

**INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN
DEPORTIVA SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO**

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS. ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

Autor: Agustín Martos Doblas

Tutor: D. Francisco Jiménez Jiménez

Modalidad: Investigación Científica. Formato publicación científica

Revista seleccionada: Retos

Curso académico: 2022/2023

Julio, 2023

ÍNDICE

ARTÍCULO

Incidencia de la aplicación del modelo de educación deportiva sobre la motivación del alumnado.....	2
Introducción.....	2
Materiales y método.....	4
Resultados.....	6
Discusión.....	9
Conclusiones.....	11
Agradecimientos.....	11
Referencias.....	11

DATOS DE LA REVISTA

Normas generales de publicación.....	15
Remisión de manuscritos.....	15
Normas específicas de publicación.....	16
Normas APA; los 20 errores más frecuentes en un artículo.....	19
Algunas consideraciones finales.....	22
Comité científico.....	22

INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

INCIDENCE OF SPORT EDUCATION MODEL APPLICATION ON STUDENTS MOTIVATION.

Resumen. El objetivo del presente estudio fue analizar el impacto de la aplicación del modelo Educación Deportiva en una Situación de Aprendizaje (SA) de seis sesiones sobre voleibol en la motivación del alumnado de bachillerato, considerando la influencia del género. En esta experiencia participaron 23 estudiantes de primero de bachillerato (12 chicos y 11 chicas). Para valorar la experiencia se utilizó un diseño cuasiexperimental desde un enfoque metodológico mixto, en el que se complementaron datos cuantitativos a través de la *Escala de Satisfacción de las NPB en Educación Física con la incorporación de la Novedad* (Trigueros et al., 2019) que se aplicó al alumnado antes y después de la SA; y datos cualitativos mediante la realización de un autoinforme estructurado por parte del docente. Se apreciaron mejoras significativas en la percepción de apoyo a la novedad, autonomía y competencia. Al segregar los resultados por género se observó una mejora significativa del apoyo a la autonomía en las alumnas y en el apoyo a la novedad en los alumnos. De los resultados obtenidos se puede deducir que este modelo pedagógico se mostró eficiente para favorecer el apoyo a las necesidades psicológicas básicas en el alumnado.

Palabras clave: modelos pedagógicos, teoría de autodeterminación, género, novedad, educación deportiva.

Abstract. The aim of this study was to analyze the impact of the application of the Sports Education in a Learning Situation (LS) model of six sessions on volleyball on the motivation of high school students, considering the influence of gender. Twenty-three first-year high school students (12 boys and 11 girls) participated in this experience. To evaluate the experience, a quasi-experimental design was used from a mixed methodological approach, in which quantitative data were complemented through the BPN Satisfaction Scale in Physical Education with the incorporation of Novelty (Trigueros et al., 2019) that was applied to the students before and after the LS; and qualitative data through the completion of a structured self-report by the teacher. Significant improvements were seen in the perception of support for novelty, autonomy and competence. When the results were segregated by gender, a significant improvement was observed in support for autonomy in female students and in support for novelty in male students. From the results obtained, it can be deduced that this pedagogical model proved to be efficient in favoring support for the basic psychological needs of the students.

Keywords: Pedagogical model, Self-autodetermination theory, gender, novelty, sport education

Introducción

Uno de los marcos teóricos más utilizados en el estudio de la motivación del alumnado es la teoría de autodeterminación (TAD) (Molina, Gutiérrez, Segovia, y Hopper, 2020). La obligación del profesorado debe ir más allá de ser simples transmisores de conocimientos (Llanos-Muñoz et al., 2022). En este sentido, la satisfacción de la competencia, la autonomía

y la relación en clase de educación física puede resultar determinante para favorecer la consecución de ciertos objetivos de esta asignatura como el fomento de la práctica regular de actividad física o el aprendizaje deportivo (Cuevas, García-López, y Contreras, 2015). Teniendo en cuenta los diferentes estudios sobre nuevas propuestas didácticas con influencia directa sobre las necesidades psicológicas básicas (NPB), el modelo de Educación deportiva (ED) (Siedentop, 1994), favorece la satisfacción estas necesidades: motivación autónoma e intención de ser físicamente activo (Uria-Valle y Gil-Arias, 2022). Este modelo y sus características han despertado gran interés en el ámbito educativo, al ofrecer alternativas al desarrollo de los contenidos deportivos a través de una instrucción directa, y ofrecer un espacio de protagonismo y autonomía al alumnado, sugiriendo la incorporación de nuevas metodologías y/o modelos pedagógicos que traten de mejorar la enseñanza de la Educación Física (Gujarro, Rocamora, Evangelio, y González-Villora, 2020). Las características de estos modelos pedagógicos activos, entre los que se encuentra la ED, se unifican en promover oportunidades para que chicos y chicas tomen decisiones, resuelvan problemas, sean partícipes, incrementen sus niveles de motivación, tengan un papel activo y desarrollen las habilidades de forma opuesta a la enseñanza tradicional (Llanos-Muñoz et al., 2022). En esta línea, este trabajo pretende realizar una intervención de este modelo con estudiantes adolescentes de Educación Física de 1º Bachillerato.

Según la *Teoría de la Autodeterminación*, la motivación es un continuo donde existen diferentes niveles de autodeterminación, la motivación intrínseca que supone el compromiso del sujeto con la actividad por el disfrute que produce; la motivación extrínseca donde encontramos diferentes formas como la integrada, la identificada, la introyectada y la externa; y por último la desmotivación. (Deci & Ryan, 2012). En el ámbito educativo, que el alumnado desarrolle un tipo u otro de motivación vendrá determinado por la satisfacción de sus NPB, las cuales son propias de todos los seres humanos y explican conductas de los individuos (Almolda et. al., 2017). Estos mediadores psicológicos son: la necesidad de autonomía, comprendiendo los esfuerzos de las personas por ser el origen de sus acciones y determinar su propio comportamiento; la necesidad de competencia, basada en experimentar eficacia de las acciones que realiza; la necesidad de relación social, que hace referencia al esfuerzo por relacionarse con otros sujetos y experimentar satisfacción con el mundo social (Almolda et al., 2017); y por último, la novedad, este factor está relacionado con la necesidad de experimentar algo que no se haya vivenciado previamente en la rutina diaria (Trigueros et al., 2019), las personas son más propensas a comprometerse con actividades cuando estas les resultan interesantes debido a la novedad, favoreciendo esto el desarrollo de la motivación intrínseca (González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, & Hagger, 2016). El empleo del modelo de ED muestra mejoría en la satisfacción de novedad en el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje o al empleo de nuevos contenidos (Uria-Valle y Gil-Arias, 2022).

El objetivo del Modelo de ED es crear experiencias de prácticas deportivas auténticas (Siedentop, Hastie, & Van Der Mars, 2019). Para ello, se contempla la cesión de responsabilidades y el trabajo en equipo para fomentar la autonomía, con la finalidad de desarrollar la competencia motriz de los alumnos y su interés por la práctica deportiva (Uria-Valle y Gil-Arias, 2022). Una de las estrategias utilizadas para el desarrollo del aprendizaje de la técnica, y también una característica particular de la ED, fue la oportunidad para los

estudiantes de experimentar diferentes roles complementarios a lo largo de la temporada (de Lucca de Lucca, Impolcetto, & Ginciene, 2022). Teniendo en cuenta estos aspectos, se establecen los siguientes rasgos que caracterizan al modelo de ED: (1) Las temporadas; (2) La afiliación del alumnado; (3) La competición regular; (4) La fase o evento final; (5) Los registros de datos; (6) La festividad con gran relevancia social; (7) La adaptación a la; (8) La responsabilidad o roles (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2011).

En la última década ha proliferado la implementación de la ED en las clases de Educación Física, ya que su filosofía es proporcionar oportunidades para que el estudiantado participe en deportes de una manera más auténtica (Böke, 2022), favorecer la mejora de la percepción de apoyo en clase a las NPB (Perlman, 2011), así como la competencia y la novedad percibida (Trigueros et al., 2019). Según (Molina et al., 2020), en el caso de la necesidad de relación, las interacciones entre individuos se pueden desarrollar de manera intragrupal, cuando la relación se produce entre personas de un mismo grupo; o de forma intergrupala, al implicar interacción con personas de grupos diferentes. Sin embargo, se tiene escasas evidencias de cómo este modelo podría afectar al alumnado en función de su género (Burgeño et al., 2019). Las existentes muestran cierta variabilidad en las respuestas del alumnado, en el caso de los alumnos existe mayor nivel de dominio de las habilidades (Araujo, Mesquita, & Hastie, 2014) y en el caso de las alumnas tienen mayor implicación y actitud hacia la práctica cuando se emplea el modelo de ED (Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares, y Pastor-Vicedo, 2016).

El presente estudio pretende valorar la percepción del alumnado acerca de la incidencia del desarrollo de una situación de aprendizaje (SA) basada en el modelo de ED en el apoyo a las NPB (autonomía, competencia, relaciones sociales y novedad), discriminar si la intervención es igual de efectiva en función del género, e identificar las ventajas e inconvenientes percibidas por el docente.

Materiales y método

Diseño y participantes

Para la valoración de esta experiencia de innovación, se ha seguido un diseño de tipo cuasiexperimental, con un enfoque metodológico mixtos (Anguera, Camerino, Castañer, y Sánchez-Algarra, 2014), integrando fuentes de datos cuantitativos (Escala de satisfacción de las Necesidades Psicológicas básicas en EF (Trigueros et al., 2019)). y cualitativos (autoinforme estructurado). Se ha llevado a cabo una Situación de Aprendizaje (SA) sobre voleibol de 6 sesiones en un curso de 1º de Bachillerato, empleando el modelo pedagógico de Educación deportiva (Siedentop et al. 2019).

En el desarrollo de esta experiencia de innovación han participado un total de 23 estudiantes, con una edad comprendida entre los 16 y 17 años ($M = 16.21$ años, $DT = 0.421$), compuesto por 12 alumnos y 11 alumnas. Y el docente que impartió la SA, autor de este estudio.

La elección de este curso fue de carácter incidental y estuvo condicionada por diferentes razones: impartir esta experiencia de innovación en 1º Bachillerato fue la opción que se nos propuso en el centro, y de todos los cursos de este nivel (1ºA, 1ºB, 1ºC, 1ºD y 1ºE) se optó

por la elección de 1ºA ya que, por elección del profesorado del centro, era el curso que mejor respondía en las clases de Educación Física. Todos los participantes dieron su consentimiento informado por escrito siguiendo las pautas marcadas por la declaración de Helsinki, y atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre. También se solicitó y obtuvo la aprobación de la dirección del centro, para el desarrollo de esta experiencia de innovación.

Instrumento de recogida de datos

Los datos de la escala se recopilaron antes y después de aplicar la SA, y durante el proceso en el autoinforme estructurado.

Escala de satisfacción de las Necesidades Psicológicas básicas en EF (Trigueros et al., 2019).

Para medir la satisfacción de las NPB, se utilizó la escala de satisfacción de las NPB en Educación Física (Trigueros et al., 2019). En la aplicación de la escala, la distribución de ítems fue la siguiente: “Novedad” (ítems 1, 5, 9, 13, 17 y 18), “Autonomía” (ítems 2, 6, 10 y 14), “Competencia” (ítems 3, 7, 11 y 15) y “Relaciones Sociales” (ítems 4, 8, 12 y 16). La escala tiene un formato de respuesta tipo Likert con un rango de 1 a 7, donde 1 corresponde a completamente en desacuerdo y 7 a completamente de acuerdo. La escala fue aplicada por el docente antes de comenzar la SA (pre-test) y al finalizar la misma (post-test).

Autoinforme estructurado Modelo Educación Deportiva

Para recoger la información sobre el modo en que se ha desarrollado la aplicación del Modelo de ED, se utilizó un autoinforme estructurado. El autoinforme consta de los siguientes apartados: (1) datos identificativos del contexto, (2) ventajas e inconvenientes encontrados en la aplicación del modelo, (3) problemas surgidos en la aplicación del modelo de enseñanza y decisiones adoptadas, (4) grado de cumplimiento de los objetivos del modelo con un cuestionario compuesto por 4 ítems con una escala del 1 al 4, donde 1 corresponde a nada y 4 a mucho, (5) grado de apoyo de las NPB con un cuestionario compuesto por 4 ítems con una escala del 1 a 4 donde 1 corresponde a nada y 4 a mucho y (6) propuestas de mejora para futuras aplicaciones del modelo de enseñanza. Este autoinforme fue realizándose con reseñas tras cada sesión de la SA.

Programa de intervención

Se implementó una SA de Voleibol, basada en el modelo de ED 3 veces por semana en un periodo de 2 semanas (6 sesiones de 55 minutos cada una). La duración de la intervención fue consensuada junto al docente del centro, siendo impartida por el autor de este estudio durante su periodo en el máster de Formación del Profesorado. La estructura de la SA se estableció siguiendo los principios y características del modelo de ED (Tabla 1).

Tabla 1.
Plan de acción de la Situación de aprendizaje (ED)

Sesión	Rasgos y roles complementarios activos	Iniciativas	Materiales curriculares
--------	--	-------------	-------------------------

1	Afiliación	Creación de equipos, asignación de roles complementarios y evaluación inicial (Equipos de 4) (grupos heterogéneos). Evaluación relacionada con la característica de equipo ataque-defensa. (espacios)	Ficha de inscripción de equipos (nombre, logo, lema y distribución de roles) y ficha de tareas de roles. Valorar nombre vinculado a algún tema o criterio
2	Afiliación, preparador físico (PF) y entrenador (EN), organizador (OR)	PF dirige calentamiento de su equipo EN dirige una de las tareas de aprendizaje a su equipo OR prepara material	Ficha ejemplo para calentamiento PF (movilidad, técnica, desplazamiento, específico) Ficha ejemplo de tareas EN (Ficha de material (OR)
3	Afiliación, preparador físico (PF) y entrenador (EN), organizador (OR), Árbitro (AR)	PF dirige calentamiento de su equipo EN dirige una de las tareas de aprendizaje a su equipo OR prepara material AR aplica las normas en la competición 1ª Ronda de competición/ Pretemporada	Ficha de calentamiento (alumnado) PF (general + específico) Ficha de tareas con mod. (alumnado) EN Ficha de material (OR) Ficha de reglamento básico (AR)
4-5	Afiliación, preparador físico (PF) y entrenador (EN), organizador (OR), Árbitro (AR)	PF dirige calentamiento de su equipo EN dirige una de las tareas de aprendizaje a su equipo OR prepara material AR aplica las normas en la competición Calendario competición temporada	Ficha de calentamiento autónoma PF Ficha de tareas autónoma EN Ficha de material (OR) Ficha de reglamento básico (AR) Acta de competición
6	Afiliación, Evento final/preparador físico (PF) y entrenador (EN), organizador (OR), Árbitro (AR)	(juegos de habilidad colectivo: sacar, recibir, colocar, rematar) (competición simbólica)	

Análisis de datos

Los datos obtenidos en la aplicación de la escala se sometieron inicialmente a un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas), y posteriormente se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas para desvelar posibles diferencias estadísticamente significativas antes-después, en todo el grupo y en función del género tanto por dimensiones (Tabla 2), como por ítems (Tabla 3). Estos análisis se realizaron mediante el software SPSS v26.

Resultados

Resultados cuantitativos

En la Tabla 2, se exponen los resultados de los análisis por dimensiones, tomando como referencia el total de participantes, y segregando estos por género. En la tabla 3 se recogen los resultados por ítems tomando como referencia a todo el grupo.

Tabla 2.
Análisis descriptivo y efectos de la intervención por dimensiones

Variables	Género	Pre-test		Post-test		p
		M	DT	M	DT	
poyo a la Autonomía	Total	14,65	4,529	19,22	4,431	,000***
	Masc	16,50	4,758	20,42	4,461	,010*

	Fem	12,64	3,414	17,91	4,206	,003***
	Total	20,57	5,008	21,48	5,089	,242
Apoyo a las Relaciones sociales	Masc	21,33	4,207	23,25	4,181	,098
	Fem	19,73	5,850	19,55	5,466	,959
	Total	16,65	4,292	19,17	5,507	,013*
Apoyo a la Competencia	Masc	19,25	3,049	22,00	4,452	,082
	Fem	13,82	3,656	16,09	4,989	,080
	Total	23,70	5,539	29,35	6,358	,000***
Apoyo a la Novedad	Masc	24,92	5,961	31,58	6,331	,005**
	Fem	22,36	4,965	26,91	5,683	,011*

*** $p < .001$; ** $p < .005$; * $p < .05$

En el análisis por dimensiones, se observa un incremento significativo en el promedio obtenido en las dimensiones “Autonomía”, “Novedad” y “Competencia”. Sólo los resultados en la dimensión de “Relaciones sociales” no han tenido significación, aunque se constata un incremento de los valores de esa NPB en la fase de “post-test” tomando como referencia la totalidad del grupo.

Al comparar los resultados del “pre-test” y el “post-test” por género, observamos un incremento significativo en los promedios obtenidos en “Autonomía” y “Novedad” tanto para los alumnos como las alumnas. En ambos casos no se ha alcanzado diferencias significativas en la NPB “Relaciones Sociales”.

Tabla 3.
Análisis descriptivo y efectos de la intervención por ítems.

Variables	ÍTEM	Pre-test		Post-test		<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Nov.	Siento que hago cosas nuevas	3,96	1,022	5,43	1,037	,000***
Aut.	Hacemos cosas que son de mi interés	3,52	1,534	5,22	1,536	,000***
Comp.	Siento que mejoro incluso en las tareas consideradas difíciles por la mayoría de mis compañeros	4,26	1,176	5,00	1,624	,023*
Rel. Soc.	Las relaciones con mis compañeros de clase son buenas	5,61	1,530	5,74	1,514	,634
Nov.	Con frecuencia siento que hay novedad para mí	3,70	,926	4,65	1,465	,002**
Aut.	Siento que las clases son enseñadas en forma en que me gustaría que fueran	3,70	1,363	4,78	1,650	,000***

Comp.	Siento que realizo bien incluso las tareas consideradas difíciles por la mayoría de mis compañeros	4,13	1,486	4,70	1,579	,078
Rel. Soc.	Siento que tengo una estrecha relación con mis compañeros de clase	4,65	1,668	5,13	1,486	,096
Nov.	Siento nuevas sensaciones	3,91	1,345	5,09	1,505	,001***
Aut.	Estoy totalmente de acuerdo con la forma en que las clases son enseñadas	4,17	1,302	4,78	1,476	,030*
Comp.	Siento que hago muy bien incluso las tareas consideradas difíciles por la mayoría de mis compañeros	4,17	1,337	5,00	1,624	,013*
Rel. Soc.	Me siento una persona apreciada/valorada dentro del grupo de mis amigos	5,48	1,201	5,35	1,434	,941
Nov.	Creo que vienen nuevas situaciones para mí	3,83	1,557	4,78	1,413	,004**
Aut.	Siento que las actividades que estamos haciendo han sido elegidas por mí	3,26	1,544	4,43	1,472	,002**
Comp.	Soy capaz de hacer eficazmente incluso las tareas consideradas difíciles por la mayoría de mis compañeros	4,09	1,164	4,48	1,592	,146
Rel. Soc.	Me siento integrado/a en el grupo de los compañeros de clase	4,83	1,850	5,29	1,356	,171
Nov.	Tengo la oportunidad de innovar	4,13	1,486	4,65	1,465	,054
Nov.	Creo que descubro cosas nuevas con frecuencia	4,17	1,527	4,74	1,573	,116

*** $p < .001$; ** $p < .005$; * $p < .05$

Con respecto al análisis por ítems, se observa que, también se aprecia una mejoría global en el grupo entre los promedios dados entre el “pre-test” y el “post-test”. Además, podemos destacar una alta significación encontrada en los ítems 1 ($p=0.000$), 2 ($p=0.000$), 6 ($p=0.000$) y 9 ($p=0.001$), perteneciendo el 1 y 9 a la dimensión “Novedad” y el 2 y 6 a la dimensión “Autonomía”. También encontramos valores con un nivel de significación menor en los ítems 3 ($p=0.23$) y 11 ($p=0.013$) pertenecientes a “Competencia”, 5 ($p=0.002$) y 13 ($p=0.004$) pertenecientes a “Novedad” y 10 ($p=0.030$) y 14 ($p=0.002$) pertenecientes a “Autonomía”.

Resultados cualitativos

Si observamos los resultados obtenidos en cuanto a las ventajas e inconvenientes, en el autoinforme, destacamos que existe una mayor autonomía en el alumnado; el entusiasmo desenfrenado en algunos grupos por el momento de competición; el alumnado muestra interés en que progresen sus compañeros de equipo; existe motivación en las sesiones ya que el alumnado esta siempre muy implicado; existe mayor conocimiento del ambiente deportivo y del deporte en general; y por último, existe la posibilidad de ofrecer mejores correcciones por la implicación del alumnado y las ganas de mejorar. Por el contrario, se encontraron varios inconvenientes en la aplicación de este modelo, y es que, el comportamiento es demasiado competitivo en algunas ocasiones; en algunos casos, no se cumplen todas las funciones asignadas en el rol complementario que se asume; y en la primera sesión, el

compromiso motor es prácticamente escaso al dedicar gran parte de ella a la presentación del modelo y la creación de los equipos.

Durante la aplicación del modelo, surgieron varios problemas; en la primera clase faltaron 2 alumnas que no pueden realizar actividad física por diversos motivos, por lo cual, se añadirán a 2 equipos para que colaboren y participen en uno de los roles complementarios; la entrega de fichas de equipo no se realizó en 2 de los equipos, por lo que se tomó la decisión de ampliar la fecha de entrega hasta la siguiente clase; la no realización de las tareas propuestas por el docente, por lo que era el propio docente el que aportaba feedback y proponía variantes para la mejora de aprendizaje observando las debilidades y fortalezas que presentaban; la no cumplimentación de la hoja de registro según las tareas, donde se debían anotar las acciones y puntos en función del contenido técnico-táctico a realizar, por lo que generaba que las tareas propuestas a mejorar no tenían concordancia y se recuerda al inicio y al final de cada sesión que dicha hoja se debe rellenar para así poder mejorar esos aspectos poco dominantes; y por último, el no llevar la indumentaria el día del evento final, se les solicitó que llevaran ropa con los colores que ellos mismos habían descrito en la ficha de equipo, pero la mayoría no la llevo, por lo que se procedió a otorgar punto extra a los equipos que sí estaban uniformados.

Observando los resultados en el modelo de enseñanza ED, se considera que el desarrollo del programa siguiendo la metodología de ED (4 mucho); la mejora en el grado de responsabilidad y autonomía (3 mucho); la comprensión y respeto por las normas (3 bastante), valores y rituales del deporte; y general alumnos entusiastas, involucrados con la práctica (3 bastante) (Siedentop, 1994) tienen unos valores positivos y destacables.

Respecto a la percepción del desarrollo de las NPB, el apoyo a la “Autonomía” (4 mucho), “Competencia” (3 bastante), “Relaciones Sociales” (4 mucho) y “Novedad” (4 mucho) también se observan respuestas positivas por encima de la media.

Por último, en las propuestas de mejora para futuras aplicaciones del modelo de enseñanza, hay que destacar, que es de vital importancia tener un compromiso motor elevado desde el inicio de la SA. Además, sería interesante realizar una hibridación del modelo, cogiendo lo mejor de la educación deportiva e introduciendo tareas adicionales en las que el docente sea el que las propone.

Discusión

Los resultados obtenidos sobre las NPB confirman la mejora significativa del apoyo a la autonomía ($p=0,000$), la novedad ($p=0,000$) y competencia ($p=0,013$). Estos resultados se encuentran en línea con los de otros trabajos que utilizaron el modelo de ED (Prieto, Rodríguez, Duarte, y Palacio, 2023; Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2022; Uria-Valle y Gil-Arias, 2022; Gil-Arias, Diloy-Peña, Sevil-Serrano, García-González, & Abós, 2021) que también encontraron un aumento significativo en la percepción de Novedad, autonomía y Competencia. Las mejoras en el apoyo a la autonomía podrían explicarse debido a las características propias del modelo como la elección de los roles a desempeñar y las propuestas de tareas para mejorar, las mejoras en el apoyo a la novedad debido al empleo del modelo pedagógico en la intervención y con la relación a la realidad del deporte, el apoyo a

la competencia, debido a la menor complejidad técnica de los contenidos y adaptado al nivel del alumnado (Uria-Valle y Gil-Arias, 2022).

Con respecto al género, los resultados mostraron tanto alumnas como alumnos percibieron un apoyo efectivo en las NPB de autonomía y novedad, variando ligeramente el gradiente de esta significación. Los resultados de las alumnas muestran una mayor significación en el apoyo a la autonomía, mientras los alumnos lo hacen en el apoyo a la novedad, esto puede ser debido a que las chicas encontraron mayor disfrute, interés e iniciativa a la hora de proponer tareas o elegir roles complementarios propios del modelo. En el caso de los chicos es posible que les resultara más novedosa la metodología empleada en el desarrollo de un contenido deportivo. Esto nos indica que, el empleo del modelo de ED, permite plantear entornos de aprendizaje que cubren las NPB de los estudiantes (Uria-Valle y Gil-Arias, 2022) y, por tanto, mejorar sus resultados motivacionales (Chu & Zhang, 2018). Estas ligeras diferencias entre alumnos y alumnas pueden ser debidas a que los chicos son más autodeterminados que las chicas en el modelo de ED (Sinelnikov, Hastie, & Prusak, 2007).

Si observamos los ítems, tomando como referencia todo el grupo, los resultados mostraron excelentes resultados para el apoyo a la novedad («Siento que hago cosas nuevas»; «Con frecuencia siento que hay novedad para mí»; «Siento nuevas sensaciones»; «creo que vienen nuevas situaciones para mí»). Y también muy buenos resultados para el apoyo a la autonomía («Hacemos cosas que son de mi interés»; «Siento que las clases son enseñadas en forma en que me gustaría que fueran»; «Estoy totalmente de acuerdo con la forma en que las clases son enseñadas»; «Siento que las actividades que estamos haciendo han sido elegidas por mí»). Estos resultados destacan que la aplicación de una SA del modelo de ED permite que el alumnado experimente nuevas sensaciones que no han sentido con anterioridad en su día a día (Trigueros et al., 2019), en nuestro caso, debido al empleo del modelo de ED, y presentar un mayor esfuerzo por ser el origen de sus acciones (Almolda et al., 2017). Esto puede ser debido a que nunca han realizado o practicado este deporte en una SA con un modelo de ED con tanto protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al apoyo a la competencia y a las relaciones sociales, los resultados de la intervención no demostraron una mejora significativa. A pesar de que este modelo promueve un sentimiento de pertenencia a un grupo y de afiliación, de adquirir responsabilidad dentro de un equipo y sentirse valorado e importante, favorece que el alumnado adquiera sentimientos positivos hacia sus compañeros, incrementando así el nivel de implicación emocional de la clase (Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk, & Haerens, 2016; Aelterman, et. al., 2012). Es posible que el criterio de constitución de los equipos no facilitara una buena dinámica grupal, especialmente en las alumnas que muestran una puntuación media menor en el pos-test.

Si observamos los resultados obtenidos de la percepción del docente con el autoinforme, el modelo de ED presenta un alto grado de consecución de los objetivos («Desarrollar el programa siguiendo la metodología del modelo de enseñanza Sport Education»; «Mejora en el grado de responsabilidad y autonomía (Siedentop, 1994)». Estos resultados pueden ser debidos al desarrollo de un plan de acción y a la buena estructuración del modelo de enseñanza. Con respecto al grado de desarrollo de las NPB, los resultados percibidos también

fueros elevados («apoyo a la autonomía; «apoyo a las relaciones satisfactorias»; «apoyo a la percepción de novedad del alumnado»). Estos resultados son debidos a las características propio del modelo. Respecto al apoyo a la competencia del alumnado, tal y como demuestran estudios anteriores, si queremos tener un mayor grado de desarrollo, deberemos establecer fases donde el alumnado primeramente adquiera un aprendizaje técnico-táctico del deporte en cuestión y, posteriormente, pueda desarrollar sus clases de manera autónoma, da pie a mejorar su implicación dentro del aula (Llanos-Muñoz et al., 2022).

En cuanto a las limitaciones de la presente intervención, y en línea con otros autores (Llanos-Muñoz et al., 2022), en primer lugar, cabe destacar la ausencia de grupo control, que podría permitir un estudio más detallado sobre el efecto del programa de intervención. Otras de las limitaciones, es la muestra, en cuanto al bajo número de participantes. Por lo tanto, es adecuado que, las futuras líneas de intervención para un modelo de ED, debe ir orientada a establecer un grupo control, que permita las diferencias entre ambos grupos frente a un modelo pedagógico distinto y una muestra mayor para fidelizar la objetividad de los resultados.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio hacen sugerir que una SA de Voleibol, a través de un modelo de ED, se muestra especialmente efectiva en el apoyo a las NPB de autonomía y novedad, generándose un escenario de aprendizaje motivador para el alumnado. Respecto a la variable género, la intervención ha tenido una efectividad similar tanto para los alumnos como las alumnas, especialmente en el apoyo a las NPB autonomía y novedad. Finalmente, el modelo de ED tiene la ventaja que el alumnado está casi siempre muy implicado por lo que la motivación es alta en las sesiones de la SA, pero en contra, surge el inconveniente de que se despierta un comportamiento demasiado competitivo.

Agradecimientos

Este proyecto de intervención fue llevado a cabo gracias a la participación del alumnado y profesorado de un centro Educación Secundaria de un municipio del norte de la isla de Tenerife,

Igualmente, agradecer al Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de La Laguna (España) y al departamento de Educación Física de la Universidad de la Laguna (España), su colaboración y asesoramiento en el desarrollo de este estudio.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., y Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(4), 457–480. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457>
- Almolda, F. J., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca, A., Aibar, A., y García, L. (2017). Aplicación de Estrategias Docentes para la Mejora de la Motivación Situacional del Alumnado en

Educación Física. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(33), 391-418. <https://doi.org/10.25115/ejrep.33.13148>

- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., y Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología Del Deporte*, 23(1), 123-130. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Araujo, R., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on Sport Education: Future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(4), 846–858. Recuperado de [Review article \(jssm.org\)](http://www.jssm.org)
- Böke, H. (2022). Efecto del uso del modelo de educación deportiva en el desarrollo multidireccional de los estudiantes: un estudio de metaanálisis. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 18, 214-139. <https://doi.org/10.46661/ijeri.6338>
- Calderón, A., Hastie, P. y Martínez De Ojeda, D. (2011) El modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79. Recuperado de [El modelo de educación deportiva sport \(education model\). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? | Revista Española de Educación Física y Deportes \(reefd.es\)](http://www.reefd.es)
- Chu, T. L. y Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Cuevas, R., García-López, L. M., y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de educación deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200017>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. En Richard M. Ryan (ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85-108). Oxford, United Kingdom: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- de Lucca, M. H. S., Impolcetto, F. M., y Ginciene, G. (2022). Possibilities for teaching the technical conceptual knowledge of handball in a didactic unit based on Sport Education. *Retos*, 45, 395-404. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90930>
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). The Sport Education Model in Spain: A review of state of the art and outlook. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(1), 307-324. Recuperado de [El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva \(isciii.es\)](http://www.isciii.es)
- Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., y Abós, Á. (2021). A hybrid tgf/se volleyball teaching unit for enhancing motivation in physical education: A mixed-method approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>

- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., y González-Villora, S. (2020). Sport Education Model in Spain: a systematic review. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 886-894. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77249>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE, 294, de 6 de diciembre de 2018
- Llanos-Muñoz, R., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Ángel., Cano-Cañada, E., y Sánchez-Oliva, D. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física? (Can the Sport Education Model promote gender equality, motivational processes and student engagement in Physical Education?). *Retos*, 46, 8-17. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92812>
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física / Spanish Version Of The Basic Psychological Needs In Physical Education Scale. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(69), 119-133. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.008>
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2022). Harry Potter in Sport Education? Teacher, students and parents' views. *Sport TK*, 11. <https://doi.org/10.6018/SPORTK.463021>
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., y Hopper, T. (2020). El modelo de Educación Deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas (The Sport Education model in a rural school: friendship, responsibility and psychological basic needs). *Retos*, 38, 291-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685>
- Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730345>
- Prieto, J. L., Rodríguez, B. R., Duarte, M. M., y Palacio, E. S. (2023). *Student perceptions of physical education in the It Grows program: physical activity, sport and gender equality*, 48, 598-609. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V48.96741>
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, H. y Van Der Mars, H. (2019). *Complete guide to Sport Education* (3ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A, Hastie, P. A, y Prusak, K. A. (2007). Situational Motivation during Seasons of Sport Education. *ICHPER-SD Research Journal*, 2(1), 43-47. Recuperado de [a3xg9z550627at.pdf \(naturalspublishing.com\)](https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730345)
- Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Aguilar-Parra, J. M., Padilla, D., y Álvarez, J. F. (2019). Validation of the satisfaction scale of basic psychological needs in physical

education with the incorporation of the novelty in the spanish context. *Sustainability (Switzerland)*, 11(22). <https://doi.org/10.3390/su11226250>

Uria-Valle, P., y Gil-Arias, A. (2022). Design, apply and evaluation of hybrid units in Physical Education: A study based on self-determination theory. *Retos*, 45, 245-258. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91767>

Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., y Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: the bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653-670. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1115008>

Revista Retos



Normas para autores

Normas generales de publicación

1. Los autores deben certificar que sus manuscritos son su obra original.
2. Los autores deben certificar que el manuscrito no ha sido previamente publicado en otra parte.
3. Los autores deben certificar que el manuscrito no está siendo considerado para su publicación en otros lugares.
4. Los autores deben participar en el proceso de revisión por pares; es decir, son los responsables de responder las observaciones, sugerencias y comentarios de los evaluadores del manuscrito.
5. Los autores están obligados a proporcionar retractaciones o correcciones de errores.
6. Todos los autores mencionados en el documento deben haber contribuido de manera significativa a la investigación.
7. Los autores deben declarar que todos los datos en el documento son reales y auténticos.
8. Los autores deben notificar a los editores de cualquier conflicto de intereses.
9. Los autores deben identificar todas las fuentes utilizadas en la creación de su manuscrito.
10. Los autores deben informar de cualquier error que descubren en su artículo publicado a los Editores.

Remisión de manuscritos

En la actualidad, Retos solamente acepta manuscritos remitidos para su evaluación a través de la plataforma web de Retos, dejando sin efecto la remisión en papel o por correo electrónico, y que sigan correctamente las Normas de Publicación.

Para remitir un manuscrito a Retos es necesario registrarse e identificarse en la plataforma como autor, así como para llevar a cabo el seguimiento del estado de su manuscrito.

Todo manuscrito enviado para su consideración a Retos debe ir acompañado de una carta al editor (que se adjuntará como archivo complementario), firmada por los autores, en la que se indicará:

- El manuscrito es original y no ha sido publicado previamente, completo o en parte, o en otro idioma, ni está siendo considerado para publicación en otra revista.
- Si ha existido financiación relacionada con el trabajo plasmado en el manuscrito, así se indica en el texto.
- Que todos los autores han leído el texto, son co-responsables, y que la autoría es compartida por todos.
- Que se han cumplido los principios éticos y deontológicos en relación a las personas participantes en el estudio remitido.
- Que la correspondencia referente al manuscrito remitido se realizará con el autor de la correspondencia del que se indicará el nombre, dirección completa postal, teléfono y correo electrónico, y que será esta persona la encargada de mantenerse en contacto con los demás autores para la revisión y aprobación final del artículo.
- Las principales razones y motivos por las que los autores creen que el manuscrito debería ser publicado en Retos.

Normas específicas de publicación

1. “Retos” publica trabajos que estén realizados con rigor metodológico y que supongan una contribución al progreso de cualquier ámbito de la actividad físico-deportiva científica, en alguna de las siguientes secciones:

- De carácter científico: trabajos de investigaciones básicas y/o aplicadas.
- Divulgación y/o experiencias didácticas empíricas. Intercambio de propuestas y experiencias desarrolladas e investigadas.
- Revisiones teóricas (que también pueden ser propuestas o solicitadas por miembros del Comité Científico ó la dirección de la revista) con preferencia para aquellos que se comprometan con cuestiones críticas de la investigación y discutan planteamientos polémicos.

Debe tenerse en cuenta que según los criterios de calidad de revistas asumidos por nuestra revista desde 2006, el porcentaje de artículos de revisiones teóricas, sobre el total publicado por número, no podrá ser superior al 25%, es decir, al menos el 75% deben ser artículos originales que comunican resultados de investigación. Igualmente, al menos el 80% de los autores deberán ser externos al comité editorial y virtualmente ajenos a la organización editorial de la revista.

2. Los trabajos serán originales e inéditos, no admitiéndose aquellos que hayan sido publicado total o parcialmente, ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad y que cualquier persona citada como fuente de

comunicación personal consiente tal citación. Es responsabilidad de los autores las posibles anomalías o plagios que de ello se derive.

Por esta razón, se exigirá que se envíe junto al artículo una certificación fechada y firmada por el autor principal, donde se indique expresamente que el artículo que se adjunta es original, inédito, no ha sido publicado y no está siendo examinado por ninguna otra revista o publicación. Del mismo modo, que se ostenta la legítima titularidad de uso sobre todos los derechos de propiedad intelectual e industrial correspondientes al artículo. Igualmente, que se aceptan las normas de publicación y que se solicita la evaluación del artículo por el Comité Editorial/Científico de «Retos» para su publicación.

Se deberán indicar tres posibles revisores que sean especialistas en el tema sobre el versa el artículo, distintos de la institución a la que pertenece el autor/es y externos al Comité Científico de la revista Retos. Es necesario incluir nombre, institución y e-mail de contacto de los revisores propuestos.

3. Deberán escribirse en un lenguaje claro y directo, sin notas a pié de página, estando mecanografiados en hojas DIN-A-4 por una sola cara, con letra tipo Times New Roman y tamaño 12 puntos, interlineado sencillo, con márgenes superior, inferior, derecha e izquierda de 3 cm, numeración en la parte superior derecha y líneas de página. Los títulos, apartados y subapartados se pondrán en negrita y nunca en mayúsculas. Para el inicio de cada párrafo se sangrará con 0,5 cm.

Los trabajos, elaborados en formato Word para PC, tendrán una extensión aproximada de 7.500 palabras (es orientativo). Previa solicitud y autorización del Consejo de Redacción, podrá tener el artículo una extensión superior a la indicada.

4. Los manuscritos constarán de las siguientes partes:

A. En la primera página se incluirá: título (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués deberá ir también en español-), un resumen (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués deberá ir también en español-) que tendrá una extensión mínima de 150 palabras y máxima de 250, que deberá reflejar el objetivo del estudio, el método, los resultados más destacados y principales conclusiones. Al pie de cada resumen se especificarán de cinco a ocho palabras clave (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués, deberá ir también en español-), que aludan al contenido del trabajo, las cuales deben ser extraídas de tesauros o clasificaciones propias del ámbito de la actividad física y del deporte. El idioma con el que se presentará el trabajo será español, inglés, francés ó portugués.

B. A continuación, a partir de la segunda página, figurará el texto completo del artículo. En el caso de utilizar siglas, éstas deberán ser explicadas entre paréntesis la primera vez que aparezcan en el texto.

5. Las figuras y tablas se incluirán al final del manuscrito numeradas por orden y con las correspondientes llamadas y referencias dentro del texto. Para su elaboración se seguirán las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2009, 6ª edición). Las tablas deberán llevar numeración y título en la parte superior de las mismas, en la primera línea en letra normal Tabla y su número correspondiente, y en la siguiente línea deberá ir el título de la tabla en cursiva. En el caso de utilizar abreviaturas, se deberán aclarar a pie de tabla o figura. Las figuras deberán llevar la numeración y título en la parte inferior. En el caso de no ser originales, aun siendo del mismo autor, se deberá reseñar también su procedencia y referencia bibliográfica. Las tablas y figuras se numerarán consecutivamente en el texto según su ubicación (tabla 1 o figura 1), respetando una numeración correlativa para cada tipo. Deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan, evitar colores siempre que sea posible. Su tamaño tendrá una base de 7 ó 14 cm y deberán de ser legibles las letras y signos que en ellas aparezcan, evitando espacios vacíos y aprovechando al máximo el espacio ocupado. La manera aproximada de calcular el espacio ocupado por las tablas y figuras sigue la equivalencia de dos figuras de 14 x 20 cm. es igual a una página impresa de «Retos» y a una página y media de texto a interlineado espacio.

6. En el caso de las fotografías, su tamaño tendrá una base de 7 ó 14 cm y una altura máxima de 20 cm y se deberán enviar en archivo aparte, en formato jpg o similar, ya que pueden existir problemas con la publicación de imágenes obtenidas de Internet, o entregadas en archivos de imagen que no den buena calidad a la hora del proceso de impresión, en ese caso no serán publicadas. Se recomienda que las fotografías sean originales. Las fotografías reciben el tratamiento de figuras, por lo que el autor deberá atenerse a las normas establecidas a tal efecto anteriormente. En las fotografías que aparezcan personas se deberán adoptar las medidas necesarias para que éstas no puedan ser identificadas.

El Consejo de redacción se reserva el derecho a reducir el número de tablas, figuras y fotografías propuestas por el autor si se consideran irrelevantes para la comprensión del texto. En este caso se notificará al autor la decisión tomada.

7. La estructura del texto variará según la sección a que se destine.

A. De carácter científico: trabajos de investigaciones básicas y/o aplicadas. Constará de una *introducción*, que será breve y contendrá la intencionalidad del trabajo: panorama general del tema o problema abordado, estado de la cuestión o revisión de la literatura, laguna del conocimiento, objetivos y justificación. *Material y método*: se expondrá el material utilizado en el trabajo, sus características, criterios de selección y técnicas empleadas, herramientas, procedimientos y límites de la metodología empleada facilitando los datos necesarios, bibliográficos o directos, para

que la experiencia relatada pueda ser repetida por el lector (se da cuenta del qué, cómo, con qué y para qué de la estrategia con la que se resolvió la pregunta de investigación o se llegó a los objetivos). *Resultados*: se relatan, no interpretan, las observaciones efectuadas con el material y método empleados. Estos datos pueden publicarse en detalle en el texto o bien en forma de tablas y figuras, gráficas, esquemas, mapas, etc.; siempre y cuando esté debidamente justificado su uso. *Discusión*: los autores expondrán sus opiniones sobre la base de aquellos resultados, posible interpretación de los mismos, aplicación con los resultados obtenidos por otros autores en publicaciones similares, sugerencias para futuros trabajos sobre el tema, etc. *Conclusiones*. *Agradecimientos*. *Referencias bibliográficas*.

B. Divulgación y/o experiencias didácticas empíricas. Intercambio de propuestas y experiencias desarrolladas e investigadas. El texto se dividirá en todos aquellos apartados que consideren los autores necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. Como referencia, se pueden tener en consideración los siguientes apartados: *presentación-introducción*, *contexto*, *planteamiento didáctico-experiencia*, *resultados más relevantes (diferenciando entre ventajas y problemáticas surgidas)*, *decisiones de acción para la próxima puesta en práctica*, *conclusiones*, *referencias bibliográficas* y *posibles anexos*.

C. Revisiones teóricas. El texto se dividirá en todos aquellos apartados que consideren los autores necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. A modo de referencia, pueden contener los siguientes apartados: *introducción*, *antecedentes*, *estado actual del tema*, *conclusiones*, *aplicaciones prácticas*, *futuras líneas de investigación*, *agradecimientos*, *referencias* y *tablas/gráficos*.

8. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2009, 6ª edición).

Normas APA; los 20 errores más frecuentes en un artículo.

1º) Cuando cite en el texto a dos o más autores entre paréntesis, antes del último se escribe "&", no "y" ni ", y".

2º) No se emplea "y cols." sino ", et al.", que nunca va en cursivas.

3º) Los apellidos de los autores citados van siempre en mayúscula y sólo se cita el primero de sus apellidos (no el nombre o inicial), salvo que el propio autor original lo escriba separados por un guión. Las iniciales de los autores sólo se ponen en el listado final de referencias, y no en el texto.

4º) Dentro de una cita en un paréntesis, cada "et al." va precedido siempre de coma. En el texto, fuera de paréntesis, "et al." no va precedido de coma. Además, Para citar un trabajo

con uno o dos autores, incluya el nombre del autor(s) en cada citación. Para un trabajo con tres o más autores, incluya solo el nombre del primer autor más "et al." en cada cita, incluida la primera cita. A partir de la segunda cita, se pone el apellido del primero y "et al."

5°) En la lista de referencias se proporciona el apellido e iniciales del autor hasta con 20 autores inclusive. Cuando haya 21 o más autores, incluya los nombres de los primeros 19 autores, inserte puntos suspensivos (pero no ampersand) y luego agregue el nombre del autor final.

6°) En el texto (no en tablas ni en expresiones matemáticas), desde el número cero hasta el nueve se escribe con letras, no con números. Por ejemplo: no se escribe "*desde los 4 a los 18 años*", sino "*desde los cuatro a los 18 años*".

7°) "kg", "km", "h", etc., al ser abreviaturas, no acaban nunca en punto.

8°) El número cero, antes de un punto decimal, se debe escribir en los números que son menores de 1 cuando el resultado estadístico puede exceder de 1. En caso contrario, NO se debe escribir el número cero antes de una fracción decimal cuando el resultado estadístico no puede exceder de 1. Por ejemplo, resultados de correlaciones, proporciones o nivel de significancia estadística.

9°) Procure emplear sólo abreviaturas conocidas, sin abusar en cuanto a su cantidad en el texto. Cerciórese de que la primera vez que escribe una abreviatura es porque antes ya ha indicado en el texto qué significa.

10°) Cuando cita en un paréntesis dos obras del mismo autor, los años van separados por una coma, no por una "y".

11°) El número de las tablas debe aparecer encima de la tabla escrito en negrilla, sin punto final (e.g., Tabla 3). El título de la tabla debe aparecer debajo del número de la tabla escrito en letra cursiva. NO se debe escribir un punto al finalizar el título. El título de las figuras se escribe de la misma manera.

12°) En el listado final de referencias, aunque sólo sean dos, antes del último autor siempre se escribe ", &", y no "y" ni "y".

13°) En el listado final de referencias, tras el número de la revista y antes del issue, no va espacio alguno. La revista y su número (entre paréntesis) se escriben en cursiva, el issue y el número de páginas no.

14°) No se debe abusar del empleo de las palabras en cursiva, así como de las expresiones latinas. Las cursivas sólo se emplean la primera vez que se mencionan palabras especiales en otro idioma, como el nombre de un Instrumento (cuestionario) o un título como por ejemplo: *Spalding's Official Basket Ball Guide*.

15°) No debe subrayar en ningún lugar del texto.

16°) En el listado final de referencias, cuando añada una referencia de una revista electrónica, al final de la referencia debe escribir: "Recuperado de" se usan solo cuando la fecha de recuperación es también necesaria. En la escritura de una referencia, la fecha de recuperación debe aparecer antes de la URL. Por ejemplo: Recuperado mayo 21, 2021, de <https://xxxx>. Otro ejemplo: Recuperado abril 18, 2020, de <https://xxxx>.

17°) Las unidades de millar deben llevar coma. Utilice comas entre grupos de tres dígitos en la mayoría de las cifras de 1,000 o más. Algunas excepciones son las siguientes: números de página (página 1029), dígitos binarios (00110010), números seriales (29046694), grados de temperatura (1440 °C), designaciones acústicas de frecuencia (2000 Hz), grados de libertad (F(24, 1000)).

18°) "p" (significatividad) va siempre en minúscula y en cursiva.

19°) Debe indicar las páginas exactas de una cita o referencia separadas por un guión. Para indicar varios números de páginas de una cita, debe escribir "pp." y no "p." o "p.p.". Cuando la página aludida es sólo una, se pone "p." y sin espacio ninguno el número de la página correspondiente.

20°) Para escribir citas de menos de 40 palabras en su texto, encierre la cita en comillas dobles. Proporcione el autor, el año y la página específica de la cita en el texto, e incluya una referencia completa en la lista final de referencias. Signos de puntuación, como puntos, comas y puntos y comas, deben aparecer después del paréntesis de la referencia. Los signos de interrogación y de exclamación deben aparecer dentro de las comillas y son parte de la cita, pero después del paréntesis de la referencia si son parte del texto de usted. Ejemplos:

* Textual corta, énfasis en el contenido, un autor.

"Deseaba morir para alejarse de sí mismo, para no ser él, para encontrar la tranquilidad en el corazón vacío, para permanecer abierto al milagro a través del pensamiento puro" (Hesse, 1990, p.12).

* Textual corta, énfasis en el contenido, más de tres a cinco autores.

"En todos los niveles, la familia es la institución más importante por medio de la cual el sistema de clases se reproduce" (Worsley, et al., 1979, p.147).

* Textual corta, énfasis en el contenido, seis o más autores.

"En todos los niveles, la familia es la institución más importante por medio de la cual el sistema de clases se reproduce" (Worsley, et al., 1979, p.147).

* Textual corta, énfasis en el autor.

Rivas (1985) dijo: "Cuando el hombre razona sobre el principio de libertad y ve que su persona está sujeta a normas de conducta no tolerables es cuando empieza a rebelarse" (p.175).

Algunas consideraciones finales

El primer comentario, se refiere a que cada una de las secciones de un artículo se debe escribir en un tiempo verbal específico, que recomienda las normas APA. La información de los tiempos verbales recomendados se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1

Tiempos verbales recomendados en la escritura de documentos

Sección del artículo	Tiempo recomendado	Ejemplo
Introducción	Pasado	Pérez (2020) presentó...
	Presente perfecto*	Algunos investigadores han usado...
Metodología	Pasado	Los participantes completaron una encuesta...
	Presente perfecto*	Otros han usado similares enfoques...
Resultados	Pasado	Los resultados fueron significativos...
Discusión	Presente	Los resultados indican...

Conclusiones presente Las limitaciones del estudio son... *Nota.* *: el tiempo verbal *presente perfecto* también se conoce con el nombre de tiempo pretérito perfecto compuesto en el idioma Español.

Comité Científico

Alejandro Salicetti Fonseca (*Universidad de Costa Rica*)

Alfonso Cabrera Ramos (*ENLEF de Tapachula-México*)

Ana Jurado Solórzano (*Universidad de Costa Rica*)

Andrea Solera Herrera (*Universidad de Costa Rica*)

Ángela Lera Navarro (*Universidad A Coruña-España*)

Antonia Irene Hernández Rodríguez (*Universidad de Almería-España*)

Antonio García López (*Universidad de Almería-España*)

Antonio Oña Sicilia (*Universidad de Granada-España*)

Antonio Zarauz Sancho (*Consejería Educación Andalucía-España*)
Athanasios Pappous (*Universidad Montpellier. Francia*)
Aurora Llopis Garrido (*Universidad de Sevilla-España*)
Belén Tabernero Sánchez (*Universidad de León-España*)
Carlos Manuel Rovira Serna (*Extremadura-España*)
Carmen Peiró Valert (*Universidad de Valencia-España*)
Damián Iglesias (*Universidad de Extremadura*)
Elisa Torre Ramos (*Universidad de Granada-España*)
Enrique García Bengoechea (*McGill University of Montreal-Canadá*)
Francisco Carreiro Da Costa (*Universidad Técnica Lisboa-Portugal*)
Francisco Javier Moreno Hernández (*Universidad Miguel Hernández-España*)
Gabriel Flores Allende (*Universidad de Guadalajara-México*)
Galo Sánchez Sánchez (*Universidad Salamanca*)
Ignacio Chiroso Ríos (*Universidad de Granada-España*)
Ismael González Millán (*Universidad de León-España*)
Jeannette López Walle (*Universidad Autónoma de Nuevo León-México*)
Jessenia Hernández Elizondo (*Universidad de Costa Rica*)
Jesús del Pozo Cruz (*Universidad De Sevilla-España*)
José Antonio Cecchini Estrada (*Universidad de Oviedo-España*)
José Antonio Pérez Turpin (*Universidad de Alicante-España*)
José Castro Piñero (*Universidad de Cádiz*)
José Díaz García (*Universidad Pablo de Olavides-España*)
José Leandro Tristán Rodríguez (*Universidad Autónoma de Nuevo León-México*)
José Luis Chichilla Minguet (*Universidad de Málaga-España*)
José Moncada Jiménez (*Universidad de Costa Rica*)
José Palacios Aguilar (*Universidad de A Coruña-España*)
José Ramón Uriel González (*Consejería Educación Cantabria-España*)
Juan Fuster Matute (*INEFC Lleida-España*)
Juan Luís Hernández Álvarez (*Universidad Autónoma de Madrid-España*)
Juan Miguel Fernández-Balboa (*Universidad Autónoma de Madrid-España*)
Julia Blández Ángel (*Universidad Complutense Madrid-España*)
Laura Acuña Morales (*Universidad Nacional Autónoma de México- México*)
Lucio Martínez Álvarez (*Universidad de Valladolid-España*)
Luís Miguel Ruiz Pérez (*Universidad de Castilla-La Mancha-España*)
Manuel Martínez Marín (*Universidad de Granada-España*)
Mar Montávez Martín (*Universidad de Córdoba-España*)
Marc Cloes (*Universidad de Liéja-Bélgica*)
Margarita Gomendio Alberdi (*Universidad del País Vasco-España*)
María Elena García Montes (*Universidad de Murcia-España*)
María Luisa Zagalaz Sánchez (*Universidad de Jaén-España*)
Marta Castañer Balcells (*INEFC de Lleida-España*)
Maurice Piéron (*Universidad de Liéja-Bélgica*)
Mercedes Ríos Hernández (*Universidad de Barcelona-España*)
Miguel Ángel Delgado Noguera (*Universidad de Granada-España*)
Miguel Ángel González Valeiro (*Universidad A Coruña-España*)

Nuria Mendoza Laiz (*Universidad de Castilla-La Mancha-España*)
Onofre Contreras Jordán (*Universidad de Castilla-La Mancha-España*)
Pablo Tercedor Sánchez (*Universidad de Granada-España*)
Pedro Ruiz Sánchez (*Universidad de Lleida-España*)
Pedro Sáenz López-Buñuel (*Universidad de Huelva-España*)
Rafael Guimarães Botelho (*I. F. Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-Brasil*)
Santiago Romero Granados (*Universidad de Sevilla-España*)
Susana Lapetra Costa (*Universidad de Zaragoza-España*)
Teresa Lleixá Arribas (*Universidad de. Barcelona-España*)
Vicente Gómez Encinas (*Universidad Politécnica de Madrid-España*)
Víctor López Pastor (*Universidad de Valladolid-España*)
Yamileth Chacón Araya (*Universidad de Costa Rica*)