



ORIGINALES CIENTÍFICOS

PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE DE PRIMARIA SOBRE EL USO DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL MIMO

Antonio Méndez-Giménez¹ y Diego Martínez de Ojeda²

Universidad de Oviedo, España¹

CEIP Profesor Enrique Tierno, Lobosillo, Murcia, España²

RESUMEN

Los objetivos de este trabajo fueron tres: a) Analizar la percepción de un grupo de estudiantes de sexto de educación primaria sobre el modelo de Educación Deportiva (ED) y sus características en una temporada de mimo, b) Examinar la eficacia del modelo en términos del cumplimiento de los objetivos perseguidos, y c) Estudiar el efecto del modelo de ED en la percepción de dicho contenido. Se realizó un diseño cuasi-experimental con medidas pretest y postest con un grupo escogido por conveniencia. Participaron 24 estudiantes de Educación Física (13 varones y 11 mujeres) con una edad media de $M = 11,46$ años ($DT = ,59$) de un colegio de Murcia (España). Se implementó una temporada basada en el modelo de ED para la enseñanza del mimo con una duración de 12 sesiones. Se emplearon medidas tanto cuantitativas como cualitativas. Los estudiantes contestaron un cuestionario sobre el modelo: características y objetivos, y realizaron dibujos acerca de su percepción sobre la unidad de mimo. Los resultados mostraron puntuaciones altas en todas las características del modelo menos en afiliación (que fueron algo más moderadas). Asimismo, los datos señalaron mejoras significativas en dos de los objetivos del modelo: competencia y cultura. Los dibujos reforzaron estos resultados y pusieron en valor la experiencia positiva sobre el mimo desde la perspectiva de los estudiantes. El modelo de ED parece proporcionar un marco metodológico eficaz para la enseñanza del mimo. Se sugieren nuevos estudios para explorar esta innovación metodológica en otras modalidades de expresión corporal.

PALABRAS CLAVE: Mimo; Educación Deportiva; Educación Física; Expresión Corporal; Dibujos.



PERCEPTIONS OF THE PRIMARY STUDENT ON THE USE OF THE
SPORTS EDUCATION MODEL FOR THE TEACHING OF MIME

ABSTRACT

The objectives of this study were threefold: a) to analyze the perception of a group of sixth graders of primary education on the model of Sports Education (ED) and its characteristics in a season of mime, b) to examine the effectiveness of the model in terms of the fulfillment of the objectives pursued, and c) to study the effect of the ED model on the perception of this content. A quasi-experimental design with pretest and posttest measurements was performed with a group chosen for convenience. Twenty-four Physical Education students (13 males and 11 females) had a mean age of $M = 11.46$ years ($DT = .59$) from a school in Murcia (Spain). A season was implemented based on the model of ED for the teaching of the mime with duration of 12 sessions. Both quantitative and qualitative measures were used. The students answered a questionnaire about the model: characteristics and objectives, and made drawings about their perception about the unity of mime. The results showed high scores on all the characteristics of the model except for affiliation (which were somewhat more moderate). The data also showed significant improvements in two of the objectives of the model: competition and culture. The drawings reinforced these results and put in value the positive experience on mime from the students' perspective. The ED model seems to provide an effective methodological framework for teaching mime. Further studies to explore this methodological innovation in other modalities of body expression are suggested.

KEYWORDS: Mime; Sport Education, Physical Education; Body expression; Drawing

Correspondencia: Antonio Méndez-Giménez. Email: mendezantonio@uniovi.es

Historia del artículo: Recibido el 2 de diciembre de 2016. Aceptado el 31 de mayo de 2017

La expresión corporal (EC) constituye uno de los contenidos curriculares tradicionales del área de Educación Física (Learreta, Sierra, y Ruano, 2005). En las últimas décadas, todas las leyes educativas han regulado la secuenciación de este bloque de contenidos en las distintas etapas educativas (tal es el caso en la LOMCE, 2013, con el RD 126/2014 para educación primaria, y el RD 1105/2014, para educación secundaria obligatoria y bachillerato). La literatura de referencia otorga a este tipo de contenidos importantes aportaciones al desarrollo del alumnado (Cuéllar y Pestano, 2013). Por ejemplo, la EC es considerada un contenido eficaz para educar la competencia emocional y social del alumnado, guiándolo hacia su bienestar psicofísico-emotivo (Montávez, 2011; Ruano, Learreta y Barriopedro, 2006; Villard, 2013). También se incluye este tipo de actividades para desarrollar la creatividad motriz y el pensamiento divergente del alumnado, así como para obtener beneficios psicológicos y sociales (Lobo y Winsler 2006; Torrents y Castañer, 2011). Sin embargo, Ruano (2004) alerta de que la publicación explícita de determinados contenidos en un currículo oficial no implica necesariamente su consolidación en el currículo práctico.

Pese a su potencialidad educativa, en la práctica la EC es uno de los contenidos peor valorados por los docentes en términos de peso curricular (Archilla y Pérez, 2012; Montávez, 2011). Entre los motivos aducidos por el profesorado para no abordar este bloque en las clases de Educación Física (EF) se encuentra el escaso dominio de la materia (baja formación de base), la falta de experiencias previas, y las carencias metodológicas (Robles, Abad, Castillo, Giménez, y Robles, 2013; Villard, 2013). Al objeto de subsanar estas lagunas los docentes han optado en numerosas ocasiones por trabajar la EC de manera conjunta con otros bloques, como el de Juegos y deportes, adornándola con contenidos más atractivos para el alumnado, por ejemplo, acrosport, aeróbico o gimnasia deportiva (Robles et al., 2013).

Las evidencias sobre cómo implementar el contenido de la EC y su adecuada metodológica a emplear en EF son limitadas (Montávez, 2011; Ruano, 2004). En el ámbito de la didáctica de la EF la tendencia actual trata de superar el uso de estilos de enseñanza con aplicación puntual para dar paso a la enseñanza mediante los modelos de enseñanza (Metzler, 2011) o también denominados modelos pedagógicos (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016). Estos modelos de enseñanza constituyen enfoques de enseñanza-aprendizaje que se mantienen en el tiempo, al menos durante toda la unidad didáctica (Metzler, 2011). En esta línea, las metodologías de enseñanza centradas en el estudiante han demostrado ser más eficaces para la adquisición de las destrezas y habilidades (Lee, 2003; Rink y Hall, 2008). Sin embargo, hasta la fecha pocos trabajos se han dirigido al examen de estos modelos de enseñanza en el abordaje del contenido de la EC. La presente investigación explora el uso de uno de los modelos pedagógicos que mayor interés ha suscitado entre los académicos, profesores e investigadores durante las últimas décadas (Kirk, 2013), el de Educación Deportiva (ED), para la enseñanza de este bloque de contenido.

El modelo de ED considera al estudiante como eje central, y sus principales objetivos son que los estudiantes tengan experiencias deportivas auténticas y que

logren mejorar su competencia, su cultura deportiva y su entusiasmo (Siedentop, 1994). A su vez, el modelo de ED gira en torno a una serie de fases (introdutoria, dirigida, autónoma o pretemporada, competición formal, y evento final) y de características (temporada, afiliación, roles, competición, registro de datos, festividad) (Siedentop, Hastie y Van Der Mars, 2011). El modelo de ED ha demostrado ser eficaz tanto en educación primaria como en secundaria (Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011). Los estudiantes y profesores han reportado mejoras a través del desarrollo las características y objetivos del modelo en diversos contenidos deportivos, como balón prisionero (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010; Gutiérrez, García, Chaparro, y Fernández, 2014), bádminton (Calderón, Martínez de Ojeda y Martínez, 2013), baloncesto y hockey (Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2012) pichi, ultimate e indiacas (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez y Valverde, 2016), etc.

Solo en este último lustro, los investigadores se han empezado a interesar por los efectos del modelo ED al implementar contenidos de EC. Así, en el estudio de Calderón, Hastie, Liarte y Martínez de Ojeda (2013), centrado en la enseñanza de la danza, los estudiantes reportaron una mejora en su competencia y entusiasmo. Recientemente, Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde (2017a) exploraron los efectos del modelo de ED durante el desarrollo de una temporada de mimo en la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) y los mediadores motivacionales (relación, autonomía y competencia percibida) de los estudiantes. Los resultados mostraron mejoras significativas del grupo de ED en todas las variables dependientes, en comparación con un grupo control. Asimismo, Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde (2017b) han encontrado diferencias significativas a favor del grupo experimental (enseñanza basada en el modelo de ED) con respecto al grupo control, en autorregulación (evaluación), diversión, y competencia percibida y real del alumnado durante el desarrollo de una temporada de mimo. Estos dos últimos estudios sugieren la alianza del modelo de ED y el contenido de la EC al objeto de multiplicar sus efectos positivos. Sin embargo, hasta la fecha, ningún estudio ha examinado desde la perspectiva del discente la percepción de esta metodología (es decir, las características del modelo de ED) cuando se implementa una temporada centrada en la EC. En consecuencia, los objetivos de este trabajo fueron tres: a) Analizar la percepción de un grupo de estudiantes de sexto de educación primaria sobre el modelo de ED y sus características en una temporada de mimo, b) Examinar la eficacia del modelo en términos del cumplimiento de los objetivos perseguidos, y c) Estudiar el efecto del modelo de ED en la percepción de dicho contenido.

METODOLOGÍA

Participantes y contexto

En el estudio participaron 24 estudiantes (13 varones y 11 mujeres) con una edad media de $M = 11,46$ años ($DT = ,59$), y con experiencia previa con el modelo de ED en deportes colectivos. Uno de los alumnos/as tenía una discapacidad psíquica y recibió ayuda para entender la información al rellenar el cuestionario y realizar el

dibujo del maestro especialista en pedagogía terapéutica. De los estudiantes, 11 eran de nacionalidad española, 12 de nacionalidad marroquí, y uno de nacionalidad colombiana. Asimismo, los estudiantes habían trabajado el contenido del mimo en los cinco cursos anteriores con el mismo docente, pero de forma tradicional.

El profesor contaba con experiencia profesional de 11 años de antigüedad; dos de ellos aplicando el modelo de ED. La experiencia se desarrolló en un centro rural de la región de Murcia (España). El estudio fue autorizado por el equipo directivo del centro, el consejo escolar, y los padres y madres de los estudiantes, quienes firmaron el consentimiento informado.

Unidad didáctica implementada y fiabilidad

La unidad didáctica (UD) implementada tuvo una duración de 12 sesiones y estuvo formada por las diferentes fases del modelo de ED: Fase introductoria (1 sesión), en la que se crearon los equipos y se explicaron los roles a desempeñar (actor/actriz; jurado; rol general: director, encargado del material, guionistas, presentador), así como el formato de obra a implementar (tipos de gesto que debía contener, entre 3 y 5 minutos de duración, y participación equitativa de los componentes del grupo); Fase dirigida (3 sesiones), en la que se practicaron los contenidos propios del mimo y en la que el docente fue todavía el referente; Fase autónoma o pretemporada (7 sesiones), en la que el alumnado practicó de forma autónoma, los contenidos del mimo, a través del alumno entrenador. En esta fase, asimismo, crearon y ensayaron la obra de mimo a representar; Competición regular y evento final (1 sesión), en la que representaron las obras finales, que fueron, a su vez, evaluadas por el resto de equipos. Se entregaron, además, diplomas de equipo a los equipos participantes, así como según posiciones finales tras la competición (puntos otorgados). Asimismo, la UD cumplió con todos los aspectos incluidos en la lista de control (Tabla 1) de la aplicación del modelo de ED establecida por Sinelnikov (2009), traducida y empleada por primera vez en castellano por Calderón et al. (2010).

Tabla 1. Comportamientos pedagógicos específicos propios del Modelo de Educación Deportiva (Sinelnikov, 2009).

	Aspectos claves	Planificado	Observado
	Planificación/organización del proceso	√	√
Aspectos docentes relacionados con la organización de la “temporada”	Fase de selección de los equipos	√	√
	Fase de práctica		
	Fase de competición regular	√	√
	Prueba final	√	√
Aspectos docentes relacionados con el concepto de “afiliación”	Los alumnos/as participan en la selección de los equipos	√	√
	Los alumnos/as pertenecen al mismo equipo a lo largo de la temporada	√	√

Tabla 1. Comportamientos pedagógicos específicos propios del Modelo de Educación Deportiva (Sinelnikov, 2009). (Continuación)

	Los alumnos/as cumplen sus roles dentro de las clases	√	√
	El profesor establece acuerdos y/o cuantifica la eficacia de los alumnos/as en sus roles	√	√
	El profesor ayuda a los alumnos/as a cumplir sus responsabilidades	√	√
Aspectos docentes relacionados con la cesión de “responsabilidades”	El profesor entrena y alecciona a los árbitros	√	√
	El profesor enseña a los alumnos/as a transmitir bien la información y los <i>feedbacks</i>	√	√
	El profesor da hojas de tareas diarias a los capitanes de equipo	√	√
	El profesor media en las interacciones entre los alumnos/as	√	√
	El profesor fomenta entre los alumnos/as su capacidad de resolución de problemas	√	√
El profesor planifica la “competición regular” dentro de la temporada	Se establece un calendario de la fase regular de competición	√	√
	Se premia el juego limpio para equipos y para alumnos/as	√	√
El profesor utiliza una “hoja de registro” de datos para la temporada	El profesor aporta una hoja de registro común para los alumnos/as	√	√
	El profesor incorpora la evaluación compartida como parte del proceso de recogida de datos	√	√
El profesor plantea una “prueba final” de la temporada	La prueba final tiene carácter festivo	√	√
	Los equipos se identifican claramente (colores, nombres, camisetas, etc.)	√	√
El profesor promueve la “festividad” dentro de la temporada	Existe un póster en clase con los resultados diarios de los equipos y los alumnos/as	√	√
	El profesor premia y enfatiza las conductas de juego limpio	√	√

Instrumentos de recogida de datos y análisis

Cuestionario sobre el modelo de ED. Al término de la unidad, todos los alumnos/as/as rellenaron un cuestionario formado por nueve preguntas cerradas sobre las características (seis) y los objetivos (tres) del modelo de ED, validado por Kinchin, Wardle, Roderick, y Sprosen (2004) y traducido al castellano por Calderón et al. (2010). Las seis primeras se refieren a las características que definen el modelo de ED (duración, afiliación, registro de datos, competición formal, festividad y evento final), y las respuestas están comprendidas en los cinco puntos de anclaje de la siguiente escala Likert: 1 (*nada*), 2 (*casi nada*), 3 (*algo*), 4 (*bastante*) y 5 (*mucho*). Las otras tres preguntas del cuestionario se refieren a los tres objetivos del modelo de ED y preguntan sobre la percepción antes (pretest) y después (postest) de su aplicación

acerca de la competencia percibida sobre el contenido (mimo), el conocimiento sobre ese contenido, y el entusiasmo en las clases de EF. Las respuestas están contempladas en una escala Likert que va desde el 1 (*muy mal*) hasta el 10 (*muy bien*).

Dibujos argumentados. Antes de iniciar la experiencia y al finalizar la UD (temporada) se pidió a los estudiantes que realizaran un dibujo sobre el mimo. Para ello, se dieron las instrucciones recomendadas por Calderón et al (2010). Al mismo tiempo, los estudiantes explicaron en el reverso de la hoja del dibujo lo que habían dibujado, tal y como recomienda DiLeo (1983), al objeto de entender con mayor profundidad las expresiones de los estudiantes. Las instrucciones que se dieron para ofrecer dichas argumentaciones quedan recogidas en la siguiente frase: *Escribe qué has dibujado y explica por qué has elegido este dibujo*. Los dibujos fueron analizados atendiendo a los protocolos de análisis indicados por Mowling, Brock, y Hastie (2006). Para ello, fueron adaptados los códigos traducidos al español por Gutiérrez et al. (2014) (Tabla 4). Este proceso fue realizado por dos expertos en metodologías de enseñanza y análisis de dibujos. Con motivo de no perder ninguna información relevante en el proceso de análisis, los dibujos y las argumentaciones fueron analizados conjuntamente. Así, cada dibujo fue codificado atendiendo a las diferentes categorías detectadas. Por último, se calcularon los porcentajes de cada una de las categorías.

RESULTADOS

La Tabla 2 representa las medias y desviaciones típicas de la percepción de los estudiantes en relación a las seis características del modelo de ED. En cinco de las características, la puntuación media registrada obtuvo valores por encima de los 4 puntos, sobre un máximo de 5. La puntuación más baja fue asignada a la característica afiliación, con una puntuación media por debajo de los 4 puntos (3,74 sobre 5).

Tabla 2. Percepción de los estudiantes sobre las características del modelo de ED.

Característica del modelo de ED	Media (DT)
Temporada ¹	4,22 (1,04)
Afiliación ²	3,74 (0,96)
Competición formal ³	4,30 (0,82)
Evento final ⁴	4,52 (0,89)
Registro de datos ⁵	4,09 (1,12)
Roles ⁶	4,57 (0,66)

Nota. Escala de 1 (mínimo) y 5 (máximo)

1. Me he divertido practicando mimo durante todas las clases de educación física. 2. Me ha gustado pertenecer siempre al mismo equipo a lo largo de todas las clases de mimo. 3. Me ha gustado que pudiéramos primero practicar y después competir entre los distintos equipos. 4. Me ha gustado el día de la competición final de mimo. 5. Me ha gustado anotar los puntos y los resultados/ hacer de jurado. 6. Me ha gustado tener un compañero director/a / dirigir el calentamiento,... cumplir con mi rol.

En la misma línea, los resultados encontrados en los tres objetivos del modelo de ED (competencia, cultura deportiva y entusiasmo) fueron elevados al finalizar la experiencia (8,78; 8,13; y 8,22, respectivamente) (Tabla 3). Concretamente, en dos de los objetivos (competencia y cultura) se reflejaron diferencias significativas

entre las medidas pretest y postest a favor de estas últimas. En el objetivo entusiasmo no se encontraron diferencias significativas, observándose además un ligero descenso desde la puntuación pretest al postest (de 8,39 a 8,22).

Tabla 3. Percepción de los estudiantes pretest y postest sobre los tres objetivos del modelo de ED.

	Pre (DT)	Post (DT)	Z	p
Competencia	5,35 (2,71)	8,78 (1,13)	-3,907	0,00
Cultura deportiva	5,00 (2,39)	8,13 (2,03)	-3,987	0,00
Entusiasmo	8,39 (1,92)	8,22 (2,63)	-0,066	0,95

Nota: Escala de 1 (mínimo) a 10 (máximo)

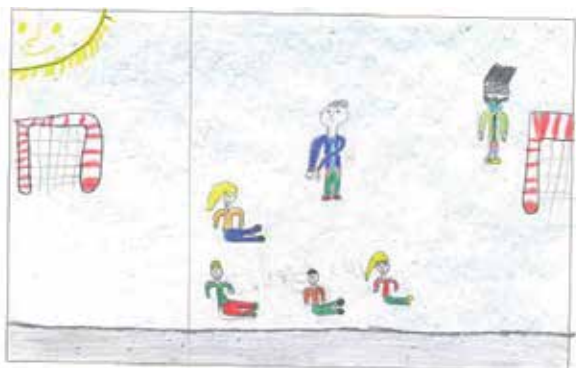
En relación a los análisis de los dibujos (Tabla 4) se encontraron los siguientes resultados: a) se destaca la presencia del maestro en el momento inicial (pretest) y la ausencia del mismo tras la experiencia (postest); b) se produce un aumento en afiliación; c) subyace el uso de juegos sin un objetivo grupal final en el pretest y el trabajo grupal con una finalidad de equipo en el postest; y d) emerge con fuerza en el postest la representación de compañeros trabajando juntos. Asimismo, los dibujos reflejan que el empleo del contenido de mimo conjuntamente con la implementación de la ED resaltó el trabajo de las emociones y la mejora de contenidos del mimo, como son las rutinas propias de este contenido, aspectos que no aparecen incluidos en los dibujos realizados antes de iniciar la experiencia. En general, los resultados obtenidos en el análisis de dibujos indicaron efectos positivos en relación a las diferentes características del modelo, lo que refuerza los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario del modelo de ED.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes que incluyeron en sus dibujos las diferentes categorías adaptadas por Gutiérrez et al. (2014).

CÓDIGOS	PRE (%)	POST (%)
Dibuja a otros compañeros (DOC)	62,5	66,66
Profesores (AP)	25	0
Se incluye a sí mismo en el dibujo (IND)	25	33,33
Incluye materiales (IM)	20,83	8,33
Representa a otro/s equipos (OE)	0	0
Representa rutinas propias del mimo en grupo (RRE)	0	50
Premios (P)	0	0
Expresa emociones con sentido en el juego o representación (ER)	25	45,83
No expresa emociones con sentido en el juego o representación (NER)	75	54,17
Representaciones de competición (RC)	0	8,33
Evento final (EF)	8,33	0
Referencia a los jueces (RJ)	0	0
Colores de equipos o nombres (CEN)	0	12,5
Nombre de la representación u obra (NRO)	8,33	12,5
Mensajes de ánimo (MA)	0	0
Representa rutinas propias del mimo individuales (RRI)	0	29,16

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes que incluyeron en sus dibujos las diferentes categorías adaptadas por Gutiérrez et al. (2014). (Continuación)

Incluye elementos de escenario (IEE)	8,33	4,16
Puntuación final (PF)	0	0
Hoja de valoración (HV)	0	0
Ausencia de rutinas propias del mimo (ARM)	100	20,83
Compañeros de equipo (CE)	8,33	66,66
Ensayos de la obra (EDO)	0	4,16
Grupo completo (GC)	15,5	33,33



DOC, AP, NER, ARM
 “El dibujo quiere representar que uno está jugando al golf y el resto tiene que adivinar qué está haciendo el chico”



DOC, AP, IND, ER, ARM
 “He hecho un juego en el que sin hablar tenías que hacer clases de salud”.

Figura 1. Dibujos de estudiantes antes de iniciar la temporada de ED sobre su experiencia con el mimo.



DOC, IND, RRE, ER, CEN, CE, GC.

“Lo que he dibujado ha sido a mi equipo porque he querido representar a cada uno de los componentes haciendo las tareas básicas para la obra”



DOC, IND, RRE, ER, RC, NRO, CE, GC.

“Este dibujo del mimo cuenta la historia que representamos...”

Figura 2. Dibujos de estudiantes tras la implementación de la temporada de ED sobre su experiencia con el mimo.

DISCUSIÓN

Los objetivos de este trabajo fueron tres: a) Analizar la percepción de un grupo de estudiantes de sexto de educación primaria sobre el modelo de ED y sus características en una temporada de mimo, b) Examinar la eficacia del modelo en términos del cumplimiento de los objetivos perseguidos, y c) Estudiar el efecto del modelo de ED en la percepción de dicho contenido.

En relación al primer objetivo, la valoración de las seis características del modelo de ED fueron elevadas, tal y como se reporta en los diferentes estudios en los que se utilizó el cuestionario de ED con contenidos deportivos, en el contexto educativo español, y más concretamente, en la etapa de educación primaria (Calderón et al., 2010; Gutiérrez et al., 2014; Gutiérrez et al., 2013). Esto hace indicar que la aplicación del modelo de ED con estos contenidos no deportivos (el mimo) puede provocar los mismos efectos positivos en los estudiantes que con los contenidos deportivos, que son mucho más demandados por los estudiantes y mejor valorados por el profesorado (Robles et al., 2013). La característica afiliación, aunque obtuvo una puntuación claramente superior al nivel central (3,74 sobre 5,00) fue valorada en menor grado que el resto de características. Creemos que, el hecho de que el mimo sea un contenido que exige una alta comunicación

intra-grupal (Pérez-Ordás, Haro y Fuentes, 2011) podría haber afectado a esta valoración. La cantidad de decisiones que el alumnado tuvo que tomar y hacerlo de forma dialogada en equipos heterogéneos en cuanto al nivel, género y raza, y que no fueron elegidos libremente, pudo incidir de alguna manera en el nivel de afiliación percibido por este grupo de estudiantes. En futuros trabajos, se debería involucrar al máximo a los estudiantes en la realización de los equipos, sobre todo en una primera experiencia. Asimismo, se podrían crear situaciones de representación desde el principio en las que las rutinas se acomodan a los objetivos que cada grupo pretenda conseguir con su obra. Pese a ello, la metodología empleada, el modelo de ED, fue altamente apreciado por este grupo de estudiantes, y parece encajar bien con este contenido de la EC, el mimo. Se abre, por tanto, un nuevo horizonte en la exploración de metodologías apropiadas para la enseñanza de este contenido de la EC.

Respecto al segundo objetivo, evaluado mediante la segunda parte del cuestionario, se observa una mejora significativa en dos de los tres objetivos que se propone el modelo de ED: la competencia percibida y la cultura asociada. Pese a haber recibido una enseñanza sobre la EC en los años previos, los niveles de partida percibidos de competencia y cultura específica de estos estudiantes eran limitados. En ambos casos la mejora fue muy significativa al término de la temporada. De nuevo, estos resultados convergen con los reportados en estudios previos (Méndez-Giménez et al., 2017b) que acreditan la eficiencia en la consecución de las metas, si bien en esta ocasión, se produce en la parcela de la EC. Por último, no hubo mejoras en relación al entusiasmo. Creemos que esto puede ser debido a que los estudiantes partían de un nivel alto de excitación por el modelo ya que lo habían implementado en diferentes ocasiones aunque con contenidos deportivos, aspecto que pudo limitar la evolución en este sentido durante la temporada.

Finalmente, los resultados obtenidos en el análisis de dibujos indicaron, en primer lugar, efectos positivos del modelo en las diferentes características, lo que refuerza los resultados obtenidos del cuestionario sobre el modelo de ED. Estos datos están en consonancia con los encontrados en los diferentes estudios en los que se aplicó el modelo de ED y se utilizaron dibujos para analizar sus efectos (Calderón et al., 2010; Calderón et al., 2012; Mowling et al., 2006; Mac Phail y Kinchin, 2004; y Gutiérrez et al., 2014). En segundo lugar, los dibujos permiten comprobar que algunas características del modelo han calado entre los participantes. Por ejemplo, el rol del docente queda relegado a un segundo plano, cobrando el estudiante mayor protagonismo. Ese protagonismo es dibujado en grupo y se le otorga un alto sentimiento de afiliación. Como se ha comentado, la idea de que el alumnado sea el centro de la enseñanza, y el trabajo en pequeños grupos son vertebrales al modelo de ED (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2011). En cualquier caso, estos resultados refuerzan los resultados obtenidos en estudios previos en los que se ha empleado el contenido del mimo con ED (Méndez-Giménez et al., 2017a; 2017b). Estos autores argumentaron que el aumento de la autonomía que genera el modelo podría haber influido en la mejora de la competencia percibida.

Una limitación de este estudio es la escasa muestra perteneciente además a un solo grupo-clase. En consecuencia, estos resultados deberían ser tomados con cautela y necesitan del respaldo de nuevas investigaciones. Además, se debe tener en cuenta que las categorías en el análisis de los dibujos sufrieron algunas adaptacio-

nes necesarias al campo específico de estudio, por lo se debería revisar su utilidad con otros estudiantes.

En futuras investigaciones sería interesante indagar el contenido del mimo en diferentes etapas. En esta misma línea, se aconseja investigar las relaciones sociales y el intercambio de información que se produce en los grupos cuando practican y toman decisiones. Por último, se sugieren nuevos estudios para explorar esta innovación metodológica en otras modalidades de la expresión corporal (baile, danza, actividades circenses, teatro de sombras, coreografías, coreografías con combas, montajes de lipdub, flashmob...).

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación han mostrado que, cuando se implementa el modelo de ED para la enseñanza del mimo, los estudiantes experimentan las características del modelo de forma análoga a cómo lo hacen con contenidos deportivos. Asimismo, bajo la percepción de los estudiantes, los objetivos que se asignan al modelo de ED son ampliamente conseguidos. En consecuencia, esta investigación sugiere que el modelo de ED podría mitigar la laguna metodológica declarada por el profesorado para abordar contenidos de EC y, al mismo tiempo, contar con una valoración positiva de estos estudiantes de sexto de primaria.

REFERENCIAS

- Archilla, M^a. T., y Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de E.F. con las actividades de expresión corporal en Secundaria. *Revista Digital de Educación Física. EmásF*, 14, 176-189.
- Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P. y Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de Educación Deportiva y la enseñanza de la danza. Una experiencia en bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 4, 93-98.
- Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 169-180.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Hastie, P. A. (2013). Percepción de alumnado y profesorado tras la experiencia práctica con diferentes metodologías de enseñanza en educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 32(9), 137-153.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Martínez, I. M. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud de alumnos/as tras una unidad didáctica con Educación Deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-21.
- Cuellar Moreno, M.J. y Pestano Pérez, M. A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 123-128.
- DiLeo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Brunner-Mazel.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortiguéla, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Gutiérrez, D., García, L.M., Chaparro, R., y Fernández, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144. <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232014000200014>.
- Gutiérrez, D., García-López, L. M., Hastie, P. A., & Calderón, A. (2013). Spanish students' perceptions of their participation in seasons of sport education *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 111-127.
- Méndez-Giménez, A. y Martínez, D. (2017). Percepciones del estudiante de primaria sobre el uso del modelo de educación deportiva para la enseñanza del mimo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418, 21-34

- Hastie, P. A.; Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 6(2), 103-132. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Kinchin, G. D., Wardle, C., Roderick, S., y Sprosen, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 40(1), 27-40.
- Kirk, D. (2013). Educational value and model-based practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Learreta, B, Sierra, M.A. y Ruano, K (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K (2006). *Didáctica de la expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Lee, A. M. (2003). How the field evolved. En S. J. Silverman, y C. D. Ennis. (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 9-25). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lobo, Y. B. y Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- LOMCE (2013). Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado n°295*, 2013, 10 de diciembre.
- Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A. y Valverde, J.J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *Sport TK*, 5(2), 153-165.
- McPhail, A., y Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: Students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108. <http://dx.doi.org/10.1080/1740898042000208142>
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Valverde, J. J. (2017a). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mímico. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 19(1),
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Valverde, J. J. (2017b). Efecto de una temporada de Educación Deportiva dedicada al mímico en la autorregulación (evaluación), la diversión y la competencia del alumnado. *EmásF*, 44.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (2ª ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishing.
- Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba* Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 9-35. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.25.1.9>
- Pérez-Ordás, R., Haro González, M. y Fuentes Aragón, A. (2011). Mímateclown: el mímico y el clown en la expresión corporal educativa y recreativa. Sevilla: MAD.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de E. Primaria.
- Rink, J., y Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Robles, J, Abad, M. T., Castillo, E., Giménez F. J., y Robles A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 171-175.
- Ruano, K. (2004): *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf [Última consulta: noviembre 2016]
- Ruano, M. T., Learreta, B., y Barriopedro, M. I. (2006). El valor de la emoción en expresión corporal desde las diferentes orientaciones. *Kronos*, 9, 24-33.
- Sánchez, G., y Coterón, J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 47, 16-25.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. y Van Der Mars, H. (2011). Complete Guide to Sport Education. (2nd. Ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.

- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X09105213>
- Villard, M. (2013). Percepciones de profesorado de secundaria sobre el papel de la expresión corporal en el currículo de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 42, 80-89.
- Torrents, C. y Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 30, 111-121.