra satisfacer las NPB. Al contrario, existen otro tipo de metas que tienen un enfoque más profundo. Por ejemplo, el crecimiento emocional, este objetivo será fundamental a la hora de incrementar y satisfacer las NPB (Ryan et al., 1999; Deci & Ryan, 2012).

Para finalizar la explicación de los seis referentes teóricos, es necesario aclarar que, con los cinco primeros se explicó la influencia contextual sobre la satisfacción de las NPB, la motivación intrínseca y el bienestar. En contrapartida, los autores Deci & Ryan (2014) generaron la sexta mini teoría denominada la Teoría de la Motivación Relacional (TMR). A través del referente se puede describir cómo es posible mantener las relaciones sociales de

forma prolongada o duradera. Para que esto ocurra, no solamente se debe pretender satisfacer la necesidad de relación. En este caso, la teoría explica que, las relaciones funcionan y se mantienen a través del tiempo, mediante la consolidación de vínculos entre las personas cercanas. Por ejemplo, la pareja. En conclusión, las relaciones sociales pueden ser fortalecidas a través del respeto y el cuidado mutuo (Legault, 2017).

1.6.4 Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

Las necesidades pueden expresarse como deseos, por ejemplo, cuando un niño pide un juguete específico o un adolescente expresa el deseo de ver una nueva serie. La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB) se fundamenta en los trabajos de Hull (1943) y Murray (1938). Hull se centró en las necesidades fisiológicas, mientras que Murray exploró las necesidades psicológicas que impulsan a las personas a la acción. La TAD definió las necesidades como "deseos básicos" que son cruciales para el crecimiento personal y el bienestar. La satisfacción de las necesidades básicas conduce al bienestar, mientras que la frustración puede provocar pasividad y actitudes defensivas. La TAD identifica las tres NPB: autonomía, competencia y relación social (Deci et al., 2013; Ryan et al., 1995).

1.6.5 Satisfacción y frustración de las NPB

En el presente trabajo, se analiza cómo las personas experimentan cambios en su personalidad y estado de ánimo en función de sus situaciones diarias. Los individuos pueden mostrar rasgos positivos como la sociabilidad y el afecto, así como rasgos negativos como el egocentrismo y la agresividad. Las variaciones expuestas han sido estudiadas en el campo de la Psicología Positiva, que sostiene que los aspectos positivos pueden contribuir al crecimiento personal (Sheldon & King., 2001). Además, la TAD explica cómo las situaciones positivas "lado brillante" pueden fomentar el crecimiento psicológico, mientras que las negativas "lado oscuro" pueden obstaculizarlo (Ryan & Deci., 2000). Según la TAD, tanto las experiencias positivas como las negativas pueden influir en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas de una persona. Además, las personas tienen una tendencia innata hacia el crecimiento personal en entornos de apoyo, pero pueden volverse defensivas y bloquearse si se sienten amenazadas (Vansteenkiste & Ryan., 2013).

1.6.6 Efectos de la Satisfacción de NPB sobre la motivación intrínseca

A juzgar por Ryan & Deci (2000), la motivación intrínseca se evidencia cuando una persona espontáneamente cumple con una acción voluntaria. En coincidencia, la satisfacción de autonomía es un aspecto fundamental de las conductas intrínsecamente motivadas. Por su parte, Deci & Ryan (2008a) y Vansteenkiste et al. (2010b) plantearon que la satisfacción de competencia es fundamental en el disfrute de las actividades realizadas voluntariamente.

Varios estudios han confirmado que en los contextos donde se apoyan las NPB mediante opciones significativas y procesos de retroalimentación positiva, existen efectos sobre la motivación intrínseca debido a la satisfacción que producen sobre las NPB. Entre los efectos relevantes que se obtienen en la motivación intrínseca están: a) mayor vitalidad, b) aprendizaje de conceptos y c) desarrollo de la creatividad. Por el contrario, los contextos caracterizados por el control sobre las NPB tienden a disminuir la motivación interior (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste et al., 2010b).

1.6.7 Frustración de las NPB

Como se mencionó anteriormente, el “lado oscuro” de la motivación se exterioriza a través de la frustración de las NPB. En este sentido, existen dos tipos de consecuencias: La primera, es el malestar experimentado inmediatamente. La TAD sostiene que la frustración de necesidades incrementa la inseguridad, ante esta situación, las personas buscan objetivos de tipo extrínseco (Deci & Ryan, 2000). Este tipo de objetivos producen limitada satisfacción, afectando el bienestar de la persona, misma que experimenta de manera intrapersonal a través de mayores niveles de ansiedad (Sebire et al., 2009), síntomas físicos (Niemic et al., 2009), susceptibilidad al consumo de drogas (Williams et al., 2000). Por su parte, también existen resultados a nivel interpersonal, entre ellos: mayor tendencia a competir con otros (Sheldon et al., 2000), y actitudes discriminatorias frente a grupos pequeños (Duriez et al., 2007). La segunda, se cumple cuando la persona busca mecanismos y estrategias para adaptarse y afrontar la situación. La conducta compensatoria se manifiesta mediante: la liberación del autocontrol (la persona ahorra energía cuando regula su comportamiento agresivo), patrones conductuales rígidos (los comportamientos ante ciertas conductas se vuelven rutinarios) y conducta desafiante (resistencia a participar de la actividad solicitada) (Deci & Ryan, 1985).

1.6.8 Estilo interpersonal docente

El estilo del docente puede ser controlador o de apoyo a la autonomía. El estilo controlador utiliza consignas autoritarias e incentivos extrínsecos, mientras que, el estilo de apoyo a la autonomía otorga un papel destacado al estudiante en la toma de decisiones. Si los docentes generan escenarios donde los estudiantes deciden y se involucran activamente, podrían experimentar una motivación más autodeterminada hacia la AF. En consecuencia, el comportamiento de éxito o fracaso de los estudiantes puede ser condicionado por los planteamientos metodológicos utilizados por los docentes (Moreno-Murcia et al., 2018; Reeve & Lee, 2014).

1.6.9 La necesidad de novedad

Desde que la TAD surgió, ha habido numerosos estudios que han demostrado la importancia de satisfacer las NPB para motivar a las personas. Varios autores han incluido la novedad como un posible constructo candidato dentro de las NPB. Según Ryan & Deci (2000c), una necesidad básica candidata debe explicar una serie de comportamientos y cambios de conducta. En este sentido, la novedad es considerada como la necesidad de experimentar algo nuevo y salir de la rutina diaria, además, se relaciona con la internalización, la motivación intrínseca y el bienestar (González-Cutre et al., 2016b). Por su parte, la motivación intrínseca permite a las personas comprometerse con tareas que les interesan y promueven su crecimiento personal. Motivación que también impulsa a las personas a buscar novedades y desafíos (Ryan & Deci, 2000). La búsqueda de nuevos retos promueve el autodesarrollo y puede integrarse gradualmente a medida que la persona se desarrolla naturalmente (Deci & Ryan, 1990). Desde temprana edad, los niños demuestran curiosidad y necesidad de estímulos, lo que promueve su desarrollo cognitivo y social (Deci & Ryan, 1985a). En conclusión, la necesidad de novedad es innata y necesaria en todas las etapas de la vida.

1.6.9.1 Evidencias preliminares de la novedad

El estudio de la novedad se ha enfatizado en los últimos años, autores como González-Cutre et al. (2016b) y González-Cutre & Sicilia (2019), encontraron algunas evidencias preliminares como: La novedad es un constructo diferente de la autonomía, la competencia y relaciones sociales. Esto significa que tiene un rol fundamental a la hora de incrementar la motivación siempre y cuando no se involucre la frustración de otras NPB. Por ejemplo, en el contexto educativo el docente puede presentar un contenido nuevo y novedoso a sus estudiantes, pero si a todos no les ha generado novedad, el docente al querer imponer el tema, estaría frustrando una necesidad como la autonomía, limitando el efecto positivo sobre la novedad. A su vez, los resultados previos demostraron que la satisfacción de novedad tiene una asociación positiva con la satisfacción vital y la motivación intrínseca en contextos educativos, específicamente en la Educación Física (EF).

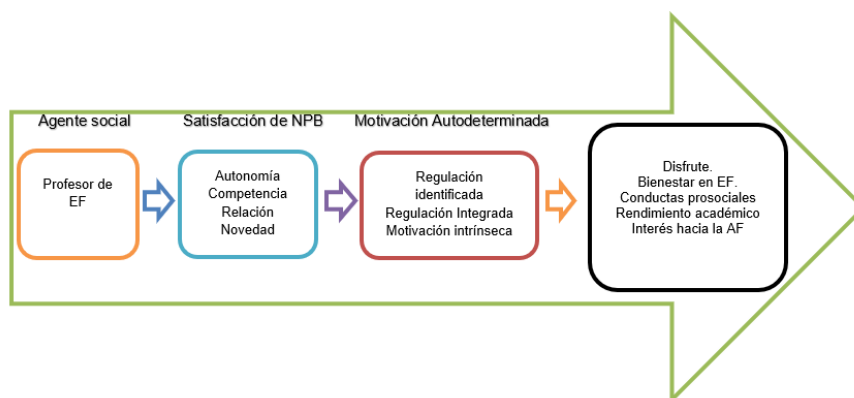
1.6.10 La TAD y la EF

La TAD ha sido utilizada ampliamente en diferentes contextos incluida la EF. La teoría ha facilitado la comprensión del por qué los estudiantes se sienten motivados a participar activamente en las clases. Las evidencias demuestran que se obtienen beneficios a nivel del desarrollo personal, social, aunque también existen repercusiones sobre los estilos de vida saludables (Rink et al., 2010; Sánchez-Oliva et al., 2014). Entre las principales razones que fundamentan estos beneficios, está la importancia concedida a la figura docente. El apoyo a las NPB por parte del profesor permite conseguir formas de motivación más positivas y

autodeterminadas (González-Cutre et al., 2016b; Vasconcellos et al., 2020b; White et al., 2021b). A continuación, en la Figura 11 se esquematiza la importancia del aporte del docente de EF para la satisfacción de las NPB:

Figura 11

Secuencia motivacional de la TAD en EF



Nota: Tomado de García-González et al. (2021).

1.6.11 Satisfacción de NPB en EF

En el contexto de la EF, la satisfacción de las NPB de autonomía, competencia, relación social y últimamente la novedad, están relacionadas directamente con consecuencias positivas como la motivación autodeterminada. Sin embargo, es posible experimentar tanto la satisfacción como la frustración dentro del mismo contexto (Warburton et al., 2020). La autonomía se satisface cuando los estudiantes tienen opciones de elección (García-González et al., 2021), la competencia se satisface cuando los estudiantes perciben el éxito, la relación social se satisface a través de interacciones positivas entre el profesor y el estudiante o entre estudiantes (Ryan & Deci, 2017b) y la novedad se satisface cuando los profesores introducen temas interesantes (González-Cutre & Sicilia, 2019a). Las consecuencias positivas de satisfacer estas necesidades en la EF incluyen un mayor interés en la AF, reducción de comportamientos negativos, mayor disfrute, estado psicológico óptimo e intenciones de participar en actividades físicas extracurriculares (González-Cutre et al., 2016b; Vasconcellos et al., 2020b; White et al., 2021b). A continuación, en la Figura 12 se presenta el *Continuum de autodeterminación* donde se esquematiza cómo funciona la TAD.

Figura 12

Continuum de autodeterminación propuesto por la TAD.



Fuente: Center for Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2020)

1.7 Intención de ser físicamente activo

La intención de ser físicamente activo se refiere a la predisposición o voluntad de una persona para participar en la Actividad Física (AF) y ejercicio. En línea con lo expuesto por Sallis & McKenzie (1991), la Educación Física (EF) es fundamental para promover la AF desde la infancia hasta la adolescencia. Esto significa que, si un estudiante es activo durante la clase, tiene gran probabilidad de ser activo una vez que termine sus estudios (Hein et al., 2004). Con base en Day et al. (2019), los programas educativos bien diseñados y la incorporación de la AF al currículo puede apoyar comportamientos y estilos de vida activos, lo que conduce a la obtención de resultados positivos para la salud, composición corporal, sistema cardiorrespiratorio, marcadores cardio metabólicos, a su vez, beneficios a nivel cognitivo y académico (Tremblay et al., 2014; Meng et al., 2022).

1.7.1 Teorías que sustentan la intención de ser físicamente activo

Según lo planteado en los apartados anteriores, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) es fundamental para comprender la motivación de las personas. La teoría postula que la motivación puede ser más autónoma a través de la motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada, aunque también puede reflejar motivación extrínseca y desmotivación (Ntoumanis & Standage, 2009; Deci & Ryan, 2000; Leyton-Román et al., 2020). Con base en White et al. (2021a), la TAD se explica cuando la conducta es autodeterminada, a través de la motivación intrínseca y la regulación identificada. Por su parte, Vallerand (1997) sostiene que una persona se involucra en una actividad por el placer

y la satisfacción que le brinda. En este sentido, si un docente apoya las NPB, se incrementa la motivación intrínseca (Vansteenkiste et al., 2020).

Por otra parte, la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) representa un referente teórico importante para entender la motivación y la intención de participar en actividades físicas (Moreno-Murcia et al., 2018; Cid et al., 2019). Según la TCP, complementaria a otra denominada Teoría de la Acción Razonada (Ajzen, 2008), la intención es un fuerte predictor del comportamiento, y cuando las personas tienen control sobre su comportamiento, su actitud se alinea con sus intenciones (Ajzen, 1991). Entonces, cuanto más fuerte sea la intención de participar en AF, es más probable que las personas lo hagan, siempre y cuando tengan control voluntario (Hein et al., 2004). Con base en Huéscar et al. (2014), la TCP propone que la intención determina una conducta en función de tres postulados: i) actitud conductual, que se determina por lo que la persona cree obtener a través de la conducta (positiva o negativa) (Ajzen, 1991), ii) norma subjetiva, que se entiende como la percepción que tiene la persona sobre presiones sociales para realizar la acción y la motivación para complacer dichas presiones, iii) percepción de control del comportamiento, que se da cuando la persona se decide o no a actuar. En línea con Ajzen & Fishbein (1980), la suma de los tres postulados tiene como resultado la intención del comportamiento. Sin embargo, aún existen algunas discrepancias que son motivo de investigaciones, dado que la intención “quiero hacer” no se traduce en conducta “lo realizo” por algunas barreras de tipo personal (experiencia) y cultural (costumbres) (Fishbein & Ajzen, 2011).

1.7.2 Intención de ser físicamente activo a través de la Educación Física

La intención de participar en AF es un indicador eficaz de la motivación y un predictor del comportamiento (Goudas et al., 1995). Por lo tanto, tener fuertes intenciones de participar en AF en la escuela puede ayudar a reducir el sedentarismo y aumentar los niveles de AF (Edwardson et al., 2020). En síntesis, a los marcos teóricos plasmados en la TAD, TCP e HMP: ED y ECD, se han encontrado diferencias en la motivación de las estudiantes mujeres quienes tienen mayor motivación introyectada que los varones, porque les interesa más las recompensas y el reconocimiento externo (Bugler et al., 2015; Sölpük Turhan, 2020; López-Lemus et al., 2023). Esto se ve reflejado en una menor AF en el género femenino y mayor apoyo a la autonomía, motivación e intención de realizar AF en los estudiantes varones (Abdoshahi et al., 2022).

Capítulo II: Metodología

2.1 Descripción del diseño

El presente estudio utilizó una metodología de enfoque cuantitativo. Se utilizó un diseño experimental de tipo cuasi experimental con alcance causal, con un grupo control. Se determinaron los efectos de la hibridación de los MP: ED y ECD sobre los tipos de motivación y estilos regulatorios, la satisfacción de NPB y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de BGU de la Unidad Educativa Herlinda Toral (UEHT). Un total de 219 estudiantes (81 hombres y 138 mujeres) decidieron participar en el estudio (Grupo experimental). Los alumnos estaban legalmente matriculados en 1°, 2°, 3° de BGU en las especialidades de Ciencias Básicas, Contabilidad y Comercio Exterior. Los estudiantes no tenían experiencia previa en procesos educativos basados en MP. Sin embargo, habían aprendido deportes de equipo como fútbol y baloncesto en años anteriores, pero a través de un enfoque tradicional como la instrucción directa. Para llevar a cabo el estudio, se obtuvo el consentimiento por escrito en el siguiente orden: i) autoridades del plantel, ii) representantes legales de los estudiantes, iii) asentimiento de los participantes. En el grupo control participaron 193 estudiantes (70 hombres y 123 mujeres) legalmente matriculados en 1°, 2°, 3° de BGU.

2.2 Características del contexto

La investigación se realizó en la ciudad de Cuenca, en la provincia del Azuay. Cuenca es la tercera ciudad más grande del Ecuador, con una altitud aproximada de 2583 metros sobre el nivel del mar, y una población de aproximadamente 650.000 habitantes. La organización educativa de la ciudad se divide en 2 distritos. En el Distrito Educativo Intercultural 01D01 Cuenca Norte, se encuentra la Unidad Educativa Herlinda Toral (UEHT). La institución educativa se fundamenta en políticas educativas inclusivas y democráticas que facilitan la interacción de todos los miembros de la comunidad. El establecimiento se distingue de otros centros de enseñanza por su misión única basada en la formación integral de sus estudiantes. La UEHT tiene 99 años de antigüedad, está ubicada en las calles Río Malacatus 4 -134 y Altar Urcu, sector Banco de la Vivienda. Ofrece servicios educativos a 2140 estudiantes aproximadamente distribuidos en diferentes niveles y subniveles. La institución tiene dos jornadas de trabajo, matutina y vespertina. Los estudiantes del nivel de BGU en la jornada matutina cumplen con sus obligaciones en el horario de 7h00 a 13h35.

2.3 Participantes.

En el estudio participaron un total de 219 estudiantes del nivel BGU, de los cuales 31 personas (14%) eran de 1° de BGU; 59 personas (26,9%) de 2° de BGU, y 129 personas (58,9%) de

3° de BGU. Los estudiantes pertenecen a una clase social media y tienen edades comprendidas entre los 15 y los 18 años.

2.4 Grupo de control.

El grupo de control estuvo conformado por estudiantes de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderón. La institución cuenta con 193 estudiantes (70 hombres y 123 mujeres) legalmente matriculados en 1°, 2°, 3° de BGU de la Jornada Matutina. La institución educativa está ubicada en la Avenida 24 de mayo y Camino del Valle, en la provincia del Azuay, cantón Cuenca. Cuenta con espacios físicos y los materiales necesarios para el desarrollo de las clases de EF. La asignatura de EF está planificada según el Currículo Nacional 2016 y es impartida dos veces por semana por docentes especializados. En el nivel de Bachillerato, la proporción de estudiantes hombres y mujeres es del 35% al 65% respectivamente.

2.5 Criterios de Inclusión y exclusión.

Los criterios de inclusión fueron: a) Estudiantes matriculados y con asistencia regular al nivel de bachillerato de la UEHT; b) Estudiantes cuyos representantes legales firmaron el consentimiento informado para la participación en el estudio; c) Estudiantes que se apuntaron voluntariamente al estudio. Se excluyeron los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad, Necesidad Educativa Especial (NEE), lesiones musculoesqueléticas permanentes y los estudiantes que no participaron en todas las sesiones del programa de intervención.

2.6 Aspectos éticos

Se elaboró un documento para que los representantes legales dieran su consentimiento a los participantes. Además, se creó un asentimiento informado para estudiantes basado en la Declaración de Helsinki (American Medical Association, 2013). Los representantes recibieron el documento y se les explicó las características y objetivos educativos de la investigación. También se les manifestó que la intervención no tiene fines de lucro. Adicionalmente, en el documento se detalló que el manejo de los datos sería completamente confidencial, resguardando la identidad de los participantes durante todo el proceso mediante el uso de códigos en lugar de nombres. Por otro lado, los estudiantes recibieron un documento de asentimiento informado, garantizándoles la autonomía para decidir si participaban en el estudio o retirarse en cualquier momento.

2.7 Instrumentos

Se utilizaron instrumentos para evaluar el efecto de la intervención sobre: los tipos de motivación y los estilos regulatorios (**PLOC-2**), la satisfacción de NPB incluida la novedad (**BPNES**), y la intención de ser físicamente activo (**MIFA**). Así mismo, con base en Hastie &

Casey (2014) se validó que la instrucción fue coherente con los modelos ED y ECD acorde a las normas aceptadas para los mismos. En la validación se incluyeron los procedimientos clave a través de los cuales es posible lograr una fidelidad aceptable.

A continuación, se detallan las características de los instrumentos utilizados:

- Cuestionario **PLOC-2**: Escala del Locus Percibido de Causalidad-2 compuesto por 24 ítems, organizados en 6 factores con 4 ítems cada uno: motivación intrínseca (1,7,13,19), la regulación integrada (2,8,14,20), la regulación identificada (3,9,15,21), la regulación introyectada (4,10,16,22), la regulación externa (5,11,17,23) y desmotivación (6,12,18,24).

Este instrumento lo precede la frase: "*Participo en esta clase de Educación Física*". Las respuestas del cuestionario son cerradas y siguen una escala Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

- Cuestionario **BPNES**: Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas que integra la satisfacción de novedad (González-Cutre et al., 2016b).

El cuestionario consta de 17 ítems, organizados en 4 factores con 4 ítems para la satisfacción en: Autonomía (2,6,10,14), Competencia (3,7,11,15), Relación Social (4,8,12,16) y 5 ítems para la satisfacción de novedad (1,5,9,13,17). El instrumento esta precedido de la frase: "*En mis clases de Educación Física*", las respuestas del cuestionario son cerradas y se basan en una escala de Likert, con puntuaciones que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

- Cuestionario **MIFA** (versión en español). Evaluación de la intención de ser físicamente activo (Moreno et al., 2007).

El documento titulado: Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo, consta de cinco ítems. Esta herramienta mide la intencionalidad del individuo de realizar AF después de su experiencia en instituciones educativas. La frase que precede al cuestionario es: "*Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico – deportiva*". Las respuestas del formulario son cerradas y corresponden a una escala Likert con un rango de puntuación de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

- Fidelidad en la implementación de los MP

Basado en Metzler (2005) citado en Hastie & Casey (2014), en el presente estudio se plantearon tres parámetros para verificar la implementación del diseño de intervención: a)

Una descripción pormenorizada de los elementos curriculares de la unidad, b) validación detallada de la implementación del modelo, c) Una descripción completa del contexto del programa.

a) Una descripción pormenorizada de los elementos curriculares de la unidad

2.8 Programa de intervención.

En el grupo de intervención, se desarrolló la Unidad Didáctica Híbrida (UDH) de 12 sesiones de 35 minutos de duración utilizando el fútbol como contenido de enseñanza. La UDH reúne una serie de características que fueron elegidas en base a diferentes orientaciones teóricas presentadas a lo largo del estudio. Por ejemplo, la duración de la intervención se basó en lo planteado por Fernandez-Rio et al. (2021) y González-Víllora et al. (2020), para la hibridación de los modelos ED y ECD se siguió el criterio de González-Víllora (2019) (*Considerando un modelo como principal y complementando con técnicas, estrategias y recursos de otros modelos*). Se consolidó la hibridación siguiendo el ejemplo planteado por Gil-Arias, Diloy-Peña et al. (2021a) sin perder las orientaciones originales de cada modelo. Por ejemplo, en ED Siedentop, Hastie, & Van der Mars (2019) y Siedentop et al. (2011); el modelado según Casey & Kirk (2020b) y López & Calderón (2021). Para el modelo ECD se siguió la estructura presentada en Bunker & Thorpe (1982b) y Werner et al. (1996), tareas de aprendizaje adaptadas de Thorndike (1923), Small-Sided Games según los lineamientos de Aguiar et al. (2012), ajustando reglamento, espacio, tiempo, participantes, balón y objetivos según Correia da Silva et al. (2021), aprendizaje situado según González-Víllora et al. (2020). La estructura hibridada se de acuerdo a García-González et al. (2020); y Gil-Arias, Diloy-Peña et al. (2021a) ajustados al fútbol mediante el ejemplo de Guijarro (2022).

2.8.1 Detalles preliminares a las sesiones desarrolladas en clase

- Evaluación inicial

Previo al inicio de la intervención (pretest), se aplicaron los cuestionarios: **PLOC-2**, **BPNES**; **MIFA**. Se explicó a todos los participantes que al momento de rellenar los documentos siempre se mantendría el anonimato. También, se les aclaró que no existían respuestas acertadas o desacertadas, cada ítem se debían rellenar según la percepción propia de las clases de EF. Finalmente, se les recalcó que cualquier forma de rellenar los cuestionarios (positiva o negativa) no tendría incidencia sobre su rendimiento académico en las clases de EF.

2.8.2 Características curriculares de las sesiones aplicadas.

Las sesiones de los grupos intervención y control se centraron en el Currículo de EF ecuatoriano, vigente desde 2016. Se desarrollaron las Destrezas Básicas Imprescindibles

(DBI) del bloque Prácticas Deportivas para el nivel de BGU. Los contenidos desarrollados en las dos instituciones educativas fueron específicos del deporte colectivo: **Fútbol**. Tanto el grupo intervención como el grupo control recibieron dos periodos de EF a la semana de 35 y 40 minutos respectivamente. En el grupo de intervención se desarrollaron 12 sesiones (6 semanas). En el grupo de intervención se desarrolló una Unidad Didáctica Híbrida (UDH) basada en los modelos ED y ECD. Por su parte, el grupo control participó de las clases de EF basada en una metodología tradicional. En consecuencia, la diferencia entre las propuestas entre otras cosas se basó en la metodología aplicada y el tiempo total de la sesión.

Las DBI desarrolladas en el programa de intervención fueron:

- **EF.5.4.2.** Participar en prácticas deportivas comprendiendo la lógica interna (principios y acciones tácticas) de cada una y realizando ajustes técnicos, tácticos y estratégicos, en función de las reglas y requerimientos (motores, emocionales, cognitivos, sociales) para su resolución eficaz y confortable.
- **EF.5.4.6.** Participar en diferentes prácticas deportivas utilizando diferentes acciones técnicas y tácticas que favorezcan la continuidad del juego, reconociendo que las ejecuciones técnicas y respuestas tácticas cobran sentido en los contextos de juego (y en función del reglamento).
- **EF.5.4.8.** Reconocer los valores del juego limpio (en función del respeto a los acuerdos y reglas) y participar en prácticas deportivas en coherencia con ellos, para transferir esos valores a situaciones cotidianas, del bloque prácticas deportivas.

2.8.3 Detalle de las sesiones aplicadas según las fases de la intervención.

- **Fase de aprendizaje**

Sesión uno: El objetivo fue: Socializar la estructura y lineamientos para el desarrollo de la temporada basada en una UDH.

La clase comenzó de los diferentes elementos del programa. Se explicó la estructura de la UDH basada en los modelos ED y ECD. Se detallaron las fases a desarrollar en la temporada, incluyendo: i) **fase de aprendizaje** (sesiones 1-9), ii) **fase de competición** (sesiones 10-11), iii) **fase final y festividad** (sesión 12). Además, se examinaron los tres momentos que se cumplirían en cada sesión: *momento inicial (calentamiento)*, *momento principal (actividades de aprendizaje)*, y *momento final (recuperación física y orgánica)*. También se explicó que los estudiantes participarían de equipos mixtos (6-8 integrantes), que permanecerían constantes a lo largo de la temporada, y que representarían colores y emblemas elegidos en consenso.

Figura 9

Listado de países a seleccionar por los estudiantes.

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
QATAR	INGLATERRA	ARGENTINA	FRANCIA
ECUADOR	IRÁN	ARABIA SAUDÍ	REPÚBLICA AÚSTRICA vs CHINA vs AUSTRALIA vs PERÚ
SENEGAL	EEUU	MÉXICO	DINAMARCA
PAÍSES BAJOS	REPÚBLICA COREANA vs JAPÓN vs KORÉ DEL SUR vs Gales	POLONIA	TÚNEZ
GRUPO E	GRUPO F	GRUPO G	GRUPO H
ESPAÑA	BÉLGICA	BRASIL	PORTUGAL
REPÚBLICA CECHECA vs SUECIA vs GERMANYA vs ISRAEL vs COREA DEL NORTE	CANADÁ	SERBIA	GHANA
ALEMANIA	MARRUECOS	SUIZA	URUGUAY
JAPÓN	CROACIA	CAMERÚN	COREA DEL SUR

Nota: Tomado de Castro et al. (2022)

Finalmente, se distribuyeron los roles: Director Técnico (DT); Preparador Físico (PF), Arbitro (A), Periodista (P); Utilero (U); Analista (AN); Jugador (J); Fotógrafo (F); Jugador Estrella al interior de los equipos de estudiantes. El docente recalcó que los roles serían rotativos a lo largo de la temporada.

Sesión dos: El objetivo fue: 1) Experimentar los roles asignados a través de una sesión de encuentros amistosos (1 vs 1) entre los integrantes de los diferentes países. 2) Familiarizar al alumnado con la estructura de la sesión y las actividades a desarrollar en los momentos: inicial, principal y final.

Antes de la sesión, hubo un pequeño conversatorio junto al docente. A continuación, el PF dirigió el momento inicial (calentamiento general y específico). Los ejercicios incluyeron skipping, polichilenos, ejercicios de conducción de balón y estiramiento dinámico. En el momento principal, cada grupo eligió un participante/jugador para un encuentro amistoso con cada equipo contribuyendo con un árbitro. Los árbitros se alternaron entre los equipos y se jugaron 2 tiempos de 5 minutos y un tiempo de recuperación de 2 minutos. El DT participó en la sesión corrigiendo acciones técnicas y tácticas. Al final, el PF dirigió los ejercicios de recuperación, mientras que el utilero recogió los materiales utilizados, el fotógrafo tomó fotos y el periodista recopiló información a través entrevistas.

Sesión tres: Los objetivos fueron: **Objetivos técnicos:** 1) Mantener la posesión del balón mediante pases cortos y largos realizados con el borde interno del pie. 2) Receptar el balón utilizando el borde interno o la planta del pie. **Objetivos tácticos:** 1) Crear líneas de pase a

través de la movilidad de los jugadores en el campo. 2) Cortar las líneas de pase mediante la ubicación entre rivales.

Antes de la sesión, los estudiantes tuvieron una charla con el docente. Luego, el PF desarrolló el momento inicial (calentamiento general). En el calentamiento específico, se jugó “roba el balón” bajo la dirección del docente. Dos equipos A y B participaron, pasándose el balón con la mano. Se estableció que un equipo ganaba un punto después de realizar cinco pases consecutivos. Esta regla generó mucho interés entre los jugadores. En el momento principal, en la cancha asignada participaron 3 jugadores: 2 del equipo A vs 1 del equipo B. Los jugadores del equipo A ocuparon estratégicamente los espacios, utilizando pases y movimientos de ataque para mantener la posición del balón. Mientras tanto, los jugadores del equipo B intentaban evitar que el equipo contrario construya juego. El DT pidió constantemente la movilidad de los jugadores tanto para el ataque como para la defensa. Durante la sesión, el periodista recopiló fotos y videos, y al final realizó una breve entrevista. Al final, el PF dirigió los ejercicios de recuperación y el utilero recogió los materiales utilizados.

Sesión cuatro: Los objetivos fueron: **Objetivos técnicos:** 1) Realizar pases cortos y largos con el borde interno del pie. 2) Receptar el balón utilizando el borde interno o la planta del pie. **Objetivos tácticos:** Incrementar la movilidad de los jugadores a través de la rotación constante en el espacio. 2) Evitar la construcción de juego rival por medio de la ubicación correcta entre rivales.

Previo al inicio de la sesión, los estudiantes conversaron con el docente. Luego, el PF guió el momento inicial (ejercicios de calentamiento general). El calentamiento específico incluyó el juego “roba el balón” jugado con los pies. Los equipos se ubicaron en el espacio asignado por el docente, participando cada integrante de 45 segundos a 1 minuto. En el momento principal, se realizaron encuentros 2 vs 2, con la opción de que uno de los jugadores asumiera el rol de portero. Un integrante de los equipos asumió el rol de árbitro. El DT dirigió a sus jugadores, solicitando movilidad para construir juego y el mantener el balón, además de ubicarse entre rivales. Durante el juego, el PF controló el tiempo, y el periodista recopiló fotos y videos. Al final, el periodista entrevistó al jugador destacado, y en el momento final, el PF dirigió las actividades de recuperación mientras el utilero recogió los materiales utilizados.

Sesión cinco: Los objetivos fueron: **Objetivos técnicos:** 1) Mantener la posesión del balón a través de pases precisos realizados con el borde interno del pie. 2) Controlar el balón con el borde interno/planta del pie. **Objetivos Tácticos:** 1) Mantener el balón y progresar al campo rival en situaciones de igualdad y superioridad numérica. 2) Cortar las líneas de pase rival en

situaciones de inferioridad numérica. **Objetivos reglamentarios:** Socializar las normas básicas de saques y comportamiento en el terreno de juego (Fair Play).

Previo al inicio de la sesión, el docente y el utilero distribuyeron los materiales en el campo. Posteriormente, los estudiantes realizaron un conversatorio con el docente. Después, los equipos se ubicaron en el espacio asignado y los estudiantes con el rol de árbitro socializaron las normas de Fair Play. Seguidamente, el PF lideró el calentamiento general, seguido por un juego llamado “Torito doble”, donde los jugadores pasaban el balón entre los equipos. Después, se organizaron encuentros en los que los equipos se enfrentaron en diferentes formaciones durante periodos cortos. Los árbitros controlaron el juego, el PF manejó el tiempo y el DT dirigió a sus jugadores solicitándoles una adecuada distribución en el campo. El fotógrafo y periodista tomaron varias fotografías y trataron de narrar las acciones del juego, al final entrevistó al jugador estacado. La clase terminó con ejercicios de recuperación dirigidos por el PF y la recolección de los materiales por parte del utilero.

Sesión seis: Los objetivos fueron: **Objetivos técnicos:** 1) Parar y pasar el balón utilizando la pierna hábil (Derecha – Izquierda). 2) Rematar al arco rival utilizando la pierna más hábil. **Objetivos tácticos:** 1) Atacar el campo contrario mediante la creación de acciones de superioridad numérica. 2) Defender el arco propio a través del posicionamiento equilibrado en el espacio y la marca individual de los jugadores rivales.

Previo al inicio de la sesión, el docente y el utilero distribuyeron los materiales en el campo. Posteriormente, realizaron un conversatorio junto al docente. El árbitro socializó las normas del Fair Play (Juego Limpio). En el momento inicial, el PF realizó varios ejercicios de calentamiento general. Para el calentamiento específico se realizaron encuentros entre selecciones, según el siguiente detalle. El primer encuentro fue 1 vs 1 durante 2 minutos. La consigna fue realizar un gol en el tiempo establecido para integrar un jugador adicional (2 vs 1). Si la consigna no se cumplía, el árbitro realizaba un sorteo para que el ganador sume el segundo jugador. El encuentro se realizó 2 vs 1. Los 2 jugadores salían de su propio arco en 5 ocasiones hacia el arco rival defendido por 1 solo jugador quien intentará quitar el balón al menos por dos ocasiones. En caso de conseguirlo, adicionaba un compañero para equilibrar el juego 2 vs 2. El tercer encuentro fue 2 vs 2 durante 2 minutos. Si uno de los dos equipos anotaba un gol integraba un jugador adicional (3 vs 2). Si la consigna no se cumplía, el árbitro sorteaba la adición de un jugador. El último encuentro se realizó 3 vs 2 ganó el equipo que anotó más goles. En el momento inicial, el DT dio indicaciones como “atacar y defender correctamente”. En el momento principal, los equipos desarrollaron una serie de encuentros donde aplicaron lo aprendido. Cada encuentro terminó al cumplir 2 minutos. primer encuentro

fue 1 vs 1, el segundo 2 vs 2, el tercero 3 vs 3 y el cuarto 4 vs 4. Durante los partidos, el árbitro controló los saques, faltas e infracciones. Al final, el PF controló los ejercicios de estiramiento, el periodista practicó la narración y se entrevistó al jugador destacado y el utilero recogió los implementos utilizados.

Sesión siete: Los objetivos fueron: **Objetivos técnicos:** 1) Superar la defensa rival a través de regates variados. 2) Parar y pasar el balón utilizando la pierna hábil (derecha - izquierda). **Objetivos tácticos:** 1) Defender el arco propio mediante la defensa individual y en zona. **Objetivos reglamentarios:** Implementar en el juego, saques iniciales, laterales, de esquina, tiros libres, normas básicas de comportamiento y penalizaciones (tarjetas amarilla y roja) a través del Juego Limpio.

Previo al inicio de la sesión, el docente y el utilero distribuyeron los materiales en el campo. Posteriormente, los estudiantes realizaron un conversatorio junto al docente. En el momento inicial, el PF dirigió ejercicios generales durante 5 minutos (calentamiento general). Seguidamente el docente explicó y demostró 3 formas de regates para el calentamiento específico: i) Cambio de dirección; ii) Cambio de velocidad; iii) Autopase. Enseguida el DT de cada equipo controló la ejecución de los regates dentro de cada equipo. Se llevaron a cabo encuentros 2 vs 2 entre países como actividad principal, con encuentros de 2 minutos. Posteriormente, se desarrollaron amistosos de 3 minutos, rotando los países para cada duelo. Durante esta parte de la sesión, un árbitro de cada equipo dirigió los encuentros, los entrenadores corrigieron las acciones de sus jugadores y un periodista narró las acciones del partido. El PF controló el tiempo y al momento final, se realizaron ejercicios de recuperación.

Sesión ocho: El objetivo fue: **Retroalimentación:** 1) Reforzar los conocimientos adquiridos en la UDH mediante ejercicios/acciones técnicas, tácticas, reglamentarias. 2) Cumplir los roles asignados a los estudiantes durante el desarrollo de la UDH.

Previo al inicio de la sesión, el docente y el utilero distribuyeron los materiales en el campo. A continuación, los estudiantes conversaron con el docente sobre los detalles de la planificación que incluía contenidos técnicos, tácticos y físicos para reforzar. Se iniciaron los ejercicios generales de calentamiento por 5 minutos. Después, se coordinó el calentamiento específico. En el momento principal de la sesión, con la finalidad de practicar las estrategias se realizaron encuentros amistosos entre jugadores de un mismo equipo (2 vs 2 y 3 vs 3 con al menos 3 encuentros de 2 minutos cada uno) para practicar estrategias competitivas. Además, se definieron los roles del torneo y las normas reglamentarias para la competición. El docente explicó a los representantes que, cuando la cantidad de equipos es par, se realizarán dos series de 3 equipos; si es de 5 equipos, las series se conformarán de la

siguiente manera: a) Serie A con tres equipos, b) Serie B con dos equipos (en esta serie se incluyó un partido a modo revancha). La clasificación de los equipos fue a través de la acumulación de puntos, goles anotados y menor cantidad de goles recibidos. En el momento final, el PF realizó los ejercicios de recuperación.

Sesión nueve: **Aplicación:** 1) Aplicar los conocimientos técnicos (pases, recepción, regates, remates) y tácticos (movilidad, ubicación racional en el espacio, cortar líneas de pase, marca individual y en zona) adquiridos durante el aprendizaje de la UDH. 2) Cumplir los roles asignados a los estudiantes durante el desarrollo de la UDH.

Previo al inicio de la sesión, el docente y el utilero distribuyeron el material en el campo. Posteriormente, los estudiantes realizaron un conversatorio junto al docente sobre las reglas del campeonato. Las canchas se armaron de mayor tamaño. En el momento inicial, el PF se encargó de realizar los ejercicios de calentamiento general de alta intensidad. En el momento principal, se desarrollaron encuentros amistosos 4 vs 4. Cada enfrentamiento fue de 4 minutos con una pausa de 1 minuto. Durante los encuentros, los estudiantes aplicaron sus roles. Por ejemplo, el DT corrigió las acciones técnicas y tácticas de sus jugadores. El Árbitro pretendió el cumplimiento de las reglas de juego y las normas del torneo. El periodista recopiló información y narró las acciones de los partidos amistosos. Los jugadores festejaron los goles. El analista recogió información de los equipos rivales. Para el momento final, el PF dirigió los ejercicios de recuperación física y el periodista realizó una entrevista.

- Fase competitiva

Sesión diez: objetivos del **Minitorneo:** 1) Participar en un minitorneo competitivo de selecciones mediante la aplicación de los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios aprendidos durante la fase de aprendizaje en la UDH. 2) Cumplir los roles asignados durante el desarrollo de la UDH.

Previo al inicio de la sesión, el docente en compañía del utilero se encargó de armar las canchas y distribuir los materiales en el campo. Posteriormente, los estudiantes realizaron un conversatorio junto al docente, se explicaron las características del torneo. Al iniciar el momento inicial, el PF se encargó de realizar el calentamiento general y específico. En el momento principal se desarrollaron partidos competitivos entre los equipos de la misma serie. Los encuentros tuvieron una duración de 4 minutos por tiempo con un intervalo de descanso de 2 minutos. Durante el partido, los integrantes que no competían cumplían acciones de DT corrigiendo las acciones técnicas y tácticas de los jugadores. El árbitro en esta ocasión fue neutral (correspondió a un estudiante con rol de árbitro, pero de la otra serie). Esta decisión

se tomó para que su participación no interfiera en los resultados del torneo. El periodista realizó la narración del partido y recolectó fotografías de este. El utilero brindó su apoyo alcanzando los balones y ofreciendo agua a los jugadores. Se cumplieron dos partidos en cada campo. En el tercer momento, el PF aplicó ejercicios de recuperación y relajación.

Sesión once: objetivos de la **semifinal:** 1) Participar en las semifinales de un minitorneo competitivo de selecciones mediante la aplicación de los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios aprendidos en la UDH. 2) Cumplir los roles asignados a los estudiantes durante el desarrollo de la UDH.

Previo al inicio de la sesión, el docente en compañía del utilero se encargó de armar las canchas y distribuir los materiales. Posteriormente, los estudiantes realizaron un conversatorio junto al docente donde se aclaró la modalidad de la semifinal (primero de la serie A vs el segundo de la serie B; primero de la serie B vs el segundo de la serie A). Los equipos que no clasificaron cumplieron encuentros amistosos. En el momento inicial, el PF se encargó de realizar el calentamiento general y específico. En el momento principal se desarrollaron las semifinales entre los equipos clasificados. Los encuentros tuvieron una duración de 4 minutos tanto para el primer tiempo, como para el segundo tiempo. El intervalo de descanso fue de 2 minutos. Durante el partido, los integrantes que no compitieron como jugadores efectuaron acciones de DT, corrigiendo las acciones técnicas y tácticas de los jugadores. El árbitro correspondió a un estudiante neutral. Los periodistas de cada equipo realizaron la narración del partido, recolectaron fotografías y efectuaron una entrevista al final. El utilero ayudó con los balones y ofreció agua a los jugadores. En el momento final, el PF aplicó ejercicios de recuperación y relajación.

Sesión doce: objetivos de la **final:** 1) Participar en las finales de un minitorneo competitivo de selecciones mediante la aplicación de los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios aprendidos en la UDH. 2) Realizar un festival deportivo de premiación a los deportistas participantes en la UDH.

Previo al inicio de la sesión, el docente y el utilero armaron las canchas y distribuyeron los materiales en el campo. Posteriormente, los estudiantes realizaron un conversatorio junto al docente, donde se explicó el orden de los encuentros: el primer encuentro fue por el tercer y cuarto puesto, el segundo el encuentro fue por el primer y segundo lugar. Cada equipo debía estar bien uniformado con su color representativo, bandera y emblema. También armaron su propia barra para alentar a sus jugadores. En el momento inicial, el PF se encargó de realizar el calentamiento general y específico. En el momento principal se desarrolló el partido por el 3ro y 4to puesto. Enseguida se realizó el encuentro por el 1ro y 2do puesto. Durante los

encuentros, los integrantes de los equipos finalistas cumplieron los roles asignados. El DT corrigiendo y apoyando las acciones técnicas y tácticas de los futbolistas. El PF tomando el tiempo de los encuentros. Los árbitros fueron asignados desde los equipos eliminados. Los periodistas recolectaron información a través de fotografías y pequeños videos. Al finalizar el encuentro se realizaron entrevistas a los jugadores. Los integrantes de los equipos que quedaron eliminados apoyaron el trabajo como comentaristas deportivos. Otros se integraron a los juegos finales como jueces de línea y los utileros como pasa balones en diferentes sectores de la cancha. Al final se realizó el programa de premiación que incluyó: i) palabras del docente organizador, ii) entrega de diplomas a los deportistas de las diferentes selecciones. iii) compartir de alimentos preparado por los estudiantes.

b) Validación detallada de la implementación del modelo

A continuación, en la Tabla 5 se presentan las características más relevantes de las sesiones aplicadas:

Tabla 5

Resumen de las sesiones desarrolladas en la temporada.

Sesión	Contenido	Rol docente	Rol estudiante
Fase de aprendizaje			
1	Socialización de lineamientos de UDH. Conformación de equipos. Asignación de roles.	Organizar la clase. Equilibrar equipos.	Participante. Discutir roles junto al docente. Elección de equipos.
2	Práctica de familiarización de roles.	Orientación y control.	Participante.
3	Posesión de balón.	Orientación y control.	Participante. Resolución de problemas.
4	Posesión de balón.	Orientación y control	Participante Resolución de problemas.
5	Posesión de balón, Superioridad numérica, Igualdad numérica, Inferioridad numérica, Reglamentación básica: saques laterales y Fair Play.	Orientación y control.	Participante. Resolución de problemas.
6	Posesión del balón mediante pases y recepciones, Remate al arco, Marca individual.	Orientación y control.	Participante. Resolución de problemas.

7	Posesión de balón, Regates: cambio de dirección, cambio de velocidad, autopase. Defensa individual y en zona, Reglamentación básica: saques laterales y de esquina, Fair Play.	Explicación y demostración. Orientación y control.	Participante. Resolución problemas.	de
8	Práctica de refuerzo.	Orientación y control.	Participante.	
9	Encuentros amistosos, Práctica de lo aprendido: Técnico, táctico y reglamentario.	Orientación y control.	Participante. Resolución problemas.	de
Fase competitiva				
10	Competición formal: Encuentros clasificatorios entre selecciones. Aplicación de lo aprendido.	Orientación y control.	Participante. Resolución problemas.	de
11	Competición formal: Encuentros semifinales entre selecciones. Aplicación de lo aprendido.	Orientación y control.	Participante. Resolución problemas.	de
Fase final y festividad				
12	Competición formal: Encuentros finales entre selecciones 1ro, 2do, 3ro y 4to puesto. Aplicación de lo aprendido. Premiación a los estudiantes.	Orientación y control. Maestro de ceremonia. Entrega de premios.	Participante. Resolución problemas.	de

2.8.4 Determinación del grado de fidelidad de la implementación

Con la finalidad de determinar el grado de fidelidad de la implementación de los modelos aplicados, se utilizó la lista de verificación instruccional desarrollada por Gil-Arias et al. (2017). La lista de verificación consta de 14 elementos a través de los cuales se pretende identificar la presencia o ausencia de la fidelidad conductual del docente durante la implementación del modelo ED mediante los ítems (1,4,5,6,7,9) y el modelo ECD mediante los ítems (4,8,11,14); el resto corresponde a la instrucción directa (tradicional). En la Tabla 6 se presenta la lista de verificación instructiva.

Tabla 6

Lista de verificación instructiva.

Fidelidad Conductual del Docente	Presencia	Ausencia
1. El grupo de estudiantes va a un área de inicio designada y comienzan a calentar con ese grupo.		
2. Los estudiantes calientan como clase completa bajo la dirección del maestro.		
3. Los estudiantes practican junto con su grupo/equipo bajo la dirección de un compañero líder		
4. Todas las tareas están relacionadas con el juego reducido que se está enseñando.		
5. Los estudiantes mantienen registros de desempeño.		
6. Los estudiantes practican individualmente o en pequeños grupos bajo la dirección del maestro.		
7. Los estudiantes realizan tareas especializadas dentro de su grupo/equipo.		
8. Se realizaron modificaciones al juego completo.		
9. Los puntajes de desempeño de los estudiantes cuentan con un sistema de puntaje formal y público.		
10. Las tareas diseñadas por el docente fueron acordes al nivel de aprendizaje de los estudiantes		
11. El docente observó a cada equipo y utilizó cuestionamiento para provocar la reflexión.		
12. La agrupación de estudiantes a lo largo de la lección varía según las tareas.		
13. Los puntajes de desempeño de los estudiantes no se registran o se registran en privado.		
14. Los estudiantes emplearon al menos 30 minutos de la sesión en la práctica de juegos modificados.		

Nota: Tomado de Gil-Arias et al. (2017).

2.8.5 Procedimiento de validación de la implementación

Se utilizó el instrumento propuesto por Gil-Arias et al. (2017) para verificar la fidelidad conductual del profesor. La observación de las sesiones (en video) fueron realizadas tanto por el autor principal como por un observador neutral con experiencia en MP en EF. El proceso implicó la selección aleatoria de las sesiones, cada una fue evaluada en base a los ítems presentados en la Tabla 6 para determinar la presencia o ausencia de los elementos descritos. Los ítems 1,4,5,6,7,9 corresponden al modelo ED, los ítems 4,8,11,14 corresponden al modelo ECD y el resto a la instrucción directa. Se observaron cuatro sesiones (3,5,7,12). Se acordó que los aspectos clave incluidos en las sesiones alcanza un porcentaje de 62.49%.

c) Una descripción completa del contexto del programa.

La aplicación de modelos requiere de características esenciales. Según Metzler (2011a), tanto el docente como el estudiante deben tener experiencia utilizando modelos. Con base en Sinelnikov & Hastie (2010), la experiencia de los estudiantes facilita las habilidades para aplicar los roles. En la presente investigación, el investigador principal con 15 años de experiencia en docencia en EF estaba preparado teóricamente a través de la revisión y lectura de artículos científicos, aunque para la aplicación del programa carecía de experiencia práctica específicamente en MP. En cuanto a los estudiantes, ninguno ha participado en procesos de enseñanza basados en MP.

2.9 Análisis estadísticos

Para conocer los efectos en las variables de estudio tanto en el grupo intervención y control, primero se evaluaron los tipos de motivación y estilos regulatorios a través del cuestionario **PLOC-2** con el siguiente procedimiento: a) se calculó la media de los factores motivación intrínseca (1,7,13,19), regulación integrada (2,8,14,20), regulación identificada (3,9,15,21), regulación introyectada (4,10,16,22), regulación externa (5,11,17,23), desmotivación (6,12,24), este valor se acompañó de la Desviación Estándar (DE) y del intervalo de confianza (IC). Para conocer la satisfacción de NPB de los grupos intervención y control, el procedimiento fue el siguiente: se evaluó la satisfacción de las NPB incluida la novedad con el cuestionario **BPNES**, se calculó la media de los ítems: Autonomía (2,6,10,14), Competencia (3,7,11,15), Relación Social (4,8,12,16) y cinco ítems para la satisfacción de novedad (1,5,9,13,17). A este valor se le acompañó la DE y el IC. Para conocer el efecto sobre la variable el procedimiento fue: evaluar la intención de ser físicamente activo mediante el cálculo de un promedio de los 5 ítems que conforman el cuestionario **MIFA**. Después, se aplicó una prueba t de datos pareados para constatar diferencias significativas entre las

variables de las evaluaciones pre y post. Para conocer los resultados a nivel general, en función del género y curso: se evaluaron las diferencias de las mediciones post test menos el pretest en los tipos de motivación y estilos regulatorios tanto a nivel general, como en función del género y de acuerdo con el curso de BGU para posteriormente aplicar la prueba t de datos independientes. El procesamiento de los datos se realizó en el programa Excel versión 2019. Los datos se analizaron con el software estadístico SPSS 21. Adicionalmente, se determinó el análisis Tamaño del Efecto (TE) siguiendo los criterios de Cohen. En esta prueba se categoriza el efecto de acuerdo con una escala de valoración a través de la cual se identifica el cambio según el siguiente detalle: Pequeño ($TE < 0,5$) a grande ($TE < 0,8$). Para el cálculo del TE se aplicó el software G-Power versión 3.1.9.7. En las diferentes pruebas el nivel de significancia fue de 5%.

Capítulo III: Resultados

En total participaron 219 estudiantes del grupo de intervención y 193 del grupo control. Los análisis estadísticos fueron realizados en base a las variables tipos de motivación y estilos regulatorios (motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa, desmotivación), satisfacción de NPB incluida la novedad (autonomía, competencia, relación social, novedad) e intención de ser físicamente activo. La comparación se realizó entre los valores obtenidos mediante un pretest y post test.

Tabla 7

Resultados generales: tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.

Grupos	Grupo de intervención (n=219)				Grupo de control (n=193)			
	Pre Test Media (DE)	Post Test Media (DE)	Valor P ^a	Intervalo de confianza al 95%	Pre Test Media (DE)	Post Test Media (DE)	Valor P ^a	Intervalo de Confianza al 95%
Motivación Intrínseca	5,38±1,266	5,82±1,125	< 0,001	[-0.630, -0.251]	5,10±1,399	5,18±1,361	0,588	[-0.378, 0.215]
Regulación Integrada	4,69±1,501	5,14±1,448	< 0,001	[-0.686, -0.200]	4,63±1,544	4,66±1,553	0,860	[-0.348, 0.291]
Regulación Identificada	5,47±1,314	5,75±1,166	< 0,007	[-0.490, -0.079]	5,11±1,506	5,39±1,438	0,076	[-0.594, 0.029]
Regulación Introyectada	3,65±1,340	4,04±1,307	< 0,001	[-0.615, -0.159]	3,58±1,521	3,96±1,526	< 0,017	[-0.695, 0.069]
Regulación Externa	3,33±1,569	2,17±1,360	< 0,001	[0.884, 1.424]	3,38±1,582	2,78±1,545	< 0,001	[0.299, 0.903]
Desmotivación	2,31±1,305	4,20±,815	< 0,001	[-2.096, -1.693]	2,73± 1,464	4,10±,971	< 0,001	[-1.627,-1.126]
Satisfacción de Autonomía	3,48±,890	4,05±,713	< 0,001	[-0.704, -0.424]	3,37±,806	3,32±,822	0,629	[-0.131, 0.217]
Satisfacción de Competencia	3,39±,819	3,95±,736	< 0,001	[-0.700, -0.421]	3,42±,969	3,30±,919	0,255	[-0.085, 0.318]
Satisfacción de Relación Social	3,54±,809	3,97±,712	< 0,001	[-0.566, -0.301]	3,49±,882	3,54±,816	0,591	[-0.223, 0.128]
Satisfacción de Novedad	3,63±,947	3,93±,892	< 0,001	[-0.456, -0.153]	3,57±,937	3,48±,971	0,353	[-0.104, 0.291]
Intención de ser físicamente activo	4,03±,749	4,12±,777	0,161	[-0.217, 0.036]	3,92±,822	3,98±,848	0,494	[-0.225, 0.109]

Nota: n=número de participantes; DE= desviación estándar; P^a= valor obtenido a partir de la prueba t de datos pareados.

En relación a los cambios generales en los grupos de intervención y control, se puede apreciar que:

En el grupo de intervención, existen cambios significativos ($p < 0,05$) en los tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB. No existen cambios significativos en la variable intención de ser físicamente activo. Mientras que, en el grupo de control existen cambios significativos ($p < 0,05$) en algunos estilos regulatorios (variables regulación introyectada (0,017), regulación externa (0,001), desmotivación (0,001). Adicionalmente, no existen cambios significativos en la intención de ser físicamente activo.

Tabla 8

Resultados por género: tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.

Variables	Grupo de intervención (n=81 Masculino; n=138 Femenino)					Grupo de control (n=70 Masculino; n=123 Femenino)				
	G	Pre Test Media (DE)	Post Test Media (DE)	Valor P ^a	Intervalo de confianza al 95%	G	Pre Test Media (DE)	Post Test Media (DE)	Valor P ^a	Intervalo de confianza al 95%
Motivación Intrínseca	M	5,62 ± 1,192	5,78 ± 1,013	0,255	[-0.448, 0.120]	M	5,18 ± 1,346	5,10 ± 1,339	0,766	[-0.425, 0.575]
	F	5,24 ± 1,291	5,85 ± 1,189	<0,001	[0.126, -0.853]	F	5,06 ± 1,432	5,23 ± 1,376	0,367	[-0.544, 0.203]
Regulación Integrada	M	5,09 ± 1,378	5,39 ± 1,148	0,125	[0.191, -0.677]	M	4,57 ± 1,469	4,71 ± 1,520	0,612	[-0.685, 0.407]
	F	4,46 ± 1,526	4,99 ± 1,583	<0,001	[0.161, -0.847]	F	4,67 ± 1,589	4,63 ± 1,576	0,864	[-0.364, 0.433]
Regulación Identificada	M	5,81 ± 1,210	5,83 ± 1,040	0,925	[0.164, -0.343]	M	5,15 ± 1,435	5,43 ± 1,404	0,318	[-0.820, 0.270]
	F	5,27 ± 1,335	5,71 ± 1,236	<0,001	[0.133, -0.706]	F	5,08 ± 1,550	5,37 ± 1,462	0,142	[-0.671, 0.097]
Regulación Introyectada	M	3,92 ± 1,325	4,14 ± 1,167	0,196	[0.170, -0.561]	M	3,58 ± 1,517	4,07 ± 1,435	<0,045	[-0.968, -0.010]
	F	3,50 ± 1,329	3,98 ± 1,384	<0,002	[0.154, -0.788]	F	3,58 ± 1,529	3,90 ± 1,579	0,126	[-0.734, 0.092]
Regulación Externa	M	3,29 ± 1,536	2,35 ± 1,498	<0,001	[0.212, 0.511]	M	3,48 ± 1,538	2,83 ± 1,667	<0,010	[0.163, 1.145]
	F	3,35 ± 1,593	2,06 ± 1,266	<0,001	[0.178, 0.932]	F	3,32 ± 1,609	2,75 ± 1,477	<0,004	[0.183, 0.959]
Desmotivación	M	2,43 ± 1,346	4,29 ± ,809	<0,001	[0.166, -2.195]	M	2,43 ± 1,256	4,19 ± ,980	<0,001	[-2.109, -1.398]
	F	2,24 ± 1,281	4,15 ± ,817	<0,001	[0.130, -2.170]	F	2,90 ± 1,550	4,06 ± ,967	<0,001	[-1.497, -0.828]
Satisfacción de Autonomía	M	3,66 ± ,830	4,05 ± ,714	<0,001	[0.115, -0.620]	M	3,40 ± ,800	3,32 ± ,802	0,626	[-0.230, 0.380]
	F	3,38 ± ,911	4,05 ± ,715	<0,001	[0.090, -0.842]	F	3,35 ± ,812	3,33 ± ,836	0,822	[-0.190, 0.238]
Satisfacción de Competencia	M	3,55 ± ,736	4,04 ± ,719	<0,001	[0.110, -0.716]	M	3,29 ± ,831	3,35 ± ,937	0,708	[-0.383, 0.261]
	F	3,30 ± ,853	3,89 ± ,743	<0,001	[0.092, -0.779]	F	3,49 ± 1,036	3,27 ± ,912	0,099	[-0.042, 0.477]
Satisfacción de Relación Social	M	3,84 ± ,759	3,98 ± ,715	<0,174	[0.103, -0.348]	M	3,51 ± ,853	3,60 ± ,758	0,510	[-0.387, 0.194]
	F	3,36 ± ,787	3,97 ± ,713	<0,001	[0.085, -0.773]	F	3,48 ± ,901	3,50 ± ,848	0,857	[-0.243, 0.203]
Satisfacción de Novedad	M	3,82 ± ,915	4,05 ± ,843	<0,049	[0.114, -0.456]	M	3,57 ± ,903	3,46 ± ,992	0,533	[-0.226, 0.433]
	F	3,51 ± ,951	3,86 ± ,915	<0,001	[0.102, -0.551]	F	3,58 ± ,959	3,49 ± ,963	0,490	[-0.163, 0.338]
Intención de ser físicamente activo	M	4,28 ± ,612	4,23 ± ,744	0,586	[0.090, -0.130]	M	4,09 ± ,694	4,01 ± ,799	0,538	[-0.178, 0.338]
	F	3,88 ± ,784	4,06 ± ,791	<0,048	[0.086, -0.343]	F	3,83 ± ,876	3,96 ± ,877	0,218	[-0.355, 0.082]

Nota: n=número de participantes; G=género; M=masculino; F= femenino; DE= desviación estándar; P^a= valor obtenido a partir de la prueba t de datos pareados.

Respecto a los cambios del grupo de intervención y control en función del género se puede observar que:

En el grupo de intervención se observan cambios significativos ($p < 0,05$) entre las mujeres, en pocos tipos de motivación y estilos regulatorios (motivación intrínseca (0,001), regulación integrada (0,001), regulación identificada (0,001), regulación introyectada (0,002). Adicionalmente, en las mujeres del grupo de intervención, también existe un cambio significativo en la intención de ser físicamente activo (0,048).

Hay cambios significativos en hombres y mujeres del grupo de intervención en los estilos regulatorios y satisfacción de NPB. En ninguna de las variables existieron cambios significativos para los varones del grupo de intervención.

En el grupo de control, existen cambios significativos solo en la regulación introyectada (0,045) en el grupo de varones. Para las variables, regulación externa (0,010) y desmotivación (0,001), los cambios fueron significativos tanto en el grupo varones como de mujeres.

Tabla 9

Resultados por curso: tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.

Cursos		Primero de bachillerato				Segundo de bachillerato				Tercero de bachillerato			
		Pre G Test \bar{x}	Post Test \bar{x}	Valor P ^a	Intervalo de confianza al 95%	Pre Test \bar{x}	Post Test \bar{x}	Valor P ^a	Intervalo de confianza al 95%	Pre Test \bar{x}	Post Test \bar{x}	Valor P ^a	Intervalo de confianza al 95%
Motivación	I	5,60	5,83	0,443	[-0.848, 0.380]	5,09	5,86	<0,001	[-1.122, -0.404]	5,46	5,81	<0,005	[-0.581, -0.105]
Intrínseca	C	5,19	5,06	0,635	[-0.393, 0.639]	4,98	5,40	<0,059	[-0.867, 0.017]	5,14	5,05	0,770	[-0.544, 0.731]
Regulación	I	4,97	5,28	0,401	[-1.068, 0.439]	4,50	5,15	<0,002	[-1.057, -0.256]	4,72	5,09	<0,026	[-0.706, -0.046]
Integrada	C	4,88	4,75	0,648	[-0.449, 0.716]	4,59	4,68	0,728	[-0.622, 0.437]	4,39	4,50	0,675	[-0.677, 0.442]
Regulación	I	5,54	5,81	0,457	[-0.987, 0.455]	5,24	5,79	<0,018	[-0.995, -0.098]	5,56	5,72	0,153	[-0.400, 0.063]
Identificada	C	5,27	5,42	0,566	[-0.691, 0.381]	5,12	5,53	0,100	[-0.910, 0.081]	4,86	5,15	0,367	[-0.943, 0.355]
Regulación	I	4,07	4,51	0,200	[-1.115, 0.244]	3,49	3,84	0,107	[-0.791, 0.080]	3,63	4,02	0,011	[-0.688, -0.091]
Introyectada	C	3,62	4,05	0,111	[-0.968, 0.102]	3,65	3,91	0,346	[-0.831, 0.295]	3,45	3,91	0,097	[-1.009, 0.087]
Regulación	I	3,44	2,20	<0,008	[0.345, 2.114]	3,22	2,01	<0,001	[-0.744, 1.672]	3,35	2,24	<0,001	[0.752, 1.469]
Externa	C	3,47	2,97	0,075	[-0.052, 1.052]	3,32	2,70	<0,015	[0.122, 1.113]	3,33	2,58	<0,008	[0.209, 1.291]
Desmotivación	I	2,04	4,36	<0,001	[-2.909, -1.730]	2,27	4,13	<0,001	[-2.219, -1.506]	2,39	4,20	<0,001	[-2.077, -1.538]
	C	2,55	4,15	<0,001	[-2.022, -1.181]	2,74	4,17	<0,001	[-1.848, -1.017]	2,96	3,95	<0,001	[-1.494, -0.504]
S. de Autonomía	I	3,65	4,05	<0,050	[-0.806, 0.000]	3,42	4,02	<0,001	[-0.840, -0.364]	3,47	4,06	<0,001	[-0.777, -0.393]
	C	3,28	3,38	<0,521	[-0.418, 0.213]	3,44	3,37	0,541	[-0.160, 0.303]	3,37	3,18	0,317	[-0.194, 0.586]
S de Competencia	I	3,57	4,01	<0,032	[-0.832, -0.039]	3,52	3,87	<0,014	[-0.629, -0.074]	3,28	3,97	<0,001	[-0.863, -0.509]
	C	3,33	3,31	0,920	[-0.330, 0.365]	3,49	3,37	0,511	[-0.238, 0.474]	3,43	3,18	0,156	[-0.100, 0.610]
S de Relación Social	I	3,44	3,96	<0,010	[-0.914, -0.134]	3,53	3,89	<0,004	[-0.600, -0.121]	3,57	4,02	<0,001	[-0.623, -0.268]
	C	3,62	3,65	0,808	[-0.355, 0.278]	3,49	3,53	0,753	[-0.287, 0.209]	3,33	3,40	0,722	[-0.454, 0.316]
S de Novedad	I	3,61	3,90	0,087	[-0.625, 0.045]	3,59	3,87	0,077	[-0.591, 0.031]	3,65	3,97	<0,002	[-0.523, -0.117]
	C	3,56	3,48	0,664	[-0.289, 0.451]	3,58	3,41	0,232	[-0.114, 0.464]	3,56	3,57	0,940	[-0.407, 0.378]
Intención de ser	I	3,90	4,21	0,161	[-0.750, 0.131]	4,04	4,18	0,135	[-0.323, 0.045]	4,05	4,07	0,857	[-0.186, 0.155]
Físicamente A.	C	3,95	3,99	0,761	[-0.340, 0.250]	3,94	3,97	0,776	[-0.297, 0.223]	3,86	3,98	0,494	[-0.460, 0.225]

Nota: G=grupo; I=grupo intervención; C= grupo control; \bar{x} =Media; P^a valor obtenido a partir de la prueba t de datos pareados.

En cuanto a los resultados por curso, los resultados de los grupos de intervención y control se puede apreciar que:

En el grupo de intervención de los primeros de bachillerato se puede observar dos cambios significativos ($p < 0,05$) en las variables motivacionales: regulación externa (0,008) y desmotivación (0,001); tres cambios significativos en las variables de satisfacción de NPB de autonomía (0,05), competencia (0,032), relación social (0,010). No existen cambios significativos en la variable de intención de ser físicamente activo. En el grupo control de los primeros de bachillerato, existen cambios significativos únicamente en la variable desmotivación.

Para el grupo de intervención de los segundos de bachillerato, se puede observar cinco cambios significativos ($p < 0,05$) en las variables motivacionales: motivación intrínseca (0,001), regulación integrada (0,002), regulación identificada (0,018), Regulación Externa (0,001), Desmotivación (0,001), tres cambios significativos en las variables de satisfacción de NPB: autonomía (0,001), competencia (0,014) y relación social (0,014). No existen cambios significativos en la variable de intención de ser físicamente activo. Por su parte, en el grupo control de los segundos de bachillerato, existen tres cambios significativos en las variables motivacionales Motivación intrínseca (0,059), regulación externa (0,015), desmotivación (0,001). No existen cambios en las variables de intención de ser físicamente activo.

Para el grupo de intervención de los terceros de bachillerato, se puede observar tres cambios significativos ($p < 0,05$) en las variables motivacionales: motivación intrínseca (0,005), regulación integrada (0,026), regulación externa (0,001), desmotivación (0,001), cuatro cambios significativos en las variables de satisfacción de NPB: autonomía (0,001), competencia (0,001), relación social (0,001), novedad (0,002). Sin embargo, no existen cambios significativos en la variable de intención de ser físicamente activo. En el grupo de control de los terceros de bachillerato existen dos cambios significativos en las variables regulación externa y desmotivación. No existen cambios significativos en las variables de satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo.

Tabla 10

Efecto de la intervención, medido como la diferencia entre las puntuaciones post menos el pretest, en los tipos de motivación y estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo.

Grupos	Intervención (n=219)	Control (n=193)			
Variables	Media (DE)	Media (DE)	Valor P ^a	Tamaño del efecto	Categoría
Motivación Intrínseca	,44 ± 1,425	,08 ± 2,091	<0,040	0,20	Pequeño
Regulación Integrada	,44 ± 1,827	,03 ± 2,249	<0,040	0,06	Trivial
Regulación Identificada	,28 ± 1,545	,28 ± 2,196	0,992	0,00	-
Regulación Introyectada	,39 ± 1,713	,38 ± 2,205	0,980	0,00	-
Regulación Externa	1,15 ± 2,030	,60 ± 2,127	<0,007	0,26	Pequeño
Desmotivación	1,89 ± 1,513	1,38 ± 1,763	<0,001	0,35	Pequeño
Satisfacción de Autonomía	,56 ± 1,052	,04 ± 1,226	<0,001	0,14	Trivial
Satisfacción de Competencia	,56 ± 1,045	,12 ± 1,419	<0,001	0,35	Pequeño
Satisfacción de Relación Social	,43 ± 0,995	,05 ± 1,236	<0,001	0,09	Trivial
Satisfacción de Novedad	,30 ± 1,136	,09 ± 1,391	<0,002	0,47	Pequeño
Intención de ser físicamente activo	,09 ± 0,950	,06 ± 1,176	0,758	0,47	-

Nota: Media=promedio de las diferencias entre las puntuaciones post menos el pretest; DE= desviación estándar de las diferencias; P^a=valor obtenido a partir de la prueba t de muestras independientes; Categoría= categoría de acuerdo con la escala de Cohen.

En relación al efecto de la intervención sobre las diferentes variables, se puede apreciar que:

Existen cambios significativos ($p < 0,05$), en los tipos de motivación y estilos regulatorios: motivación intrínseca (0,040); regulación integrada (0,040), con un tamaño de efecto que va de pequeño a trivial. En cuanto a las variables de Regulación externa (0,007) y desmotivación (0,001) el tamaño de efecto es pequeño. En las variables de satisfacción de NPB: autonomía (0,001), competencia (0,001), relación social (0,001) y novedad (0,002) existen cambios significativos con un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 11

Comparación del efecto por género entre los tipos de motivación, estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.

Variables	Intervención (M=81; F=138)		Control (M=70; F=123)		Valor p ^a	Tamaño del efecto	Categoría
	Género	Media (DE)	Media (DE)				
Motivación Intrínseca	Masculino	,16 ± 1,285	0,8 ± 2,097		0,394	0,04	-
	Femenino	,60 ± 1,482	,17 ± 2,091		0,053	0,23	-
Regulación Integrada	Masculino	,30 ± 2,289	,14 ± 1,285		0,632	0,08	-
	Femenino	,53 ± 1,887	,03 ± 2,232		< 0,028	0,24	Pequeño
Regulación Identificada	Masculino	,02 ± 1,480	,28 ± 2,287		0,403	0,13	-
	Femenino	,44 ± 1,565	,29 ± 2,152		0,502	0,07	-
Regulación Introyectada	Masculino	,49 ± 2,009	,22 ± 1,534		0,357	0,15	-
	Femenino	,48 ± 1,808	,32 ± 2,315		0,526	0,07	-
Regulación Externa	Masculino	,93 ± 1,906	,65 ± 2,059		0,390	0,14	-
	Femenino	1,28 ± 2,095	0,57 ± 2,172		< 0,007	0,33	Pequeño
Desmotivación	Masculino	1,86 ± 1,492	1,75 ± 1,491		0,649	0,07	-
	Femenino	1,91 ± 1,530	1,16 ± 1,873		< 0,001	0,43	Pequeño
Autonomía	Masculino	,39 ± 1,031	,08 ± 1,280		< 0,014	0,26	Pequeño
	Femenino	,66 ± 1,054	,02 ± 1,199		< 0,001	0,56	Mediano
Competencia	Masculino	,50 ± ,990	,06 ± 1,350		< 0,024	0,37	Pequeño
	Femenino	,60 ± 1,077	,22 ± 1,452		< 0,001	0,29	Pequeño
Relación Social	Masculino	,14 ± 0,931	,10 ± 1,219		0,795	0,03	-
	Femenino	,61 ± 0,995	,02 ± 1,250		< 0,001	0,52	Mediano
Novedad	Masculino	,23 ± 1,028	,10 ± 1,381		0,093	0,10	-
	Femenino	,35 ± 1,197	,09 ± 1,401		< 0,007	0,19	Trivial
Intención de ser físicamente activo	Masculino	,05 ± 0,813	,08 ± 1,082		0,843	0,03	-
	Femenino	,17 ± 1,016	,14 ± 1,224		0,796	0,02	-

Nota: M=masculino; F=femenino; DE= desviación estándar; P^a=valor obtenido a partir de la prueba t de datos independientes; Categoría= categoría según la escala de Cohen.

En cuanto al efecto en las diferentes variables de acuerdo con el género, se aprecia que:

En los tipos de motivación y estilos regulatorios existieron diferencias significativas ($p < 0,05$), en el género femenino solo en las variables de regulación integrada (0,028), regulación externa (0,007), desmotivación (0,001) con un tamaño del efecto que va de pequeño a mediano. En contraste en el grupo de varones no hubo efectos significativos en ninguna variable.

En relación a la satisfacción de NPB, existen cambios significativos tanto ($p < 0,05$) en mujeres en las variables de autonomía (0,001), competencia (0,001), y en varones autonomía (0,014), competencia (0,024) con un tamaño de efecto que va de trivial a mediano. Mientras que, se puede observar un efecto significativo ($p < 0,05$) en las variables satisfacción de NPB de relación social (0,001) y novedad (0,007) solo para el grupo de mujeres.

Finalmente, para la variable de intención de ser físicamente activo, no existen cambios significativos en el grupo de mujeres y varones.

Tabla 12

Comparación del efecto por cursos entre los tipos de motivación, estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo antes y después de la intervención.

Grupos	Variables	Intervención	Control	Valor P ^a	Tamaño de efecto	Categoría
		Media (DE)	Media (DE)			
Primero de bachillerato	Motivación Intrínseca	,23 ± 1,674	,12 ± 2,180	0,418	0,05	-
	Regulación Integrada	,31 ± 2,055	,13 ± 2,460	0,377	0,07	-
	Regulación Identificada	,27 ± 1,966	,15 ± 2,264	0,813	0,05	-
	Regulación Introyectada	,44 ± 1,852	,43 ± 2,259	0,996	0,00	-
	Regulación Externa	1,23 ± 2,400	,50 ± 2,332	0,150	0,30	-
	Desmotivación	2,23 ± 1,608	1,60 ± 1,778	0,057	0,37	Pequeño
	Autonomía	,40 ± 1,099	,10 ± 1,333	0,272	0,24	-
	Competencia	,44 ± 1,080	,02 ± 1,469	0,126	0,32	-
	Relación Social	,52 ± 1,063	,04 ± 1,337	0,077	0,39	-
	Novedad	,29 ± ,913	,08 ± 1,562	0,221	0,16	-
	Intención de ser físicamente activo	,31 ± 1,201	,05 ± 1,246	0,321	0,21	-
Segundo de Bachillerato	Motivación Intrínseca	,76 ± 1,378	,43 ± 1,853	0,250	0,20	-
	Regulación Integrada	,66 ± 1,536	,09 ± 2,221	0,102	0,29	-
	Regulación Identificada	,55 ± 1,721	,41 ± 2,078	0,698	0,07	-
	Regulación Introyectada	,36 ± 1,671	,27 ± 2,361	0,811	0,04	-
	Regulación Externa	1,21 ± 1,781	,62 ± 2,078	0,089	0,30	-
	Desmotivación	1,86 ± 1,376	1,43 ± 1,741	0,127	0,27	-
	Autonomía	,60 ± ,913	,07 ± ,972	< 0,001	0,56	Mediano
	Competencia	,35 ± 1,064	,12 ± 1,494	< 0,045	0,17	Trivial
	Relación Social	,36 ± ,919	,04 ± 1,040	0,068	0,32	-
	Novedad	,28 ± 1,194	,18 ± 1,213	< 0,035	0,08	Trivial
	Intención de ser físicamente activo	,14 ± ,705	,04 ± 1,090	0,538	0,10	-
Tercero de Bachillerato	Motivación Intrínseca	,34 ± 1,369	,09 ± 2,267	0,116	0,13	-
	Regulación Integrada	,38 ± 1,896	,12 ± 1,990	0,418	0,13	-
	Regulación Identificada	,17 ± 1,331	,29 ± 2,307	0,649	0,06	-
	Regulación Introyectada	,39 ± 1,711	,46 ± 1,948	0,809	0,03	-
	Regulación Externa	1,11 ± 2,055	,75 ± 1,924	0,282	0,18	-
	Desmotivación	1,81 ± 1,547	1,00 ± 1,761	< 0,003	0,48	Pequeño
	Autonomía	,59 ± 1,102	,20 ± 1,386	< 0,001	0,31	Pequeño
	Competencia	,69 ± 1,016	,25 ± 1,263	< 0,001	0,38	Pequeño
	Relación Social	,45 ± 1,017	,07 ± 1,368	< 0,045	0,31	Pequeño
	Novedad	,32 ± 1,165	,01 ± 1,368	0,137	0,24	-
	Intención de ser físicamente activo	,02 ± ,978	,12 ± 1,219	0,558	0,09	-

Nota: DE=desviación estándar; P^a =valor obtenido a partir de la prueba t de datos independientes; Categoría= categoría de acuerdo a la escala de Cohen.

Finalmente, los efectos antes y después de la intervención en las variables de acuerdo al curso, muestran que:

En los tipos de motivación y estilos regulatorios de los primeros de bachillerato, solo se puede observar un efecto significativo ($p < 0,005$) en la variable desmotivación (0,057) con un tamaño de efecto de pequeño.

En los segundos de bachillerato, solo se puede observar un efecto significativo ($p < 0,005$) en tres de las variables de satisfacción de las NPB entre ellas autonomía (0,001), competencia (0,045) y novedad (0,035) con un tamaño de efecto que va de mediano a trivial respectivamente.

Por su parte, en los tipos de motivación y estilos regulatorios de los terceros de bachillerato solo se observa un cambio significativo ($p < 0,005$) en la variable desmotivación (0,003) con un tamaño de efecto mediano. A su vez, en las variables de satisfacción de NPB existen cambios significativos ($p < 0,005$) para las variables de autonomía (0,001), competencia (0,001), relación social (0,045) con un tamaño de efecto mediano a pequeño.

Capítulo IV: Discusión

En los últimos años, la Práctica Basada en Modelos (PBM) en EF se ha convertido en una tendencia educativa relevante para docentes e investigadores. Esta práctica se basa en evidencias científicas que sugieren que la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) puede abordar eficazmente los nuevos desafíos educativos tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes (Kirk, 2013; Fernández-Rio, 2014). Evaluar la implementación de modelos ha permitido identificar las ventajas y desafíos propios del proceso (Hernández et al., 2021). Por otro lado, González-Víllora et al. (2019d), expresa que la evaluación del efecto de la HMP tiende arrojar gran cantidad de resultados, en comparación a los que se obtendrían con la aplicación de un solo modelo. Lo expuesto, facilita la comprensión del entorno de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes afectando su participación y motivación (González-Víllora et al., 2019c).

En este contexto, el objetivo principal del presente estudio fue evaluar el efecto de la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP): Educación Deportiva (ED) y Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD) sobre la motivación, satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) e intención de ser físicamente activo de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral (UEHT). Los objetivos específicos abarcaron la implementación de una propuesta educativa basada en la HMP: ED y ECD en estudiantes de bachillerato, la determinación del grado de fidelidad en la implementación de la propuesta y el análisis de los efectos sobre la motivación intrínseca, motivación extrínseca (regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa), desmotivación, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo. Los resultados coinciden con investigaciones relevantes de la EF propuestas por varios autores que respaldan la efectividad de la HMP: ED y ECD: García-González et al. (2020); Gil-Arias, Diloy-Peña, et al. (2021a); Gil-Arias, Harvey, Cárcelos, Práxedes, & del Villar (2017); González-Víllora (2019); Tomás González-Fernández et al. (2023); Valle & Gil-Arias (2022); Ryan & Deci (2017).

Los estudios se han vinculado al análisis debido a los resultados favorables observados en la mayoría de las variables motivacionales según la TAD. La propuesta se llevó a cabo mediante una Unidad Didáctica Híbrida (UDH) que tuvo una duración de seis (6) semanas. En cada semana se realizaron 2 sesiones, sumando un total de 12 sesiones de 35 minutos cada una. La implementación de la propuesta basada en el enfoque HMP: ED y ECD es una aproximación innovadora que combina los elementos distintivos de ambos modelos. Específicamente, la propuesta se fundamentó en el ejemplo presentado por Gil-Arias, Diloy-Peña, et al. (2021b).

Con base en González-Víllora (2019), en la propuesta se empleó la hibridación considerando un modelo como principal y complementando con técnicas, estrategias y recursos de otros modelos. De acuerdo con Kirk (2013) el modelo de ED se ve fortalecido por su organización en temporadas, participación en equipos continuos, competencias formales, roles de los participantes, registro de resultados, etapas finales y celebraciones que generan experiencias deportivas auténticas (Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2019), y aumentan la motivación (Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, & Del Villar, 2017b). Por otro lado, el modelo ECD se basa en la comprensión de aspectos tácticos y estratégicos, priorizando sobre los aspectos técnicos exclusivamente (Metzler, 2011). Mediante el enfoque, los estudiantes logran comprender a través de situaciones adaptadas a la realidad, contextualizando o modificando los juegos basados en principios elementales como la representación, la exageración, entre otras (Bunker & Thorpe, 1982b). Bajo este marco referencial, la enseñanza desde la HMP fusiona el modelo ED y el modelo ECD, generando experiencias auténticas de aprendizaje (Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2019), promoviendo la autonomía (Bunker & Thorpe, 1982b), desarrollando habilidades deportivas (Hopper & Kruisselbrink, 2002), consolidando un proceso educativo de alta calidad (Fernández et al., 2016; González-Víllora, 2019b).

Para determinar adecuadamente el grado de fidelidad de la propuesta de enseñanza, se empleó el instrumento propuesto por Gil-Arias et al (2017) para comprobar la fidelidad conductual del profesor. El proceso implicó la observación de sesiones 3,5,7,12 en video realizadas por el autor principal y un observador neutral con experiencia en MP en EF. Se realizó una evaluación individual objetiva de las sesiones para establecer un porcentaje de implementación correcta, considerando la presencia o ausencia de los elementos específicos de la rúbrica. Se seleccionaron aleatoriamente 4 sesiones, todas correspondientes a las tres fases del modelo ED. El porcentaje de implementación fue del 62,49%, inferior al obtenido por Valle & Gil-Arias (2022), quienes alcanzaron un 100% demostrando que es factible incluir todos los aspectos clave de los modelos en las sesiones de intervención. Según lo planteado por Hodges Kulinna et al. (2013) la evaluación de la fidelidad no siempre puede garantizar altos porcentajes debido a problemas (espacios, materiales, disponibilidad de estudiantes) que pueden surgir al intentar ajustar las propuestas a los contextos de intervención. Asimismo, es factible alcanzar resultados positivos cuando tanto el docente como los estudiantes tienen experiencia en la implementación de modelos. De hecho, la experiencia de los estudiantes facilita la aplicación de roles como: Preparador Físico, Director Técnico, Periodista, etc., (Sinelnikov & Hastie, 2010; Howarth, 2005). En la misma línea, los resultados obtenidos en la implementación del presente estudio podrían explicarse gracias a la carencia de experiencia en el uso de modelos por parte del investigador principal. En este sentido,

Hastie & Casey (2014) afirman que la falta de experiencia conduce a los docentes noveles a omitir durante la implementación algunos aspectos relevantes del modelo ED, por ejemplo: el registro de datos, la festividad, etc. Adicionalmente, el autor manifiesta que los resultados muchas veces corresponden a la naturaleza de la instrucción antes que al modelo en sí. Sobre lo expuesto, Hastie (2010) identifica elementos fundamentales para la planificación de las UDH tales como: i) tiempo de implementación para consolidar el modelo, ii) permanencia de los integrantes en los equipos, iii) ajuste de las actividades competitivas, para asegurar el cumplimiento de responsabilidades de los estudiantes, iv) fomento de un ambiente festivo. En línea con lo expuesto, en el presente estudio se intentó realizar un trabajo minucioso en cuanto a la implementación de la UDH. Se realizaron 12 sesiones manteniendo los mismos equipos a lo largo de la temporada, se adaptaron las actividades al contexto y espacios disponibles en la institución educativa, también se diseñaron adecuadamente las actividades alineadas al deporte del fútbol y finalmente se intentó supervisar constantemente el cumplimiento de roles por parte de los estudiantes. En el presente estudio participaron estudiantes de diferentes subniveles 1°, 2°, 3° de Bachillerato, este aspecto marcó la diferencia debido a que no todos los grupos se organizaron al cien por ciento, situación que podría haber afectado el nivel de compromiso de los participantes que conformaron el grupo de intervención. Finalmente, la propuesta concluyó con la participación de los estudiantes en un ambiente festivo.

En la propuesta de investigación, se intentó realizar las adaptaciones requeridas según a los autores de referencia, cumpliendo con los requisitos del modelo, la realidad de la institución educativa y los recursos disponibles como espacios de trabajo, balones, conos, chalecos, etc. A continuación, se discuten los resultados de la siguiente manera: en primer lugar, los hallazgos generales relacionados con los tipos de motivación, estilos regulatorios, satisfacción de NPB e intención de ser físicamente activo. Posteriormente, se detallan los resultados por género y por cursos. Finalmente, en cada apartado, se exponen los resultados de las variables acorde al impacto de la intervención (tamaño del efecto). El programa de hibridación implementado en la investigación actual tuvo una duración de 12 sesiones y se enfocó en la enseñanza del fútbol. En la propuesta se analizó la motivación a través de todas las regulaciones motivacionales de los estudiantes. La decisión de incorporar todas las regulaciones permitió entender como varía la motivación representada en el continuum de autodeterminación (Figura 9) propuesto en la TAD. Con base Deci & Ryan (2000), el comportamiento se regula y manifiesta en distintos niveles de internalización. Los niveles oscilan entre la falta de motivación, la motivación extrínseca y motivación intrínseca. En la fluctuación se refleja la aceptación específica de un comportamiento u otro de acuerdo con el

sistema de identidad y valores sociales de cada individuo. Por ejemplo, si un estudiante en EF realiza una actividad o ejercicio físico de manera espontánea o por voluntad propia, se dice que el estudiante está motivado de manera intrínseca. Según los autores indicados, las regulaciones más autodeterminadas (motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada) se relacionan con comportamientos más adaptativos para mantener un estilo de vida activo, mientras que, las regulaciones menos autodeterminadas (regulación introyectada, regulación externa y desmotivación) están asociadas con el abandono de las actividades físicas.

En los **resultados generales** se detectaron diferencias significativas en las variables entre las mediciones realizadas antes y después de la intervención. Se registró un incremento de la motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, junto con una disminución en la regulación externa y un aumento significativo en la desmotivación. Así mismo, las NPB de autonomía, competencia, relación social y novedad experimentaron mejoras positivas y significativas. Aunque, se observó un leve aumento en la intención de ser físicamente activo, este cambio no fue estadísticamente significativo. Los hallazgos coinciden parcialmente con investigaciones previas de Gil-Arias, Diloy-Peña, et al. (2021a) que han explorado la enseñanza del voleibol a través de una UDH con diferentes enfoques, destacando la importancia de respaldar las NPB, satisfacción y la motivación intrínseca. La propuesta indicada se basó en la hibridación de los modelos ED y ECD, durante un periodo de cinco semanas (10 sesiones). Los resultados principales señalan un aumento significativo en la percepción de apoyo a las NPB por parte de los docentes, así como en la satisfacción de NPB, la satisfacción de novedad, variedad, y la regulación intrínseca. Se observó que, en los varones, aumentó la regulación introyectada, mientras que en las mujeres se incrementó la motivación intrínseca. En el post test, se identificaron diferencias significativas en cuanto al efecto. Además, se encontró una disminución notable en la intención de volver a practicar deporte en los varones. Por su parte, en el análisis de los resultados del estudio, basado en la TAD se mostró un impacto positivo en la motivación intrínseca con un efecto pequeño (0,20), lo que refleja el genuino interés de los estudiantes en participar en la propuesta educativa (Deci & Ryan 2000; Méndez et al., 2012). De acuerdo con Harvey & Jarrett (2014) y Burgueño et al. (2017), es factible influir positivamente en la motivación utilizando el modelo ED, especialmente a través de su estructura organizada por fases. Entre ellas la de competición, que genera altos niveles de esfuerzo e interés por parte del alumnado (Ntoumanis & Standage, 2009). Por otro lado, con el modelo ECD se abordan desafíos derivados de la aceptación por los juegos y el deporte en general, para: mejorar la toma de decisiones (autonomía), resolver situaciones de juego (competencia) (Bunker & Thorpe, 1982b). En el estudio, también se evidenciaron resultados positivos en la regulación integrada

con un efecto trivial (0,06), lo que indica la capacidad de la intervención para ser incorporada según los ideales personales al estilo de vida de los estudiantes, consolidando así un estilo diferente (Deci & Ryan, 2000). Asimismo, se observaron los resultados significativos en cuanto a la regulación identificada, cuyo resultado refleja la valoración personal hacia la conducta. En este caso, los resultados muestran que, los estudiantes participaron de las actividades convencidos de obtener de ellas algún valor especial. Con base en Vansteenkiste & Ryan (2013), los estudiantes parecen validar su participación en las propuestas que les generan significado positivo. En relación con lo anterior, es pertinente aclarar que tanto la regulación integrada e identificada se vinculan con la motivación intrínseca cuando las personas participan de forma voluntaria (Van den Berghe et al., 2014), en una actividad que resuena con sus convicciones personales (Haerens et al., 2010).

Después de analizar los resultados de las regulaciones más internas, a continuación, se comparan las diferencias en las regulaciones introyectada, externa y la desmotivación. Los hallazgos del estudio revelan un aumento significativo en la regulación introyectada en el pre y post test. En línea con lo expuesto por Van den Berghe et al. (2014), la regulación introyectada refleja una participación condicionada del individuo, quien puede involucrarse en diversas actividades para evitar sentimientos de culpa (Deci & Ryan, 2002). Con base en Deci & Ryan (1985), la regulación introyectada se manifiesta en el autocontrol ejercido por la persona, más que en influencias externas. Esto significa que, quizás la participación de los estudiantes en ciertos momentos de la intervención se dio por la obligatoriedad de la asignatura, o quizás porque el docente de EF les pedía implicarse en las actividades propuestas. En base a lo mencionado, se puede decir que, aunque muchos docentes de EF ecuatorianos se esfuerzan para que la asignatura sea apreciada y reconocida, la elección de participación de los estudiantes siempre será una elección propia (Del Val et al., 2020). Siguiendo con el análisis de resultados, se observa una reducción en la regulación externa con un efecto pequeño (0,26). Esto indica que los estudiantes participantes en la Unidad Didáctica (UD) experimentaron menos presión por parte del profesor. La disminución puede ser atribuida a la estructura establecida en la UDH a través de los modelos ED y ECD, los cuales se centran en la transferencia de responsabilidad y promoción de la autonomía (Bunker & Thorpe, 1982b; Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2019). Por último, los resultados positivos en desmotivación con un efecto pequeño (0,35), son similares a los reportados por Gil-Arias, Diloy-Peña, et al. (2021a). La desmotivación se define como la ausencia de interés por realizar una actividad (Deci & Ryan, 2002), y se manifiesta a través de conductas pasivas y negativas, falta de atención y perturbaciones en el entorno de clase (Sánchez-Oliva et al., 2014). Los resultados sobre desmotivación encontrados en el presente

estudio se alinean a los encontrados por Cuevas et al. (2016), confirmando que la desmotivación en EF es un problema común entre los jóvenes entre 12 y 18 años (Gómez-López et al., 2010). Los resultados también respaldan lo expuesto por Bonito-Cisneros & Torres-Palchisaca (2021), quienes afirmaron que el desinterés de los adolescentes ecuatorianos surge debido a la falta de motivación y al uso inadecuado de estrategias de enseñanza por parte de los docentes. Según la TAD, tanto los resultados positivos en la regulación externa como en la desmotivación tienen consecuencias sobre el comportamiento de los estudiantes. En ese sentido, a menudo los estudiantes realizan actividades solo con la finalidad de obtener la aprobación del profesor (Ntoumanis & Standage, 2009). Sobre esta línea, Chemolli (2014), plantea que se han malinterpretado la clasificación de las regulaciones en la TAD porque el grado de autonomía varía dentro de ella. Por consiguiente, las personas pueden elegir adoptar una regulación motivacional basándose en experiencias pasadas y circunstancias actuales. En otras palabras, los estudiantes en el programa tenían la capacidad de valorar positiva o negativamente la actividad en función de las experiencias motivacionales que experimentaban durante su participación, sin embargo, también es posible que su comportamiento se deba a experiencias negativas vivenciadas anteriormente en la EF.

Dentro de este análisis de resultados generales, también se expone lo encontrado a través de la satisfacción de las NPB. El estudio refleja efectos positivos y significativos en la satisfacción de autonomía con un efecto trivial (0,14), satisfacción de la competencia con un efecto pequeño (0,35) y satisfacción de relación social con un efecto trivial (0,09). Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas realizadas por Gil-Arias, Diloy-Peña, et al (2021a); García-González et al. (2020); Valle & Gil-Arias (2022), que también aplicaron la hibridación de los modelos ED y ECD con una duración de diez, diez, y quince sesiones respectivamente. La intervención del presente estudio se llevó a cabo en 6 semanas (12 sesiones), al igual que en los estudios mencionados, es relevante destacar que cuando un docente emplea un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía (Diloy-Peña et al., 2021b), crea un entorno educativo que fomenta las necesidades, lo que resulta en una mayor satisfacción de NPB y, por ende, mayor motivación intrínseca por parte de los estudiantes (Ryan & Deci, 2017; Vasconcellos et al., 2020c). Es fundamental utilizar estrategias que atiendan a las NPB, lo cual se relaciona con la importancia que el profesor otorga a diversas variables motivacionales, como la autonomía a través de las oportunidades brindadas a los estudiantes, la competencia mediante la implementación de prácticas adaptadas a las necesidades individuales, y a la relación social basada en la cohesión grupal para afrontar desafíos diversos (Haerens et al., 2015).

Los resultados en la satisfacción de autonomía pueden ser atribuidos a la fusión de los modelos EC y ECD. La autonomía es una necesidad que permite a los estudiantes conectarse con su experiencia educativa facilitando la experiencia de éxito (Gil-Arias et al., 2020a; Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2019). La autonomía en los MP se manifiesta al permitir la evaluación de la participación individual, reglas y estrategias en la fase de competencia formal según el modelo ED y la reflexión sobre los problemas tácticos y ejercicios planteados en el modelo ECD. En el modelo ED, los estudiantes tienen posibilidades de elegir sus equipos, identidades y roles según sus intereses personales. Por otra parte, el modelo ECD también influye en la necesidad de competencia debido al diseño de tareas auténticas realizadas por el profesor, basadas en principio tácticos complejos para el ajuste a las realidades de los estudiantes (Harvey & Jarrett, 2014). El docente de EF también puede promover la relación social, la interacción entre pares, generando debates y colaborando en la resolución de ejercicios. En el estudio actual, al igual que en investigaciones anteriores, el modelo ED promovió equipos mixtos y persistentes, fomentó la afiliación y la conexión entre pares. En relación con lo anterior, la literatura ha planteado que la satisfacción de la necesidad de relación social y la equitativa distribución de los equipos mixtos impulsa la adopción de acciones y decisiones para fortalecer el sentido de trabajo en equipo y mejorar las relaciones entre los compañeros (Wallhead et al., 2013). En consecuencia, cuando se hibridan los modelos ED y ECD se ofrece un contexto de aprendizaje inclusivo y complementario (Mandigo et al., 2008). Los resultados positivos obtenidos a partir de la presente intervención indican la satisfacción de NPB experimentada por los estudiantes. En consonancia con los resultados, en otras investigaciones realizadas por Gil-Arias et al., (2020) y Gil-Arias et al., (2021) se expresa que la combinación de modelos también fomenta un ambiente de colaboración constante, enfatizando la realización de actividades de acuerdo a los roles. Por ejemplo, liderando el calentamiento físico (Preparador Físico), cumpliendo las normas y reglamentos (Árbitro), participando en las narraciones y entrevistas al final del juego (Periodista).

Entre los resultados de la investigación, también se evidencian modificaciones positivas en la novedad, con un efecto pequeño de (0,47). Los hallazgos están en línea con lo planteado por Uria & Gil (2022) y García-González et al. (2020) quienes comentan que los valores positivos obtenidos por los estudiantes pueden ser atribuidos a su falta de experiencia en procesos de enseñanza basados en MP. En la investigación realizada en la UEHT, se propuso la hibridación de MP: ED y ECD, sin embargo, es posible que los estudiantes estuvieron acostumbrados a una clase de EF donde se impartía un contenido deportivo, sin embargo, el estudiante únicamente cumplía el rol de jugador. Así mismo, los resultados también pueden

explicarse por la forma de organización de la clase (aprendizaje, competencia, festividad). Además, el planteamiento de las tareas de aprendizaje fue ajustado al trabajo 1 vs 1, 2 vs 2, 3 vs 3, etc. En línea con lo expuesto, la HMP: ED y ECD permite experimentar nuevas prácticas y obtener resultados a nivel afectivo, cognitivo y conductual en EF (González-Cutre et al., 2016; González-Cutre & Sicilia., 2019b).

De acuerdo con los resultados generales del estudio, se observó también un ligero aumento en la intención de ser físicamente activo, similar al hallazgo de Uria & Gil (2022). Los investigadores implementaron una UDH basada en los modelos de ED y ECD que consistía en 15 sesiones de 50 minutos de duración cada una. Las clases se llevaron a cabo dos veces por semana, siguiendo la estructura propuesta en el modelo ED (temporada, afiliación, competición, registro de datos y festividad) y divididas en tres fases: aprendizaje (sesiones 1 a 11), competición formal (sesiones 12 a 14) y festividad (sesión 15). Durante las primeras cinco sesiones los autores desarrollaron el contenido ringo, mientras que, en las diez sesiones restantes se abordó el contenido indiacá. En la investigación actual, se diseñó una UDH de 12 sesiones centrada en el fútbol, aplicando el modelo ED y empleando juegos modificados que mantuvieran la esencia del deporte, aumentando la dificultad según los principios del modelo ECD (modificación, exageración, etc.). Al comparar los enfoques desde la TAD, se encontró que, cuando se satisfacen las NPB, existe un efecto positivo en la motivación intrínseca, la cual en EF se ve influenciada también por factores como el disfrute y la competencia percibida, relacionándose con la intención de ser físicamente activo (Lonsdale et al., 2019). Los resultados positivos encontrados, son similares a los obtenidos por López-Lemus et al. (2023), quienes combinaron los modelos ED y ECD durante 12 sesiones para enseñar un deporte como el balonmano, enfocándose en aspectos técnicos. Se propusieron iniciativas similares de aprendizaje de balonmano en ambos programas. A pesar de los resultados favorables, se recomienda precaución debido a que el grupo e intervención no tiene gran cantidad de participantes.

Por otro lado, en los **resultados generales en función del género** se exploraron los resultados de las regulaciones motivacionales, satisfacción de NPB, novedad e intención de ser físicamente activo. En relación a las regulaciones motivacionales más autónomas (motivación intrínseca, regulación integrada e identificada), se observaron resultados estadísticamente significativos en la motivación intrínseca de las mujeres antes que, en los hombres, la regulación integrada con un efecto pequeño (0,24) a favor de las mujeres, regulación identificada e introyectada a favor de las mujeres, regulación externa y desmotivación son significativos en hombres y mujeres. Los hallazgos del presente estudio coinciden parcialmente con investigaciones anteriores como la de Gil-Arias et al. (2021a). En

la investigación citada, se hibridaron los modelos ED y ECD a través de 10 lecciones de 50 minutos para la enseñanza del voleibol. Los resultados reflejaron puntuaciones significativas para hombres y mujeres (en el contexto de primaria). El presente estudio hibridó los modelos ED y ECD. Por ello, si bien las propuestas en específico tienen el potencial de generar reacciones e interacciones diversas en un mismo grupo de estudiantes (Oliveros & Fernández-Rio, 2022; Butt et al., 2011; Lawler et al., 2017; Sevil et al., 2016), los resultados explican limitadamente la relación entre el contexto de enseñanza y el hábitat de los estudiantes varones (Johnson et al., 2017). Esto significa que, cuando se imparten deportes colectivos a través de la EF es donde generalmente se exteriorizan actitudes y decisiones mayoritariamente sobre la fuerza física, comportamientos agresivos y masculinidad (Curtner-Smith et al., 2021; García et al., 2020). Por otra parte, los resultados de la regulación externa con un tamaño de efecto pequeño para las chicas (0,33) y la desmotivación fue positiva para el género femenino con un tamaño de efecto pequeño (0,43). Este resultado es contrario a lo expresado por Janz et al. (2000), quien asevera que la desmotivación se consolida más temprano en las chicas (Janz et al., 2000). Tampoco con los planteamientos de Fernández-Rio & Iglesias (2022); Metzler & Colquitt (2021) y Oliveros & Fernández-Rio (2022) quienes afirmaron que los MP tienen el potencial de incrementar la motivación independientemente del género. Respecto a la satisfacción de NPB del presente estudio, se encontraron diferencias positivas y significativas en autonomía con un tamaño de efecto pequeño en varones (0,26), un efecto mediano en mujeres (0,56), también en la necesidad de competencia con un efecto pequeño en ambos géneros (0,37) en hombres y (0,29) en mujeres. En la necesidad de relación social los resultados fueron significativos únicamente para las mujeres con un efecto mediano (0,52). Los resultados son muy similares a lo encontrado por López-Lemus, Álvarez, et al., 2023) el programa planteado por el autor desarrolló una UDH de 12 sesiones para la enseñanza del minibalonmano. Las sesiones de clase en el estudio indicado tuvieron una duración de 55 minutos. En el informe se destaca que a pesar de que el docente de EF tenía más de 4 años en la aplicación de modelos se desarrolló un seminario de capacitación y formación docente (Barba-Martín et al., 2020). Al igual que en el presente estudio, la satisfacción de autonomía fue positiva para los dos géneros, la satisfacción de competencia fue positiva para los dos géneros y para la satisfacción de relación social, únicamente fue positiva y significativa para las mujeres. El autor basado en lo expuesto por Gil-Arias et al. (2020c) afirma que existe gran influencia por la estructura de los modelos, a pesar de ello explica que la diferencia en los resultados en la satisfacción de relación en ambos géneros se da gracias a la importancia atribuida por las mujeres a las interrelaciones personales. En consecuencia, a pesar de que existen otras posibles causas como la importancia y sentido de pertenencia propios del modelo ED (Bessa

et al., 2019), o los intercambios que surgen a partir de los problemas tácticos según el modelo ECD donde se favorece la interacción (Gaspar et al., 2021). En coincidencia con López-Lemus, Álvarez, et al (2023) podrían existir otras causas para analizar el resultado, sin embargo, no se puede afirmar que las relaciones sociales no son importantes para los varones. Al contrario, se podría atribuir la diferencia a la predisposición docente para la conformación de grupos (equipos) donde exista buena comunicación (González-Cutre, 2017). Finalmente, en cuanto a la satisfacción de novedad tanto hombres como en mujeres los resultados del presente estudio son positivos, aunque en mujeres el efecto es trivial (0,19). Estos datos concuerdan con lo obtenido por Valle & Gil-Arias (2022), el autor expresa que la experimentación de los MP híbridos es razón suficiente para que existan resultados positivos. En el estudio indicado, se complementó mediante datos cualitativos a través de procesos de discusión. En los conversatorios, los estudiantes indicaron cuáles fueron los aspectos más novedosos. El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo, al ser el primer estudio que involucra HMP se ha podido obtener los primeros resultados para análisis dentro del contexto ecuatoriano. No obstante, en próximas investigaciones realizadas en el contexto se podría obtener información relevante a través de investigaciones realizadas con enfoque mixto.

En cuanto a los resultados en la **intención de ser físicamente activo**, en los resultados se observa una leve disminución de la intención de ser físicamente activo en el grupo masculino entre el pretest y el posttest, aunque el descenso no fue estadísticamente significativo. Por el contrario, en el grupo femenino hubo un aumento significativo en la intención de ser físicamente activo, en la segunda evaluación en comparación con la primera. Este resultado es diferente a lo encontrado por Gil-Arias et al. (2021a) quien alcanzó resultados positivos en los varones y negativos para las mujeres. En la investigación el docente aplicó una UDH de 10 sesiones de duración. En la misma línea, López-Lemus, Del Villar, et al. (2023) obtuvieron resultados positivos y significativos en hombres y mujeres aplicando una UDH de 12 sesiones. Para comprender las diferencias encontradas tanto en la investigación realizada como en los estudios de referencia, se precisa que la motivación en general en el contexto de la EF difiere entre hombres y mujeres (Granero-Gallegos & Gómez-López, 2020), las diferencias pueden ser consecuencia de los contenidos impartidos (Lawler et al., 2017; Sevil et al., 2016), el tipo de deporte (Butt et al., 2011), o como se lo imparte (Curtner-Smith et al., 2021). En el presente estudio, se buscó a través de la HMP: EC y ECD un cambio metodológico en las clases de EF para tener un efecto positivo sobre la motivación y la intención de ser físicamente activo. Se aplicó la propuesta y se demostró que el programa de enseñanza aplicado tiene gran potencial para que su aplicación tenga resultados positivos en adolescentes (Dudley et al., 2022), los resultados en las mujeres así lo confirman. Sin embargo, al no tener resultados

positivos en los varones, a continuación, se analizan algunos aspectos que podrían tener incidencia. En primera instancia, es necesario recalcar que como contenido de enseñanza se eligió al fútbol. El fútbol es un contenido que tradicionalmente se lo utiliza en la enseñanza en la EF ecuatoriana (Villafuerte et al., 2019b). Con base en Williams & Bedward (2001) la tradición cultural de un contexto incide en los estereotipos de género dentro de la EF, afectando las expectativas de hombres y mujeres (Allard-Latour et al., 2022). En el caso de los hombres, las expectativas se centran en la práctica del deporte a través del contacto físico (Gard & Meyenn, 2000), la expectativa del género masculino es cubierta a través de los enfoques tradicionales de enseñanza donde se promueve la masculinidad del deporte (Curtner-Smith et al., 2021). Por el contrario, las expectativas de las mujeres son ambiguas (Flintoff, 2005). En ese orden de ideas, es probable que el grupo de varones generó sus propias expectativas sobre como aprendería el deporte. Estas experiencias podrían haber tenido incidencia sobre los resultados motivacionales dentro de la investigación (Chemolli., 2014). Independientemente de ello, la propuesta educativa fue elegida gracias a los beneficios que ofrece en el contexto de la EF. En segunda instancia, como base fundamental de la presente propuesta se apeló a los beneficios de la HMP para la motivación (García-González et al., 2020), el compromiso, la interacción social, el disfrute de las clases y la intención de ser físicamente activo (Gil-Arias, Harvey, et al., 2021; López-Lemus, Del Villar, et al., 2023). En tercera instancia, tomando en cuenta que con la HMP: ED y ECD sus características se verían reforzadas, podría haber un incremento equilibrado en la satisfacción de NPB en hombres y mujeres (Fernández-Rio & Iglesias, 2022; Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, & Del Villar, 2017c). En ese contexto, al analizar los resultados de la motivación en el grupo de varones, en el post test en relación con el pretest, se observa un incremento leve en la motivación intrínseca, un incremento leve en la regulación integrada, un incremento leve en la regulación identificada. Por otra parte, se observa, un aumento en la regulación introyectada, una disminución en la regulación externa, un incremento en la desmotivación. Posiblemente todas las variaciones experimentadas por los estudiantes del género masculino durante la intervención afectaron su intención de ser físicamente activos. Estos datos evidencian que en las variables motivacionales que son determinantes para una motivación positiva, no existieron efectos positivos. Para Aelterman et al. (2019), cuando no existen cambios positivos a nivel motivacional en el grupo de estudiantes, es pertinente atribuir la causa al estilo interpersonal docente. En ese sentido, aparentemente en el desarrollo de las clases el docente interactuó con los estudiantes utilizando un estilo controlador. Con base en Moreno-Murcia et al. (2018) el estilo interpersonal asumido por el docente (de apoyo a la autonomía o controlador), afecta directamente sobre la enseñanza del contenido y la motivación del alumnado (Cecchini et al., 2014).

En los resultados obtenidos según el curso, en los primeros de bachillerato se observa un resultado positivo y significativo para la variable desmotivación con un efecto pequeño (0,37), incremento significativo en la satisfacción de autonomía, satisfacción de competencia y satisfacción de relación social. Los resultados son contrarios a lo encontrado por Félix et al. (2022), el autor a través de la aplicación de la HMP: ED y ECD obtuvo resultados positivos y significativos para las variables satisfacción de autonomía y novedad. El autor aplicó un programa de 8 sesiones de 55 minutos de duración en estudiantes de 1° de bachillerato. En total participaron 95 estudiantes con una edad media de 14 años. Las sesiones se realizaron dos veces por semana en la hora de EF, el contenido desarrollado fue el Tchoukball. Los resultados se atribuyen a la falta de experiencia en MP por parte del docente. La intervención correspondió a un proceso de prácticas desarrollado por el docente durante su curso de maestría. El autor comenta que es probable que algunas características de los modelos no se aplicaron de manera correcta. Por otra parte, en el presente estudio se aplicó la HMP: ED y ECD para la enseñanza del fútbol. Cada clase tuvo una duración de 35 minutos, en total se trabajó por 6 semanas con estudiantes de 1°, 2° y 3° de bachillerato. Las edades de los estudiantes fluctuaban entre los 15 y 18 años. De manera similar al estudio indicado, existen escasos resultados en las variables de estudio a nivel de curso, es posible que las variaciones en los resultados se originaron por la falta de experticia en la aplicación de MP, dado que el docente no tenía experiencia en su aplicación. Con base en Hastie & Casey (2014), las variaciones en los resultados de las intervenciones en docentes noveles deben atribuirse a la naturaleza de la enseñanza, antes que a los MP. En la misma línea, se observan resultados variados en las variables motivacionales de los cursos superiores. En los segundos de bachillerato, se puede ver diferencias positivas y negativas. Por ejemplo, se observa un incremento significativo en la motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, disminución significativa en la regulación externa, incremento significativo en la desmotivación, aumento significativo en la satisfacción de autonomía con un efecto mediano (0,56), satisfacción de competencia con un efecto trivial (0,17), satisfacción de relación social. En el caso de los terceros de bachillerato, se observan cambios positivos y significativos en el grupo intervención en la variable motivación intrínseca, regulación integrada, disminución en la variable regulación externa, incremento en la desmotivación con un efecto pequeño (0,48), incremento en la satisfacción de autonomía con un efecto pequeño (0,31), satisfacción de competencia con un efecto pequeño (0,38) y satisfacción de relación social con un efecto pequeño (0,31), satisfacción de novedad. En base al enfoque teórico de la motivación TAD, utilizado en el presente estudio, los resultados de las variables de motivación de 1°, 2° y 3° de bachillerato son contrarios a lo expuesto por Hernández et al. (2020), quien afirma que la motivación de los estudiantes varía según el nivel escolar. El autor afirma que, la motivación

intrínseca es elevada en los cursos inferiores, mientras que el alumnado de grados superiores suele tener niveles más altos de desmotivación. En base a lo expuesto por los autores de la TAD, los resultados de la intervención se relacionan con posibles causas a nivel global, contextual y situacional planteados (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997). El nivel global se refiere a las experiencias vividas por los estudiantes durante su participación en toda la investigación (12 sesiones). El nivel contextual, se podría considerar en este nivel al grupo de personas total de la intervención. En total son 219 estudiantes correspondientes a diferentes cursos y especialidades de bachillerato. En varios de los grupos indicados, el autor principal del presente estudio participaba regularmente en calidad de docente de EF. Sin embargo, había otros cursos de estudiantes que únicamente participaron como invitados en la propuesta. Esta situación podría haber influido en el comportamiento de los estudiantes durante la implementación de la UDH. En cuanto al nivel situacional, es importante destacar que el docente investigador aplicó todo el programa en cada uno de los cursos de acuerdo con el horario de clases institucional. En este sentido, es probable que las habilidades requeridas para gestionar adecuadamente la implementación fueron desarrollándose positivamente en la medida las 12 clases se aplicaban en cada uno de los cursos.

El estudio tiene algunas fortalezas que es importante mencionar. En primer lugar, se destaca que es la primera investigación de Hibridación de MP: ED y ECD realizada en Ecuador. Es relevante señalar que de lo que se conoce antes de este estudio, no se habían llevado a cabo investigaciones que combinaran enfoques basados en hibridación en el contexto de la EF del país. Por lo tanto, el trabajo se convierte en un referente para investigaciones futuras en el ámbito de la EF ecuatoriana. Además, el documento proporciona una descripción detallada de las sesiones de implementación, lo cual puede servir de guía para futuras intervenciones. Otra fortaleza importante es el cumplimiento de los protocolos establecidos en la literatura para la revisión y análisis para determinar el grado de fidelidad de la implementación de la propuesta.

En esta investigación también se han presentado una serie de limitaciones. Primero, considerando el tiempo de las sesiones (35 minutos cada periodo), se piensa que es un lapso muy corto para poder organizar las actividades de enseñanza dentro de la UDH. Además, una propuesta de 12 sesiones parece ser breve para que los estudiantes asimilen los conceptos tácticos según el modelo ECD, lo que se reflejó en la ejecución de las actividades. A pesar de que el docente investigador encargado de impartir el programa tiene 15 años de experiencia en EF, su falta de experiencia en la aplicación de MP condujo a omisiones como el registro completo de resultados en todas las sesiones y la creación de un ambiente festivo durante todas las sesiones del programa. Asimismo, el estudio carece de un análisis mixto

que permita corroborar tanto los resultados cuantitativos como cualitativos, lo que sería crucial para comprender mejor la diversificación de los valores según las variables motivacionales involucradas. Es importante destacar que el programa híbrido fue implementado por un único docente de Educación Física, quien asumió la responsabilidad de las 12 sesiones en todos los cursos, algunos de los cuales no constaban originalmente en su distributivo, este aspecto generó fatiga en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Por último, la continuidad de la implementación de la propuesta se vio afectada en ciertos momentos por el desarrollo de reuniones de docentes, salidas pedagógicas y programas institucionales.

4.1 Conclusiones

- La puesta en marcha de esta iniciativa educativa ha brindado a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora que va más allá de solo adquirir habilidades deportivas. La hibridación de modelos puede abordar eficazmente los desafíos educativos al combinar la enseñanza teórica basada en la Teoría de la Autodeterminación y los Modelos Pedagógicos de Educación Deportiva y la Enseñanza Comprensiva del Deporte, con la práctica relacionada al deporte en el contexto de la Educación Física. Esto ha permitido a los estudiantes comprender de manera más profunda y específica tanto los aspectos teóricos como prácticos de un contenido como el fútbol que tienen incidencia en su crecimiento motivacional, personal, académico y social. Adicional, se resalta el impacto positivo que ha tenido la propuesta sobre la motivación y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y novedad de los estudiantes de bachillerato, reflejado en un mayor compromiso con la asignatura y la actividad física en general.

- A través de la propuesta educativa basada en la hibridación de Modelos Pedagógicos de Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte en la Unidad Educativa Herlinda Toral, se puede afirmar que el programa ha logrado alcanzar un grado de fidelidad aceptable según su propósito inicial. La evidencia empírica recopilada se fundamenta en el diseño del programa de intervención y las actividades didácticas que reflejan una sólida base teórica y práctica tanto en el modelo Educación Deportiva como en el modelo Enseñanza Comprensiva del Deporte. Lo cual indica que ambos modelos han sido considerados equitativamente en la construcción e implementación de la propuesta de hibridación. A pesar de los resultados positivos, se identificaron desafíos en la fidelidad de la implementación de la propuesta educativa, destacando la importancia de la experiencia tanto del docente como de los estudiantes en la aplicación efectiva de los modelos pedagógicos híbridos.

- Los resultados de la investigación respaldan de manera contundente la efectividad de la propuesta de enseñanza basada en la hibridación de modelos pedagógicos Educación

Deportiva y Enseñanza Comprensiva del deporte en la Unidad Educativa Herlinda Toral, lo que representa un avance significativo en el fomento de la motivación, el bienestar y el compromiso académico y personal de los estudiantes de bachillerato. Se ha evidenciado un aumento en la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa), la desmotivación, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y novedad, finalmente existen cambios positivos en la intención de ser físicamente activo.

4.2 Recomendaciones

- La primera recomendación se alinea a la posibilidad de seguir ampliando las experiencias prácticas respecto al uso de los modelos pedagógicos. Sobre todo, porque dentro del contexto ecuatoriano, actualmente con escasez de horas de EF en las instituciones, es necesario que los docentes busquen nuevas formas de plantear sus clases. Las estrategias utilizadas deberán ser probadas y efectivas sobre la motivación independientemente del género. De esta manera, se podría construir un contexto de enseñanza que fortalezca la autonomía y las experiencias de éxito en el alumnado para consolidar de manera firme la intención de ser físicamente activo.
- La segunda recomendación es pertinente con la factibilidad de reproducir el presente estudio, tomando en cuenta la necesidad de brindar capacitación constante a los maestros o en su defecto, a los estudiantes, con la finalidad de garantizar un grado de implementación elevado a través del desarrollo de las actividades de enseñanza pertinentes a las realidades institucionales y personales de los estudiantes independientemente del género. Esto también dará la pauta para generar nuevas experiencias prácticas en otros deportes reconocidos dentro del contexto ecuatoriano.
- Tomando en cuenta los resultados positivos y las variables encontradas, se recomienda establecer propuestas en otras edades, de modo que sea posible establecer perfiles motivacionales contextualizados en diferentes grupos de edad. Además, tener un enfoque claro a nivel madurativo con relación a los roles asumidos por los estudiantes durante la implementación de las propuestas y formas de implementar la práctica. También, se sugiere que el profesorado de las instituciones cuente con normas y reglas claras, así como un enfoque más equitativo para potenciar aún más el efecto de las propuestas.

Referencias

- Abdoshahi, M., Gholami, A., & Naeimikia, M. (2022). The correlation of Autonomy Support with Intrinsic Motivation, Anxiety, and Intention to Do Physical Activities in Children. *Int J Pediatr*, 10(99). <https://doi.org/10.22038/IJP.2022.63021.4810>
- Acaso, M. (2013). *Hacer la revolución en Educación* (Espasa Libros, Ed.). https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/09/converted_file_23f511c5_convert_ed.pdf
- Adamson, G. (1959). Circuit Training. *Ergonomics*, 2(2), 183–186. <https://doi.org/10.1080/00140135908930423>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V., & Sampaio, J. (2012). A review on the effects of soccer small-sided games. *Journal of Human Kinetics*, 33(1), 103–113. <https://doi.org/10.2478/v10078-012-0049-x>
- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). *Actividad física y apoyo de la autonomía: El rol del profesor de Educación Física 1*. 24(1), 155–161. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235139639018.pdf>
- Ajello, A. M. (2003). *La motivación para aprender*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146517809>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2008). *Attitudes and the prediction of behavior*. <https://www.researchgate.net/publication/264156918>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice-Hall. <https://books.google.com.ec/books?id=A6AQAQAIAAJ>
- Allard-Latour, E., Rannou, J., & Kermarrec, G. (2022). Adolescent girls' and boys' situational interest for a learning task in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(6), 1356–1362. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.06170>
- American Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. In *JAMA* (Vol. 310, Issue 20, pp. 2191–2194). American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Andrade, S., Ochoa-Avilés, A., Freire, W., Romero-Sandoval, N., Orellana, D., Contreras, T., Pillco, J. L., Sacta, J., Muñoz, D. A., Ramírez, P., Martín, M., & Donoso, S. (2018). Results from ecuador's 2018 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(2), S344–S346. <https://doi.org/10.1123/JPAH.2018-0536>

- 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>
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified Versus Introjected Approach and Introjected Avoidance Motivations in School and in Sports: The Limited Benefits of Self-Worth Strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482–497. <https://doi.org/10.1037/a0014236>
- Barajas, J., Bautista, E., & Pérez, A. (2021). *Grado de motivación por la clase de educación física virtual en época de pandemia por “Covid 19”* (Vol. 3, Issue 2). <https://n9.cl/uro9>
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 17, Issue 9). MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What Do We Know About the Development of Personal and Social Skills within the Sport Education Model: A Systematic Review. In *Journal of Sports Science and Medicine* (Vol. 18). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6873138/>
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br J Sports Med*, 45, 886–895. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21807669/>
- Bonito-Cisneros, C. J., & Torres-Palchisaca, Z. G. (2021). Causas del Desinterés por la Práctica Deportiva en Estudiantes de Bachillerato de la Amazonia Ecuatoriana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 467. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1560>
- Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982a). *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools* (Bulletin of Physical Education, Ed.; Vol. 18). <https://www.sciepub.com/reference/316418>
- Burgueño, R., Medina, J., Morales, E., Martín, B., & Sánchez, L. (2017). Educación Deportiva versus Enseñanza Tradicional: Influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 17, 87–98. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/301941>
- Butt, J., Weinberg, R. S., Breckon, J. D., & Claytor, R. P. (2011). Adolescent Physical Activity Participation and Motivational Determinants Across Gender, Age, and Race. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(8), 1074–1083. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.8.1074>
- Candela, F., Zucchetti, G., & Villosio, C. (2014). Preliminary validation of the Italian version of the original sport motivation scale. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), 136–147. <https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.14>

- Casey, A. (2014a). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015a). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Models-based Practice in Physical Education*. <https://doi.org/10.4324/9780429319259>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2020). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>
- Castro, J., Rubio, A., Prada, J., & Romero, V. (2022, April 1). *Análisis MARCA: los grupos del Mundial de Qatar 2022, al detalle*. <https://www.marca.com/futbol/mundial/2022/04/01/62472c34e2704ea13e8b4603.html>
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., & Mendez-Gimenez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health Education Research*, 29(3), 485–490. <https://doi.org/10.1093/her/cyu007>
- Chemolli, E. (2014). Supplemental Material for Evidence Against the Continuum Structure Underlying Motivation Measures Derived from Self-Determination Theory. *Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1037/a0036212.supp>
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545–558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Correia da Silva, D., Lopes, M. C., González-Víllora, S., Sarmiento, H., & Teoldo, I. (2021). Tactical behaviour differences of high and low-performing youth soccer players in small-sided and conditioned games. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 21(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/24748668.2020.1843214>
- Cuevas, R., Miguel García-López, L., & Serra-Olivares, J. (2016). Sport Education Model and Self-Determination Theory: An Intervention in secondary school children. In *Kinesiology* (Vol. 48). <https://n9.cl/jqcai>

- Curtner-Smith, M. D., Kinchin, G. D., Hastie, P. A., Brunsdon, J. J., & Sinelnikov, O. A. (2021). "It's a Lot Less Hassle and a Lot More Fun": Factors That Sustain Teachers' Enthusiasm for and Ability to Deliver Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 312–321. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0275>
- Day, R. E., Sahota, P., & Christian, M. S. (2019). Effective implementation of primary school-based healthy lifestyle programmes: A qualitative study of views of school staff. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7550-2>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13(C). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288. <http://europepmc.org/abstract/MED/2130258>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications* (Vol. 9789401785426, pp. 53–73). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*. (pp. 109–133). IAP Information Age Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2013-21161-005>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985a). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, & Ryan. (2002). Handbook of self-determination research. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press. <https://psycnet.apa.org/record/2002-01702-000>

- Del Val, P., Sebastiani, E. M., Blázquez Sánchez, D., Del Val Martín, P., & Obrador, E. (2020). Educación Física en Ecuador: análisis de la percepción de alumnos. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 15(4), 3. <https://www.researchgate.net/publication/351561879>
- Díaz, I. A., Pilar, M., Reche, C., Manuel, J., Torres, T., María, J., & Rodríguez, R. (2019). *Impacto de las apps móviles en la actividad física: un metaanálisis Impact of mobile apps on physical activity: A meta-analysis*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770637>
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., & Abós, Á. (2021b). Motivational Teaching Style in Physical Education: How does it affect students' experiences? *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 144, 44–51. [https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/APUNTS.2014-0983.ES.(2021/2).144.06)
- Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects from Physical Education-Based Interventions. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 13). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & De Witte, H. (2007). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits: Their relation with social dominance and racial and ethnic prejudice. In *Journal of Personality* (Vol. 75, Issue 4, pp. 757–782). <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00456.x>
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004a). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Edwardson, Cl., Biddle, S., Davies, M., Khunti, K., Maylor, V., & Yates, T. (2020). *activPAL and ActiGraph Assessed Sedentary Behavior and Cardiometabolic Health Markers*. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002138>.
- Ellis, M. (1986). *Making and shaping games*.
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363–383. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>
- Félix, A., Lacosta, G., García González Ángel, L., Catalán, A., De, F., Humanas, C., De, Y., & Educación, L. A. (2022). *Effects of a Hybridization of the Sports Education Model with Teaching Games for Understanding Model on the Basic Psychological Needs of Students in 1st ESO and 1st Baccalaureate*.
- Fernández, J., Calderón, A., Hortiguela, A., Pérez, Á., & Aznar, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones Teórico Prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes -REEFD-*, 55–75. Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones Teórico-Prácticas para docentes. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5481227>

- Fernandez-Rio, J. (2014). Another Step in Models-based Practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(7), 3–5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.937158>
- Fernandez-Rio, J., García López, L., & Gil, A. (2021). *Los modelos pedagógicos y su efecto sobre la motivación del alumnado* (p. 41). <https://n9.cl/so16n>
- Fernandez-Rio, J., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). ¿Qué es un modelo Pedagógico) Aclaración conceptual? <https://n9.cl/aricue>
- Fernandez-Rio, J., & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2013). *La facilitación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a través del uso de claves Facilitating the whole teaching-learning process in physical education through the use of cues* (Vol. 24). <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732290001.pdf>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis. <https://n9.cl/5bq90r>
- Flintoff, A., & S. S. (2005). *Gender and Physical Education* (SAGE Publications Ltd., Ed.). <https://doi.org/10.4135/9781446215876.n10>
- García, D., Fernández-Lasa, U., & Usabiaga, O. (2020). *Coeducation and team sports. Girls' participation in question*. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/5958>
- García, L., & Gutiérrez, D. (2017a). *Aprendiendo a enseñar deporte: modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. https://www.inde.com/es/productos/detail/pro_id/386
- García López, L. M., & Kirk, D. (2022). Empowering children from socially vulnerable backgrounds through the use of roles in sport education. *Sport, Education and Society*, 27(6), 676–688. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1897563>
- García-González, L., Abós, Á., Diloy-Peña, S., Gil-Arias, A., & Sevil-Serrano, J. (2020). Can a hybrid sport education/teaching games for understanding volleyball unit be more effective in less motivated students? An examination into a set of motivation-related variables. *Sustainability (Switzerland)*, 12(15). <https://doi.org/10.3390/su12156170>
- García-González, L., Jiménez-Loaisa, A., Gil-Arias, A., Valencia-Peris, A., Méndez-Giménez, A., González-Cutre, D., Fernández-Ozcorta, E. J., Leo, F. M., Fernández-Rio, J., Sevil-Serrano, J., & López, L. M. G. (2021). Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica. In *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Gard, M., & Meyenn, R. (2000). Boys, Bodies, Pleasure and Pain: Interrogating Contact Sports in Schools. *Sport, Education and Society*, 5(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/135733200114415>

- Garduño Durán, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C., & Valero Valenzuela, A. (2023). Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte. In *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte*. Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/qtp.23.02>
- Gaspar, V., Gil-Arias, A., Del Villar, F., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). How TGfU Influence on Students' Motivational Outcomes in Physical Education? A Study in Elementary School Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. Del, & Harvey, S. (2020a). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36–53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Gil-arias, A., Diloy-peña, S., Sevilla-serrano, J., & Garcíaia-Gonzalez, L. (2021). *Una Unidad de Enseñanza de Voleibol Híbrida TGfU / SE para Mejorar la Motivación en Educación Física: Un Enfoque de Método Mixto*. <https://www.voley.org/publicacion/tag/doi10-3390-ijerph18010110>
- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., & Abós, Á. (2021a). A Hybrid TGfU/SE Volleyball Teaching Unit for Enhancing Motivation in Physical Education: A Mixed-Method Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health Article J. Environ. Res. Public Health*, 18, 110. <https://doi.org/10.3390/ijerph>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017c). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*, 12(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Villora, S., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 27(2), 366–383. <https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>
- Gómez-López, M., Gallegos, A. G., & Extremera, A. B. (2010). Perceived barriers by university students in the practice of physical activities. In *Journal of Sports Science and Medicine* (Vol. 9). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761719/>
- González, T., Baena, S., Moya, M., & Prieto, A. (2023). Proposal for the hybridization of Sport Education Model and Teaching Games for Understanding for the teaching of soccer in secondary schools. *Revista Española de Educación Física y Deportes (REEFD)*, 437, 78–87. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/132584>
- González Villora, S., & Da Costa, I. T. (2016). ¿Cómo evaluar la táctica en fútbol? Sistema de evaluación de la táctica en fútbol (FUT-SAT). *Educación Física y Deporte*, 34(2), 467–505. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n2a08>
- González-Cutre, D. (2017). *Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación* (Vol. 8). www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/index

- González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019a). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859–875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016a). 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>
- González-Víllora, S. (2017). Teaching games for understanding (tgfu). enseñanza comprensiva del deporte. *PLoS ONE*, 12(4). <https://doi.org/10.1371/journal>
- González-Víllora, S. (2019). *Desde el modelo a través de la comprensión al modelo de educación deportiva, y sus posibilidades de combinación o hibridación (ED + ECD) / From the Teaching Games for Understanding*. <https://www.researchgate.net/publication/337330498>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019a). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056–1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- González-Víllora, S., Fernández-Río, J., Guijarro, E., & Sierra, M. (2020). *The Game-Centred Approach to Sport Literacy*. <https://n9.cl/5bu2g>
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., Fox, K. R., & Underwood, M. (1995). It Ain't What You Do, It's the Way that You Do It! Teaching Style Affects Children's Motivation in Track and Field Lessons. *Sport Psychologist*, 9, 254–264. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:39257092>
- Granero-Gallegos, A., & Gómez-López, M. (2020). Psicología y crecimiento humano la motivación y la inteligencia emocional en secundaria. diferencias por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 101–110. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349863388010/html/>
- Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/17408980903535792>
- Griffin, L. L., Butler, J. I., & Sheppard, J. (2017). Athlete-centred coaching: Extending the possibilities of a holistic and process-oriented model to athlete development. In *Perspectives on athlete-centred coaching* (pp. 9–23). Routledge. <https://n9.cl/xi6ez9>
- Guijarro, E. (2022, July). *Explorando diferentes posibilidades en la hibridación o combinación de modelos pedagógicos en Educación Física*. <https://www.youtube.com/watch?v=ANTuRAkdD-4&t=2528s>
- Guijarro, E., Evangelio, C., González-Víllora, S., & Arias-Palencia, N. M. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *Sport, Health and Physical Activity ESHPA-Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2020(1), 49–62. <https://n9.cl/v9eno>
- Gutierrez, D., Miguel, L., & López, G. (2008). *Él modelo de educación deportiva: Aprendizaje de valores sociales a través del deporte Sport Education in Community-Based Programmes View project*. <https://www.researchgate.net/publication/235940523>

- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(P3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Haerens, L., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Kirk, D. (2011a). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321–338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., de Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117–139. <https://doi.org/10.1177/1356336X10381304>
- Harrington, D. M., & O'Reilly, M. (2020). The reimagination of school-based physical activity research in the COVID-19 era. In *PLoS Medicine* (Vol. 17, Issue 8 August). Public Library of Science. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PMED.1003267>
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. In *Physical Education and Sport Pedagogy* (Vol. 19, Issue 3, pp. 278–300). Routledge. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hastie, P. A. (2000). An Ecological Analysis of a Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355–373. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146523472>
- Hastie, P. A. (2010). *Student-designed Games: Strategies for Promoting Creativity, Cooperation, and Skill Development*. Human Kinetics. <https://books.google.com.ec/books?id=Nc1DAQAACAAJ>
- Hastie, P. A., Calderón, A., Rolim, R. J., & Guarino, A. J. (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 336–344. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.812001>
- Hastie, P., & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 422–431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Hein, V., Mür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be Physically Active after School Graduation and Its Relationship to Three Types of Intrinsic Motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/1356336x04040618>
- Hernández, G., Directora Romero Martín, S., & Rosario, M. (2021). *Hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física: una revisión sistematizada Hybridizing pedagogical models on Physical Education context: a systematized review*. <https://zaquan.unizar.es/record/109202/files/TAZ-TFG-2021-4933.pdf>
- Hernández, M., Guevara, I., David, J., Litago, D., Moral-García, J., & Hernández, M. (2020). *Autopercepción de la motivación en las clases de educación física según el sexo, la edad y el tipo de práctica físico-deportiva*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7645120>

- Herrera, F., Ramírez, I., Roa, J., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2885>
- Hodges Kulinna, C. A., Kloeppel, T., Hodges Kulinna, P., Stylianou, M., & Van Der Mars, H. (2013). Kloeppel is with the Physical Education Dept Teacher Fidelity to One Physical Education Curricular Model. In *Journal of Teaching in Physical Education* (Vol. 32). <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/32/2/article-p186.xml>
- Hodgins, H. S., Yacko, H. A., & Gottlieb, E. (2006). Autonomy and nondefensiveness. *Motivation and Emotion*, 30(4), 283–293. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9036-7>
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. In *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* (Vol. 14, Issue 1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Hopper, T., & Kruisselbrink, D. (2002). *Teaching Games for Understanding: What does it look like and how does it influence student skill learning and game performance?* <https://web.uvic.ca/~thopper/WEB/articles/Advante/TGFUmotorlearn.pdf>
- Hortigüela-alcalá, D., Hernando-garijo, A., & Pérez-pueyo, Á. (2021). *La Educación Física en el contexto del COVID-19. Una relación de profesores de distintas etapas*. 2041, 764–774. <https://n9.cl/cy7ei>
- Howarth, K. (2005). *Introducing the Teaching Games for Understanding Model in Teacher Education Programs*. <https://doi.org/10.5040/9781718210424.ch-006>
- Huéscar, E., Rodríguez-Marín, J., Cervelló, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Teoría de la Acción Planeada y tasa de ejercicio percibida: Un modelo predictivo en estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de Psicología*, 30(2), 738–744. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.162331>
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. <https://psycnet.apa.org/record/1944-00022-000>
- Janz, K. F., Dawson, J. D., & Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: the Muscatine study. In *Med. Sci. Sports Exerc* (Vol. 32, Issue 7). <http://www.msse.org>
- Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L., & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 398–408. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0172>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280–287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>

- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kloepfel, T., Kulinna, P. H., Stylianou, M., & van der Mars, H. (2013). Teacher Fidelity to One Physical Education Curricular Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 186–204. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:145495535>
- Ko, B., Wallhead, T., & Ward, P. (2006). Chapter 4: Professional development workshops - What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397–412. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.397>
- Lave, J., Wenger, E., & Alfaró, C. (1991). {29}* *Aprendizaje Situado Participación periférica legítima 1. Participación periférica legítima*. <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- Lawler, M., Heary, C., & Nixon, E. (2017). Variations in adolescents' motivational characteristics across gender and physical activity patterns: A latent class analysis approach. *BMC Public Health*, 17(1), 661. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4677-x>
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1–9). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1
- Leyton-Román, M., Núñez, J. L., & Jiménez-Castuera, R. (2020). The importance of supporting student autonomy in physical education classes to improve intention to be physically active. *Sustainability (Switzerland)*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104251>
- Light, R., & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99–117. <https://doi.org/10.1177/1356336X06060659>
- Lonsdale, C., Lester, A., Owen, K. B., White, R. L., Peralta, L., Kirwan, M., Diallo, T. M. O., Maeder, A. J., Bennie, A., Macmillan, F., Kolt, G. S., Ntoumanis, N., Gore, J. M., Cerin, E., Cliff, D. P., & Lubans, D. R. (2019). An internet-supported school physical activity intervention in low socioeconomic status communities: Results from the Activity and Motivation in Physical Education (AMPED) cluster randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 53(6), 341–347. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-097904>
- López, L. M. G., & Campo, D. G. D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte: modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Editorial INDE. <https://books.google.com.ec/books?id=2G0kvgAACAAJ>
- López, M., & Calderón, A. (2021b). *Educación deportiva Teaching Games for Understanding (TGfU) / Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD). Validación y formación del profesorado de Educación Física. View project ESTPORT. Developing an innovative European Sport Tutorship model for the dual career of athletes View project*.
- López-Lemus, I., Álvarez, F. D. V., Gil-Arias, A., & Moreno-Domínguez, A. (2023). Motivation and gender equity in physical education. could hybridization of pedagogical models help us? *Movimento*, 29. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128080>

- López-Lemus, I., Del Villar, F., Rodríguez-Gutiérrez, A., González-Silva, J., & Moreno, A. (2023). Could the Hybridization of the SE/TGfU Pedagogical Models Be an Alternative for Learning Sports and Promoting Health? School Context Study. *Children*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/children10050877>
- Luisa, M., & Pereira, N. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. In *Revista Educación* (Vol. 33, Issue 2). <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Mandigo, J. L., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407–425. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095673>
- Markland, D., & Tobin, V. J. (2010). Need support and behavioural regulations for exercise among exercise referral scheme clients: The mediating role of psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.07.001>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological*, 50(4), 370–396. <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Mccaughy, N., Sofo, S., Rovegno, I., & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to Teach Sport Education: Misunderstandings, Pedagogical Difficulties, and Resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135–155. <https://doi.org/10.1177/1356336X04044068>
- Memmert, D., Hillmann, W., Huttermann, S., Klein-Soetebier, T., König, S., Nopp, S., Rathsclag, M., Schul, K., Schwab, S., Thorpe, R., Furley, P., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., & Griffin, L. (2015). Top 10 research questions related to teaching games for understanding. In *Research Quarterly for Exercise and Sport* (Vol. 86, Issue 4, pp. 347–359). Routledge. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1087294>
- Méndez, A., Fernández, J., & Cecchini, J. (2012). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 13(1578–8423), 71–82. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1578-84232013000100008
- Meng, C., Yucheng, T., Shu, L., & Yu, Z. (2022). Effects of school-based high-intensity interval training on body composition, cardiorespiratory fitness and cardiometabolic markers in adolescent boys with obesity: a randomized controlled trial. *BMC Pediatrics*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-021-03079-z>
- Merchán, A., Conejero, M., & González-Silva, J. (2022). Improvement of motivation and basic psychological needs through alternative sports in physical education, under the tgfu and sport education model. *ESHPA - Educación, Sport, Health and Physical Activity*, 3, 331–348. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7560385>
- Metzler, M. (2005). *Implications of models-based instruction for research on teaching: a focus on teaching games for understanding*. In: *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*. (Griffin, Ed.). Human Kinetics.

- Metzler, M. (2011). *For physical education third edition instructional models*.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education*. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on teaching games for understanding. *Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice*, 183–199.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de Educación física*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EF-completo.pdf>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Human Kinetics. <https://books.google.com.ec/books?id=aEXH-OC-zCIC>
- Moreno, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2007). *El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo*. <https://www.redalyc.org/pdf/291/29117210.pdf>
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., & Ruiz, L. (2018). Perceptions of controlling teaching behaviors and the effects on the motivation and behavior of high school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *First Online Edition of Teaching Physical Education*. <https://n9.cl/tkk6h>
- Mosston, Muska., & Ashworth, Sara. (1993). *La knfw*. Hispano Europea.
- Murray. (1938). *Explorations in personality*. <https://psycnet.apa.org/record/1938-15040-000>
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 291–306. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.09.001>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194–202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33–84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Olate, Y., Rivas Arellano, I., Gazmuri Cancino, G., Villegas Nuñez, C., Reyes Rodríguez, A., & Gómez-Álvarez, N. (2021). Method of teaching physical education classes in secondary school in the Diguillin province, Ñuble region, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 21(46), 102–112. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.005>
- Oliveros, M., & Fernandez-Rio, J. (2022). Pedagogical models: Can they make a difference to girls' in-class physical activity? *Health Education Journal*, 81(8), 913–925. <https://doi.org/10.1177/00178969221128641>

- OMS. (2020). *Who Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe sobre la situación mundial de la actividad física 2022 Resumen Ejecutivo*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240060449>
- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. *Physical Education*, 627. <https://n9.cl/c3t7q>
- Palmero Cantero, Francisco., Gómez Íñiguez, C., & Guerrero Rodríguez, Cristina. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. <https://core.ac.uk/download/pdf/61393455.pdf>
- Pelletier, L., Dion, S., Slovinec, M., & Reid, R. (2004). Why Do You Regulate What You Eat? Relationships Between Forms of Regulation, Eating Behaviors, Sustained Dietary Behavior Change, and Psychological Adjustment. *Motivation and Emotion*, 28(3) <https://link.springer.com/article/10.1023/B:MOEM.0000040154.40922.14>
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). Artículo de investigación Estudio comparativo del rendimiento técnico de los estudiantes de atletismo en la enseñanza del deporte y en un enfoque de instrucción directa. In *Journal of Sports Science and Medicine* (Vol. 14). <http://www.jssm.org>
- Pérez, J. (2021, August 17). *Motivación - Qué es, definición y concepto*. <https://Definicion.de/Motivacion/>
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación Formativa y Modelos Pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y deportes -REEFD-*. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/881>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., & Rodríguez, L. S. (2021). More hours yes, but how can they be implemented without losing the pedagogical approach of Physical Education? *Retos*, 2041(39), 345–353. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80283>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., Luis, M., García-López, S., González-Villora, D., Manzano-Sánchez, A., Valero-Valenzuela, A. H., Garijo, R., Barba-Martín, A., Méndez-Giménez, A., Baena-Extremera, J., Antonio, J.-C., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., Aibar-Solana, A., Chiva-Bartoll, Ó., Flores-Aguilar, G., ... Carrocera, M. S. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527–540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Rink, J., Hall, T., & Williams, L. (2010). *Schoolwide physical activity: A comprehensive guide to designing and conducting programs*. (H. Kinetics., Ed.). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2627330>

- Robles, M. T. A., Benito, P. J., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Robles Rodríguez, J., Tomás, M., & Robles, A. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura Pedagogy of the teaching for understanding: A revision of the literature. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8, 137–146. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163028052007.pdf>
- Rovegno, I. (2006). *Situated perspectives on learning* (pp. 262–274). <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n15>
- Ruiz, J., Ponce, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. (2013). *La programación de Educación Física para primaria. Propuesta para su elaboración* (Universidad de la Rioja, Ed.). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=514528>
- Ryan, R., & Deci, E. (1985). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* Self-Determination Theory. Ryan. <https://n9.cl/lifue>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_03
- Ryan, R., & Deci, E. (2004). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*. <https://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. *Revue Québécoise de Psychologie*, 38(3), 231–234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Warren Brown, K. (2010). WeeKends, WorK, and Well-Being: PsyChologiCal need satisfaCtions and day of the WeeK effeCts on mood, vitality, and PhysiCal symPtoms. In *Journal of Social and Clinical Psychology* (Vol. 29, Issue 1). <https://n9.cl/kkvsh>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/10003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. 55(1), 68–78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11392867/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017a). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017b). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. In *Self-determination theory: Basic psychological*

needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In *Advances in Motivation Science* (Vol. 6, pp. 111–156). Elsevier Ltd.
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(xxxx), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). *Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology.*
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150485627>

Sallis, J., & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124–137. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701>

Sánchez, R., Devís, J., & Navarro, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: Una perspectiva histórica. *ágora para la ef y el deporte* |, 3(16), 197–213.

Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2014). Predicción de los comportamientos positivos en educación física: Una perspectiva desde la Teoría de la. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 387–406.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7911>

Santrock, J. M. J. (2012). *Psicología de la educación* (McGraw-Hill Interamericana de España, Ed.; 4ta ed.). <https://n9.cl/924i>

Sarmiento, H., Clemente, F. M., Harper, L. D., Costa, I. T. da, Owen, A., & Figueiredo, A. J. (2018). Small sided games in soccer—a systematic review. In *International Journal of Performance Analysis in Sport* (Vol. 18, Issue 5, pp. 693–749). Routledge.
<https://doi.org/10.1080/24748668.2018.1517288>

Sebire, S. J., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2009). *Examining Intrinsic Versus Extrinsic Exercise Goals: Cognitive, Affective, and Behavioral Outcomes.*
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19454771/>

Sevil, J., Catalán, A., Lanaspa, E. G., Solana, A. A., & García-González, L. (2016). *Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education.* www.retos.org

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>

Sheldon, K. M., McGregor, H. A., Deci, E., Geary, D., Kasser, T., Ryan, R., Sheldon, M., Skaggs, M., Skaggs, B., & Sloan Wilson, D. (2000). Extrinsic Value Orientation and “The Tragedy of the Commons.” In *Journal of Personality* (Vol. 68, Issue 2).
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6494.00101>

- Sicilia, A. (2004). *La interacción didáctica en EF*. <https://www.researchgate.net/publication/273446546>
- Sicilia, Á., & Delgado, M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: Análisis de la participación del alumnado desde un modelo sociocultural del conocimiento escolar*. Inde. <https://books.google.com.ec/books?id=RyyUdfi7PWQC>
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics Publishers. <https://books.google.com.ec/books?id=hexyQgAACAAJ>
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics. <https://books.google.com.ec/books?id=7BmOAQAACAAJ>
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van Der Mars, H. (2019). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics. <https://books.google.com.ec/books?id=0nKODwAAQBAJ>
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport Education for Teachers: Professional Development When Introducing a Novel Curriculum Model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91–114. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105213>
- Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. A. (2010a). Students' Autobiographical Memory of Participation in Multiple Sport Education Seasons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 167–183. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.167>
- Singerland, M., Oomen, J., & Borghouts, L. (2011). Physical activity levels during Dutch primary and secondary school physical education. *European Journal of Sport Science*, 11(4), 249–257. <https://doi.org/10.1080/17461391.2010.506661>
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1993). *Instructional Design*. Merrill. <https://books.google.com.ec/books?id=8wOfAAAAMAAJ>
- Sölpük Turhan, N. (2020). Gender Differences in Academic Motivation: A Meta-Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 211–224. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.019>
- Standage, M., Sebire, S. J., & Loney, T. (2008). Does Exercise Motivation Predict Engagement in Objectively Assessed Bouts of Moderate-Intensity Exercise: A Self-Determination Theory Perspective. In *Journal of Sport & Exercise Psychology* (Vol. 30). <https://n9.cl/81lih>
- Stover, J. B., Eugenia, F., Fabiana, B., Mercedes, E. U., & Liporace, F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Una Revisión Teórica PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA*, 14(2), 105–115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Tapia-Serrano, M. A., Sevil-Serrano, J., & Sánchez-Miguel, P. A. (2021). Adherence to 24-hour movement guidelines among spanish adolescents: Differences between boys and girls. *Children*, 8(2). <https://doi.org/10.3390/children8020095>

- Thorndike, E. L. (1923). The Influence of First-Year Latin Upon Ability to Read English. *School and Society*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:147000339>
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1984). *A change in the focus for the teaching of games*. (M. & G. G. In Pieron, Ed.). <https://n9.cl/tx1yb>
- Tomás González-Fernández, F., Baena-Morales, S., Martín-Moya, R., & Prieto-Ayuso, A. (2023). *Proposal for the hybridization of Sport Education Model and Teaching Games for Understanding for the teaching of soccer in secondary schools*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8887376>
- Tremblay, M. S., Gray, C. E., Akinroye, K., Harrington, D. M., Katzmarzyk, P. T., Lambert, E. V., Liukkonen, J., Maddison, R., Ocansey, R. T., Onywera, V. O., Prista, A., Reilly, J. J., Martínez, M. D. P. R., Duenas, O. L. S., Standage, M., & Tomkinson, G. (2014). Physical activity of children: A global matrix of grades comparing 15 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 11, S113–S125. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0177>
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 3, 286–296. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:20197917>
- UNESCO. (2015). *Educación Física de calidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- Uria, P., & Gil, A. (2022). Diseño, aplicación y evaluación de unidades híbridas en Educación Física: un estudio basado en la teoría de la autodeterminación. *Retos*, 45, 245–258. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/91767>
- Valle, P., & Gil-Arias, A. (2022). Diseño, aplicación y evaluación de unidades híbridas en Educación Física: un estudio basado en la teoría de la autodeterminación Design, apply and evaluation of hybrid units in Physical Education: A study based on self-determination theory. *Retos*, 45, 245–258. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/91767>
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0065260108600192>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010a). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16 PARTA, 105–165. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. In *Motivation and Emotion* (Vol. 44, Issue 1). Springer. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020a). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020c). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Villafuerte, J., Perez, L., Boyes, E., Mena, L., Pinoargote, J., Riera, A., Soledispa, E., & Delgado, D. (2018). Challenges of the basic education system in Ecuador; the voices of the future teachers. *Arts & Humanities Open Access Journal*, 2(4). <https://doi.org/10.15406/ahoaj.2018.02.00061>
- Villafuerte, J., Pérez, L., & Delgado, V. (2019a). *Retos de la Educación Física, Deportes y Recreación en Ecuador: las competencias docentes Challenges of Physical Education, Sports, and Recreation in Ecuador: the teaching competences*. www.retos.org
- Vroom, V. H. (1994). *Work and Motivation*. Wiley. <https://books.google.com.ec/books?id=15S6PQAACAAJ>
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427–441. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690377>
- Warburton, V. E., Wang, J. C. K., Bartholomew, K. J., Tuff, R. L., & Bishop, K. C. M. (2020). Need satisfaction and need frustration as distinct and potentially co-occurring constructs: Need profiles examined in physical education and sport. *Motivation and Emotion*, 44(1), 54–66. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09798-2>
- Werner, P. H., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67, 28–33. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:62742915>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021a). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- Williams, A., & Bedward, J. (2001). Gender, Culture and the Generation Gap: Student and Teacher Perceptions of Aspects of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/713696037>

Williams, G., Cox, E., Hedberg, V., & Deci, E. (2000). Extrinsic Life Goals and Health-Risk Behaviors in Adolescents¹. In *Journal of Applied Social Psychology* (Vol. 30). <https://psycnet.apa.org/record/2001-14474-012>

Zhu, X., Ennis, C. D., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83–99. <https://doi.org/10.1080/17408981003712802>

Anexos

Anexo A. Autorización de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

Cuenca, 6 de octubre del 2022

Magister Paola Carrera A.
RECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA HERLINDA TORAL

Con un saludo cordial y mis mejores deseos de éxito para con sus delicadas funciones, me permito elevar a su conocimiento que me encuentro cursando el Programa de "Maestría en Pedagogía con mención en Educación Física" en la Universidad de Cuenca. Uno de los requisitos para aprobar el programa es desarrollar una propuesta de investigación dentro del campo disciplinar. En este sentido, comedidamente solicito su autorización para aplicar el proyecto denominado "*Efecto de la hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física sobre la Motivación y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de la Unidad Educativa Herlinda Toral*". La propuesta se encuentra aprobada a través de la Coordinación del programa de Maestría, el objetivo general que se pretende conseguir es: Evaluar el efecto de la Hibridación de los Modelos Pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte sobre la Motivación, la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

Seguro de contar con su apoyo para mejorar los procesos pedagógicos de la Educación Física en la institución, anticipo mis agradecimientos.



Xavier Coronel Rosero
Docente de Educación Física

UNIDAD EDUCATIVA "HERLINDA TORAL"
RECIBIDO
 05 OCT 2022
 SECRETARIA




AUTORIZADO
 Fecha: 06-10-2022


vinculación

Anexo B. Autorización de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderon.



UCUENCA

Asesorado

Coordinar con Inspección

Cuenca, 7 de noviembre del 2022

Magíster Catalina Castro
RÉCTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO MANUELA GARAICOA

Quien suscribe, Claudio Xavier Coronel Rosero, docente de la Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, maestrante del programa en Pedagogía con Mención en Educación Física de la Universidad de Cuenca, elevo a su conocimiento que, como parte del programa de formación, se planteó el proyecto de investigación: **"Efecto de la Hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física sobre la Motivación, la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral"**, el estudio mencionado consiste en analizar el efecto de la Hibridación de los Modelos Pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte sobre la Motivación y la intención de ser físicamente activo. El proyecto fue aprobado por la Comisión Académica del programa, en el diseño se consideró la participación de un **"grupo de intervención"** y un **"grupo control"** en el primero participarán los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral, y en el segundo participarán estudiantes de bachillerato de una institución emblemática de la Ciudad. En este sentido, considerado que la Unidad Educativa del Milenio Manuela Garaicoa de Calderon es una institución representativa, solicito su distinguida autorización para la aplicación de los cuestionarios PLOC-2 que mide los niveles de motivación; BPNES que mide la satisfacción de las Necesidades Psicológicas básicas; MIFA que mide las intenciones futuras de realizar actividad física a los estudiantes de bachillerato. La intervención se desarrollará en las próximas 8 semanas en la Unidad Educativa Herlinda Toral, por lo que, de recibir su autorización en vuestra institución educativa se coordinarán los contenidos a desarrollar con los docentes de Educación Física. Es pertinente indicar que la aplicación de los cuestionarios será de acuerdo a las consideraciones éticas que el caso amerita. Adicionalmente, se anuncia que los resultados de la investigación serán socializados en vuestra institución educativa a través de un informe.

Seguro de contar con su respuesta positiva, anticipo mis sinceros agradecimientos

Para cualquier información adicional puede comunicarse al teléfono 0989865375 o al correo electrónico: xavier.coronel@ucuenca.edu.ec



Firmado electrónicamente por:
**CLAUDIO XAVIER
 CORONEL ROSERO**

Xavier Coronel Rosero
Docente de Educación Física



Febido

[Handwritten signature]



Anexo C. Hoja de consentimiento informado aplicado

UCUENCA



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr(a). Representante

Unidad Educativa Herlinda Toral

De mi consideración:

Quien suscribe, Claudio Xavier Coronel Rosero, estudiante del programa de "Maestría en Pedagogía con mención en Educación Física" de la Universidad de Cuenca, elevo a su conocimiento que, como requisito de graduación es necesario elaborar un proyecto de investigación el cual se desarrollará en la Unidad Educativa Herlinda Toral. El proyecto denominado: "Efecto de la Hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física sobre la Motivación, la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral.", pretende Evaluar el efecto de la Hibridación de los Modelos Pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte sobre la Motivación, la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral. La implementación del programa será en los meses de noviembre y diciembre del 2022 en las clases de Educación Física. Es pertinente indicarle que NO existen riesgos para el prestigio e integridad moral de su representado, únicamente podrían experimentar un poco de cansancio físico al realizar las actividades deportivas. A su vez, toda la información que se recoja a través de los cuestionarios que llenará el estudiante estarán protegidos por el anonimato y la confidencialidad durante todo el proceso. Finalmente comunico que la participación del estudiante es libre y voluntaria teniendo el derecho de retirarse en cualquier momento, sin explicaciones ni consecuencias negativas.

AUTORIZACIÓN

Yo: Narciso Belduma representante, del estudiante: Dairo Sanguinez Belduma, he leído (o se me ha leído) la presente hoja de consentimiento y **acepto** que mi representado participe en el estudio según las condiciones establecidas. Adicional, declaro estar informado de que el resultado de este trabajo tendrá como producto un informe final que será publicado en el repositorio de la Universidad de Cuenca como parte del trabajo de titulación del investigador, así como en algún artículo científico. Estoy enterado de que los resultados serán compartidos a las autoridades de la institución y servirán para mejorar los procesos educativos de la Educación Física dentro de la misma.


Firma del representante

Para cualquier información adicional puede comunicarse al celular 0989865375 o al correo electrónico: xavier.coronel@ucuenca.edu.ec

Anexo D. Hoja de asentimiento informado aplicado

UCUENCA



ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Sr/Srta estudiante:
Unidad Educativa Herlinda Toral

De mis consideración:

Usted está invitado a participar voluntariamente en una investigación que pretende: ***Evaluar el efecto de la Hibridación de los Modelos Pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte sobre la Motivación, la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral.*** A través de los modelos pedagógicos se buscará apoyar su Autonomía; Competencia; Relación social y Novedad que son determinantes para generar motivación. También se medirá su intención de realizar actividad física. Antes de aceptar la participación usted podrá solucionar todas sus dudas con el docente de Educación Física. De igual manera, tendrá que confirmar su intervención dialogando con sus representantes. Previo al inicio del programa, usted tendrá una **Primera reunión** con el docente-investigador junto a sus representantes legales. La reunión se realizará vía zoom y en ella se darán detalles del programa educativo. También se explicará sobre el manejo de los datos y su confidencialidad. Esto significa que sus nombres estarán asociados a un código y sus respuestas no serán reveladas a otras personas ya que serán almacenadas en una base de datos a la cual sólo el docente tendrá acceso en caso de que usted quiera solucionar algún inconveniente.

ACUERDO

Yo: Jairo Daniel Sanguinéz Belduma, declaro que he sido invitado a participar en una investigación denominada "***Efecto de la Hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física sobre la Motivación, la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y la intención de ser físicamente activo en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral***", con el objetivo de Evaluar el efecto de la Hibridación de los Modelos Pedagógicos: Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte sobre la Motivación, la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas y la intención de ser físicamente activo de los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Herlinda Toral. **Acepto** mi participación ya que me han explicado que la información entregada será confidencial durante todo el proceso y que los resultados serán socializados a la institución y no habrá retribución por mi participación en este estudio.

Estoy enterado que mi participación es muy importante para mejorar los procesos de enseñanza de la Educación Física, se respetará el principio de confidencialidad y podré retirarme en cualquier etapa de la investigación sin expresión de causa o consecuencias negativas para mí.


Firma del Estudiante

Anexo E. Instrumentos aplicados

Código de identificación

			1	8
--	--	--	---	---

Género: Masculino Femenino Edad: 16 años

Curso: 3^o "A" de Ciclos

Cuestionario PLOC-2

Participo en esta clase de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Totalmente de acuerdo
1. Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5	6	7		
2. Porque está de acuerdo a mi forma de vida	1	2	3	4	5	6	7		
3. Porque quiero aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6	7		
4. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5	6	7		
5. Porque tendré problemas si no lo hago	1	2	3	4	5	6	7		
6. Pero no sé realmente por qué	1	2	3	4	5	6	7		
7. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7		
8. Porque considero que la Educación Física forma parte de mí	1	2	3	4	5	6	7		
9. Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7		
10. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	1	2	3	4	5	6	7		
11. Porque eso es lo que se supone que debo hacer	1	2	3	4	5	6	7		
12. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	1	2	3	4	5	6	7		
13. Porque la Educación Física es estimulante	1	2	3	4	5	6	7		
14. Porque veo la Educación Física como una parte fundamental de los que soy	1	2	3	4	5	6	7		
15. Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5	6	7		
16. Porque quiero que lo(as) otros/as estudiantes piensen que soy hábil	1	2	3	4	5	6	7		
17. Para que el /la profesor/a no me grite	1	2	3	4	5	6	7		
18. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7		
19. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7		
20. Porque considero que la Educación Física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5	6	7		
21. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7		
22. Porque me preocupa cuando no lo hago	1	2	3	4	5	6	7		
23. Porque esa es la norma	1	2	3	4	5	6	7		
24. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física	1	2	3	4	5	6	7		

Escala del Locus Percibido de Causalidad-2 (PLOC-2, Ferriz et al., 2015)

Cuestionario BPNES

En las Clases de Educación Física		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	Siento que hago cosas novedosas	1	2	3	4	5
2.	Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
3.	Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
4.	Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicios con los/las demás compañeros/as	1	2	3	4	5
5.	Siento que a menudo hay novedades para mí	1	2	3	4	5
6.	La forma de realizar muy amistosa con el resto de los/as compañeros/as	1	2	3	4	5
7.	Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
8.	Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de los/as compañeros/as	1	2	3	4	5
9.	Experimento sensaciones nuevas	1	2	3	4	5
10.	La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
11.	El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
12.	Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
13.	Creo que se plantean situaciones novedosas para mí	1	2	3	4	5
14.	Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
15.	Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
16.	Me siento muy cómodo con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
17.	Creo que descubro cosas nuevas a menudo	1	2	3	4	5

Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES, Moreno et al., 2008) integrando la satisfacción de novedad (González-Cutre y Sicilia, 2019; González-Cutre et al., 2018)

Cuestionario MIFA

Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico deportiva		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	Me interesa el desarrollo de mi forma física	1	2	3	4	5
2.	Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	1	2	3	4	5
3.	Después de terminar el colegio, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	1	2	3	4	5
4.	Después de terminar el colegio, me gustaría mantenerme físicamente activo/a	1	2	3	4	5
5.	Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	1	2	3	4	5

Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud, 17*(2), 261-267.

Anexo F. Evaluación a estudiantes de la Unidad Educativa Herlinda Toral



Anexo G. Evaluación a estudiantes de la Unidad Educativa Manuela Garaicoa de Calderón.



Anexo H. Ejemplo de sesión: Fase de aprendizaje.

PLANIFICACIÓN 5

Objetivos técnicos: 1) Mantener la posesión del balón a través de pases precisos realizados con el borde interno del pie. 2) Controlar el balón con el borde interno/planta del pie. **Objetivos Tácticos:** 1) Mantener el balón y progresar al campo rival en situaciones de igualdad y superioridad numérica. 2) Cortar las líneas de pase rival en situaciones de inferioridad numérica. **Objetivos reglamentarios:** Socializar las normas básicas de saques y comportamiento en el terreno de juego (Fair Play).

Momento inicial: Calentamiento General y específico.



- El Preparador Físico se encarga del equipo: Ejercicios generales 2 min.
 - Juego de pases "Torito doble" con el pie 5 min.
 - 1. Los jugadores del equipo A y B se deben numerar desde el uno en adelante.
 - 2. Cada equipo se distribuye en su propia cancha para intentar realizar 5 pases seguidos sin que un jugador del equipo contrario les quite el balón.
 - 3. El jugador que logra quitar el balón regresa a su campo y envían al siguiente. A su vez, si los jugadores que poseen el balón realizan 5 pases consecutivos, de igual manera envían al número siguiente.
- El balón podrá ser interceptado cuando se ha realizado un pase entre compañeros.**



Los ejercicios generales son dirigidos por el Preparador Físico y el juego de pases "torito doble" se desarrolla con la participación de todos los integrantes del equipo.

Duración: 7 Minutos

Momento principal: Pequeños encuentros



- Cada equipo en su propia cancha realiza los siguientes ejercicios de superioridad, igualdad e inferioridad numérica:
- 2 vs 1 durante 2 minutos x 1 descanso
 - 2 vs 2 durante 2 minutos x 1 descanso
 - 3 vs 2 durante 2 minutos x 1 descanso
 - 3 vs 3 durante 2 minutos x 1 descanso
- El balón podrá ser interceptado cuando se ha realizado un pase entre compañeros.**
- Apoyan al desarrollo de la sesión:**
- Árbitro: Controlando los saques, las faltas.
 - Preparador Físico: Controlando el tiempo de juego.
 - Director Técnico: Dirigiendo las acciones de sus jugadores.
 - Periodista: Tomando fotografías y entrevistas.
 - Jugador Estrella: Es entrevistado al final de la sesión.
 - Utilero: Apoya trayendo los balones, chalecos y agua.

Duración: 12 Minutos

Momento final: Ejercicios de recuperación

Estiramientos varios: Guiados por el Preparador Físico.



Duración: 5 minutos

PLANIFICACIÓN 5

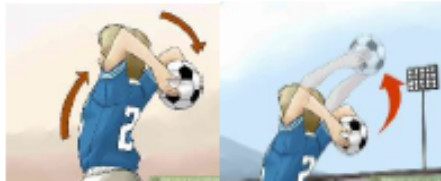

Normas: Fair Play

Fair play: Es una expresión del inglés que significa 'juego limpio'. Es un concepto del mundo de los deportes para referirse al comportamiento honesto y correcto que deben observar los atletas ante su oponente y árbitro.

Reglas del juego limpio:

1. No protestes al árbitro.
2. Respetar, al contrario.
3. Saludarle deportivamente, tanto si se gana como si se pierde.
4. Respetar las instalaciones deportivas.
5. No protestar en los cambios. Es un menosprecio al compañero que te sustituye.
6. No discutir durante el transcurso del partido con los compañeros.
7. Animar al compañero que falla. Fallar es humano tu apoyo es muy importante.
8. No responder nunca a las provocaciones del contrario.
9. Respetar las decisiones del entrenador.
10. En caso de lesión de un contrario o cualquier otra circunstancia extradeportiva, no aprovecharla para marcar gol.
11. No pedir al árbitro que saque tarjeta a un contrario.
12. Evitar chocar con el portero. Es preferible no conseguir gol que lesionar a un deportista.
13. No realizar entradas por detrás. Son muy peligrosas. Un gol se puede remontar. Una lesión no.
14. En caso de recibir una entrada dura aceptar las disculpas del rival, si estas se producen.
15. No perder tiempo a propósito para conseguir ganar un partido.
16. El deporte es un juego para divertirse y mejorar físicamente. Por tanto, no hay que obsesionarse con la victoria.
17. Si el rival es muy inferior, no lo desprecies ni te ensañes con él.
18. Los partidos se juegan y se ganan en el terreno de juego

ROLES

<p>Árbitro</p>	 <p style="text-align: center;">Ejecución de saques</p>  <p style="text-align: center;">Tiros libres</p>
<p>Director Técnico</p>	<p>Dirige a sus jugadores para que no pierdan el balón. Solicita la creación de líneas de pase y para recuperar el balón pide interceptar el pase colocándose entre rivales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En situaciones de superioridad numérica pide a sus jugadores atacar el arco rival. • En situaciones de inferioridad numérica pide a sus jugadores replegar hacia su propio arco para defenderlo de los contrarios. • En situaciones de igualdad numérica solicitará mantener la posesión del balón.
<p>Preparador Físico</p>	<p>Se encarga de los ejercicios de calentamiento general. También, toma el tiempo durante los diferentes momentos de la sesión. También dirige los ejercicios de recuperación.</p>
<p>Periodista</p>	<p>Recolecta información como fotografías y pequeños videos. Realiza una entrevista al final de la sesión. Las preguntas que podrá integrar a la entrevista serán en base a los objetivos planteados en la sesión (Revise los objetivos al inicio de la hoja).</p>
<p>Jugador estrella</p>	<p>El jugador estrella será entrevistado al final de la sesión.</p>
<p>Utilero</p>	<p>Se encarga de alcanzar los balones que salen del terreno de juego, reparte los chalecos a los jugadores de su equipo y al final de la sesión recolecta los materiales utilizados en la sesión.</p>

Anexo I: Ejemplo de sesión: Fase de competición.

PLANIFICACIÓN 10

Objetivos del Minitorneo: 1) Participar en un minitorneo competitivo de selecciones mediante la aplicación de los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios aprendidos durante la fase de aprendizaje en la UDH. 2) Cumplir los roles asignados a los estudiantes durante el desarrollo de la UDH.

Serie A	Serie B
GRUPOS	
PORTUGAL	FRANCIA
ECUADOR	MEXICO
BRASIL	ARGENTINA

Calendario de juegos: Día # 1

CANCHA 1	CANCHA 2
PORTUGAL VS ECUADOR	FRANCIA VS MEXICO
PORTUGAL VS BRASIL	FRANCIA VS ARGENTINA
ECUADOR VS BRASIL	MEXICO VS ARGENTINA

Momento inicial y principal: Calentamiento General y específico, encuentros competitivos



ROLES

Preparador Físico: Realiza el calentamiento pre competitivo en 5 minutos.

Director técnico: Debe dirigir la estrategia de su equipo durante los encuentros competitivos.

Arbitro: Los árbitros de los equipos que corresponden al grupo A, pitarán los encuentros del grupo B.

Los Árbitros utilizan sus propios materiales (Silbatos, tarjetas amarillas y rojas).

Periodista: Realiza la narración del partido. Entrevistará a los protagonistas al final de los encuentros.

Utilero: Apoya a los equipos trayendo lo necesario para el desarrollo de las competiciones.

Analista: Contabiliza y goles y puntos logrados.

Duración: 30 Minutos

Momento final: Ejercicios de recuperación

Estiramientos varios: Guiados por el Preparador Físico.



Duración: 5 minutos

PLANIFICACIÓN 10

REGLAMENTO HT FÚTBOL

DURACIÓN DEL PARTIDO

Los encuentros tendrán una duración de 4 minutos cada tiempo, con 2 minutos de recuperación. En caso de que los estudiantes no lleguen a tiempo a la clase, se jugará menos tiempo del asignado en el presente reglamento.

NUMERO DE JUGADORES

Los equipos estarán compuestos por 4 jugadores entre hombres y mujeres. Cada equipo podrá realizar cambios de manera limitada, siempre con la autorización del árbitro. Cada equipo asignará un arquero.

CLASIFICACIÓN

Clasifica el equipo que obtiene la mayor cantidad de puntos. Por partido ganado +1; Partido empatado +1; Se descontará en caso de gol diferencia. Seales concretadas, tiros, goles recibidos.

FAIRPLAY

Para la clasificación se asignará un punto al equipo que mejor aplique las normas del Juego Limpio, aplica a jugadores y técnicos. Este puntaje será asignado por el docente en coordinación con los jueces.

UNIFORME Y EMBLEMA

Cada equipo deberá presentarse a todos los partidos con su uniforme respectivo. Color elegido elegido por los estudiantes en la primera clase y con su emblema o escudo respectivo.

SAQUES

Desde la línea lateral se realizarán los saques con los dos manos, calzando una practicado en clase. Si el balón está por la base de meta, el arquero deberá auxiliar el balón en el área para jugarlo. Si no sale el balón de la cancha, el arquero podrá agarrarlo con la mano y luego jugarlo.

ANONESTACIONES

El jugador que realice una falta fuerte a criterio del árbitro será amonestado con tarjeta amarilla. Si vuelve a realizar una falta del mismo tipo será penalizado con tarjeta roja y en consecuencia expulsado.

PROTOCOLO

Para cada encuentro se continuará la puntualidad de los estudiantes, el árbitro realizará un sorteo para definir y presentar el partido. Para la reanudación en el segundo tiempo, el balón será asignado al equipo que perdió el corte.

Normas: Fair Play

Fair play: Es una expresión del inglés que significa 'juego limpio'. Es un concepto del mundo de los deportes para referirse al comportamiento honesto y correcto que deben observar los atletas ante su oponente y árbitro.

Reglas del juego limpio:

1. No protestes al árbitro.
2. Respetar, al contrario.
3. Saludarlos deportivamente, tanto si se gana como si se pierde.
4. Respetar las instalaciones deportivas.
5. No protestar en los cambios. Es un menosprecio al compañero que te sustituye.
6. No discutir durante el transcurso del partido con los compañeros.
7. Animar al compañero que falla. Fallar es humano tu apoyo es muy importante.
8. No responder nunca a las provocaciones del contrario.
9. Respetar las decisiones del entrenador.
10. En caso de lesión de un contrario o cualquier otra circunstancia extradeportiva, no aprovecharla para marcar gol.
11. No pedir al árbitro que saque tarjeta a un contrario.
12. Evitar chocar con el portero. Es preferible no conseguir gol que lesionar a un deportista.
13. No realizar entradas por detrás. Son muy peligrosas. Un gol se puede remontar. Una lesión no.
14. En caso de recibir una entrada dura aceptar las disculpas del rival, si estas se producen.
15. No perder tiempo a propósito para conseguir ganar un partido.
16. El deporte es un juego para divertirse y mejorar físicamente. Por tanto, no hay que obsesionarse con la victoria.
17. Si el rival es muy inferior, no lo desprecies ni te ensañes con él.
18. Los partidos se juegan y se ganan en el terreno de juego.

Árbitro	Saque lateral		Tiros libres (distancia de barrera 3m) 
	Sorteo al Inicio del partido. 	Tarjetas  Roja Amarilla	Inicio y reanudación del juego desde el centro del campo. 

Anexo J: Ejemplo de sesión: Fase final y festividad.

PLANIFICACIÓN 12

Objetivos de la fase final: 1) Participar en las finales de un minitorneo competitivo de selecciones mediante la aplicación de los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios aprendidos en la UDH. 2) Realizar un festival deportivo de premiación a los deportistas participantes en la UDH.

Encuentros para el 3ro y 4to puesto.	
Equipo 1	Equipo 2

Encuentros para el 1ro y 2do puesto.	
Equipo 1	Equipo 2

Momento inicial y principal: Calentamiento General y específico, encuentros competitivos



ROLES

Preparador Físico: Realiza el calentamiento pre competitivo en 5 minutos.

Director Técnico: Dirigirán la estrategia de su equipo durante los encuentros finales. Los DT de los equipos que no participen en las finales serán comentaristas deportivos junto a los periodistas.

Árbitro: Los árbitros de los equipos que no son finalistas serán designados para pitar la final y también colaborarán como jueces de línea.

Periodistas: Deberá hacer una pequeña narración del partido final. Recogerán evidencias fotografías y videos.

Utilero: Apoya a su equipo durante los encuentros finales. Recoge los materiales al finalizar la sesión.

Tercer momento: Premiación

1. Palabras del docente organizador.
2. Reconocimiento a los deportistas.
3. Compartir entre los estudiantes

Observaciones:

Los equipos estarán bien preparados en base a los siguientes parámetros: **Uniforme:** El color será representativo según el país elegido. **Emblema:** Los estudiantes portarán en sus camisetas un emblema elegido de acuerdo al país que representan. **Bandera:** Cada equipo tendrá una bandera del país al cual representan. **Barra:** Los miembros de los equipos podrán hacer barra a sus equipos, utilizando frases positivas a sus compañeros y rivales. **Festejo de goles:** Los jugadores podrán realizar un festejo particular en el momento de convertir sus goles.

PLANIFICACIÓN 12

Roles	Cumplimiento	Calificación
Director Técnico	Dirige a los jugadores durante el encuentro deportivo.	
Preparador Físico	Controla las acciones de calentamiento y el tiempo de juego.	
Periodista	Narra el encuentro, realiza un reportaje al final del mismo.	
Árbitro	Actúa durante el partido para hacer cumplir las normas establecidas.	
Utilero	Cumple su rol de apoyo antes durante y después del encuentro.	
Criterios	Cumplimiento	Calificación
Uniforme	Los estudiantes se presentan al partido con un color de uniforme representativo.	
Emblema	Los estudiantes poseen en sus camisetas un emblema que caracteriza a sus equipos.	
Bandera	Los estudiantes se presentan al encuentro con una bandera característica de su equipo.	
Barra	Los estudiantes durante el encuentro realizan barra a sus respectivos equipos.	
Festejo de goles	Los jugadores festejan los goles de una forma particular.	

Árbitro	<p>Saque lateral</p>  	<p>Tiros libres (distancia de barrera 3m)</p> 
	<p>Sorteo al inicio del partido.</p> 	<p>Tarjetas</p>  <p>Roja Amarilla</p>

Fair Play

Fair play: Es una expresión del inglés que significa 'juego limpio'. Es un concepto del mundo de los deportes para referirse al comportamiento honesto y correcto que deben observar los atletas ante su oponente y árbitro.

Reglas del juego limpio:

1. No protestes al árbitro.
2. Respetar, al contrario.
3. Saludarlos deportivamente, tanto si se gana como si se pierde.
4. Respetar las instalaciones deportivas.
5. No protestar en los cambios. Es un menosprecio al compañero que te sustituye.
6. No discutir durante el transcurso del partido con los compañeros.
7. Animar al compañero que falla. Fallar es humano tu apoyo es muy importante.
8. No responder nunca a las provocaciones del contrario.
9. Respetar las decisiones del entrenador.
10. En caso de lesión o cualquier otra circunstancia extradeportiva, no aprovecharla para marcar gol.
11. No pedir al árbitro que saque tarjeta a un contrario.
12. Evitar chocar con el portero. Es preferible no conseguir gol que lesionar a un deportista.
13. No realizar entradas por detrás. Son muy peligrosas. Un gol se puede remontar. Una lesión no.
14. En caso de recibir una entrada dura aceptar las disculpas del rival, si estas se producen.
15. No perder tiempo a propósito para conseguir ganar un partido.
16. El deporte es un juego para divertirse y mejorar físicamente. Por tanto, no obsesionarse con la victoria.
17. Si el rival es muy inferior, no lo desprecies ni te ensañes con él.
18. Los partidos se juegan y se ganan en el terreno de juego.

Anexo K: Análisis de la implementación.

Sesión 5

Instrumento de evaluación

1	PRESENCIA	Los alumnos saben dónde está su equipo y quién dirige el entrenamiento
2	AUSENCIA	Los alumnos calientan dirigidos por su preparador físico en su espacio
3	PRESENCIA	Ese líder lleva una hoja orientativa de papel en la mano
4	PRESENCIA	Las tareas tienen alguna relación con la temporada del MED.
5	AUSENCIA	Aparentemente no se visualiza en el vídeo, que no quiere decir que no lo haya
6	PRESENCIA	Lo hacen en sus respectivos equipos a través de una hoja elaborada por el docente.
7	PRESENCIA	Si bien no hay diferencias sustanciales entre los equipos, sí que se realizan tareas dirigidas por el responsable del entrenamiento
8	PRESENCIA	Se puede llevar a ver ciertas modificaciones impulsadas por el docente
9	AUSENCIA	En la grabación no se ve este sistema.
10	PRESENCIA	
11	PRESENCIA	El docente realiza comentarios y explicaciones en algunos equipos.
12	AUSENCIA	Todos permanecen en sus mismos equipos
13	PRESENCIA	Aparentemente en el vídeo no se muestra el sistema de puntuación
14	PRESENCIA	Todos los alumnos realizan práctica físico-deportiva

Desarrollo destacable

0:01	Todos los alumnos comienzan en una reflexión final dirigida por el maestro
2:00	Cada equipo va a su área. Uno de ellos porta una hoja con los ejercicios de calentamiento. Los lee y procede a dirigir a su equipo.
3:15	Aparece un perro en la clase (¿?). No interfiere en el desarrollo de la actividad
6:15	El docente se pase por los grupos y da indicaciones cuando surgen dudas.
07:25	Un alumno está dando toques al balón sin estar escuchando a su equipo.
07:57	Se realiza un comentario general por parte del maestro a toda la clase.
13:30	Explicación y matización del profesor en un equipo. Explicación de la siguiente actividad.
14:13	Hay alumnos de otras materias que cruzan el campo de juego. No interfiere en la práctica
15:12	Juego del mareo en el equipo más cercano a la cámara.

Anexo L: Evidencias fotográficas de la intervención.

