

EQUIDAD DE GÉNERO Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. ¿PODRÍA AYUDARNOS LA HÍBRIDACIÓN DE MODELOS PEDAGÓGICOS?

EQUIDADE DE GÊNERO E MOTIVAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. PODERIA AJUDAR-NOS A HIBRIDAÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS? 

MOTIVATION AND GENDER EQUITY IN PHYSICAL EDUCATION. COULD HYBRIDIZATION OF PEDAGOGICAL MODELS HELP US? 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128080>

 **Ismael López-Lemus*** <ilopezle@alumnos.unex.es>

 **Fernando Del-Villar Álvarez**** <fernando.delvillar@urjc.es>

 **Alexander Gil-Arias**** <alexander.gil@urjc.es>

 **Alberto Moreno-Domínguez*** <amorenod@unex.es>

* Universidad de Extremadura, Badajóz, España

** Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España

Resumen: El presente estudio valoró la influencia de una unidad híbrida sobre la motivación, la satisfacción de las NPB, la intención de ser físicamente activo y la satisfacción hacia la clase de EF. El género fue considerado como variable de interés. Se hibridaron los modelos Educación Deportiva (MED) y *Teaching Games for Understanding (TGfU)* en una unidad de minibalonmano para cuatro grupos de Educación Secundaria, de entre 13 y 15 años (n=70). En otras tres clases (grupo control, n=67) se planteó un enfoque tradicional. Se planteó un análisis inferencial MANOVA inter e intragrupo, pre y post test. El grupo experimental mostró mejoras significativas para casi todas las variables. Las diferencias de género previas se minimizaron o eliminaron en todas las variables. Ambos géneros parecen tener valores similares de motivación más autodeterminada, mejorando su satisfacción hacia las clases de EF y la intención de ser físicamente activos, favoreciendo un entorno más equitativo.

Palabras clave: Equidad de Género. Motivación. Modelos educacionales. Educación Física.

Recibido en: 18 ene. 2023

Aprobado en: 4 may 2023

Publicado en: 26 jul. 2023



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN

El estudio de la motivación ha evolucionado muy rápidamente en los últimos años (CHEN *et al.*, 2022). En el ámbito de la educación física (EF), la teoría de la autodeterminación (TAD) (DECI; RYAN, 1985) ha tenido una gran relevancia, siendo la más utilizada en investigación (BUREAU *et al.*, 2022; CHEN *et al.*, 2020; LINDAHL; STENLING; LINDWALL, 2015). Comprender los procesos de los que depende es esencial para que el alumnado se implique y pueda obtener un beneficio tanto físico como psicológico en las clases de EF (WHITE *et al.*, 2021).

Según la TAD, el desarrollo psicológico y bienestar que permite a la persona madurar globalmente, depende de la adquisición o satisfacción de tres factores o necesidades psicológicas básicas (NPB): autonomía, competencia y relaciones sociales (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017). La autonomía es entendida como la necesidad de tomar decisiones y generar pensamientos autoaceptados y auténticos a la hora de emprender una acción (REEVE, 2006; VANSTEENKISTE; NIEMIEC; SOENENS, 2010). Por un lado, la competencia es la necesidad de tener interacciones efectivas con el entorno, lo que permite ampliar habilidades y experiencias. Por otro lado, las relaciones sociales son la necesidad de conectar con otras personas de manera significativa, aceptar el entorno social y sentirse aceptado. (DECI; RYAN, 2000). La satisfacción de estas necesidades conducirá a una mayor motivación intrínseca, caracterizada por el interés, el disfrute y la satisfacción inherentes en la realización de actividades “per se” (RYAN; DECI, 2020).

Las clases de EF han destacado como un entorno muy favorable para mejorar la satisfacción de estas NPB. En este sentido, el docente puede actuar sobre las diferentes NPB con muchos recursos, valorando el contexto y sus necesidades. Permitir una mayor toma de decisiones en el proceso y ceder responsabilidades son opciones que mejoran la satisfacción de la autonomía (ASSOR; KAPLAN; ROTH, 2002; BENI; FLETCHER; NÍ CHRÓINÍN, 2017; GONZÁLEZ-CUTRE, 2017; HANCOX *et al.*, 2018; JANG; REEVE; DECI, 2010; MOURATIDIS *et al.*, 2011). Se puede potenciar la competencia a través de actividades adecuadas al nivel en diseño y progresión, modificando la estructura de los juegos y aplicando feedback interrogativo, entre otras opciones (BENI; FLETCHER; NÍ CHRÓINÍN, 2017; GARCÍA-GONZÁLEZ *et al.*, 2019; GONZÁLEZ-CUTRE, 2017; HANCOX *et al.*, 2017; JANG; REEVE; DECI, 2010; MOURATIDIS *et al.*, 2008; VANSTEENKISTE *et al.*, 2012). Para satisfacer la competencia de las relaciones sociales, la formación de grupos flexible y favorecer la comunicación de grupo serían aspectos esenciales (BENI; FLETCHER; NÍ CHRÓINÍN, 2017; COX; ULLRICH-FRENCH, 2010; GONZÁLEZ-CUTRE, 2017; HANCOX *et al.*, 2018; SPARKS *et al.*, 2015).

Pero, dentro de las clases de EF, estudios previos han mostrado diferencias entre chicos y chicas en los valores de motivación autodeterminada (GRANERO GALLEGOS; GÓMEZ LÓPEZ, 2020; GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2012). Además, los chicos parecen disfrutar más de sus clases de EF (JOHNSON *et al.*, 2017). De hecho, los chicos suelen tener valores más elevados en la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que las chicas tienden a mostrar mejores

resultados en la satisfacción de su necesidad de relaciones sociales (HUHTINIEMI *et al.*, 2019). Es decir, la autonomía para chicos y la relación en el caso de las chicas, se suelen asociar negativamente con la regulación externa y la desmotivación (RYAN; DECI, 2017). Además, hay resultados contradictorios en cuanto a la motivación en función del entorno (HEREDIA-LEÓN *et al.*, 2023). Hay evidencias de que las chicas podrían mostrar mayor competencia percibida, disfrute (LYU; GILL, 2011) y autoconcepto (MUTZ; BURRMANN, 2014) en entornos de un solo género, algo que puede no suceder en el caso de los chicos (LYU; GILL, 2011). No obstante, también se encuentran valores positivos en la motivación de chicas en entornos coeducativos (LENTILLON-KAESTNER; ROURE, 2019). Entre otros aspectos, estos factores se pueden ver influenciados por la participación en las clases de EF (OLIVEROS; FERNANDEZ-RIO, 2022; WHITE *et al.*, 2021), la cual puede diferir entre chicos y chicas en función del tipo de actividad propuesta y los contenidos tratados (BUTT *et al.*, 2011; LAWLER; HEARY; NIXON, 2017; SEVIL-SERRANO *et al.*, 2016).

Investigaciones previas han mostrado que los docentes tienden a utilizar metodologías que ahondan reforzar la masculinidad del deporte (CURTNER-SMITH *et al.*, 2020). A pesar de todo, las nuevas generaciones de estudiantes, muestran un nivel de concienciación sobre las desigualdades en las prácticas deportivas bastante elevado (SCHAILLÉE *et al.*, 2021). Pero la transformación de las desigualdades precisa de la colaboración entre docentes y estudiantes hacia una práctica reflexiva (OLIVER; MCCAUGHTRY, 2011).

Como alternativa a estos enfoques técnico-tácticos tradicionales como el modelo de instrucción directa (ID) y similares, los denominados modelos pedagógicos (METZLER; COLQUITT, 2021) parecen aportar a los docentes un marco metodológico que podría mejorar aspectos como la motivación, el disfrute, las relaciones sociales y el desarrollo personal y social de todos los alumnos, tanto chicas como chicos (FERNANDEZ-RIO; IGLESIAS, 2022; OLIVEROS; FERNANDEZ-RIO, 2022). Entre los modelos pedagógicos, tanto el modelo de educación deportiva (MED) (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020), como el *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (BUNKER; THORPE, 1982) consiguen que las clases de EF sean más atractivas gracias a su estructura metodológica (DYSON; GRIFFIN; HASTIE, 2004; KIRK, 2005; METZLER; COLQUITT, 2021).

Por un lado, el MED plantea como objetivo desarrollar personas competentes, alfabetizadas y entusiastas a través de experiencias deportivas auténticas en el contexto de la EF escolar (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020). La aplicación del MED en este ámbito, promovería la mejora de aspectos sociales, así como la percepción del alumnado sobre la igualdad de oportunidades, debido al sentimiento de pertenencia a un equipo y las contribuciones que pueden hacer (BESSA *et al.*, 2019; FARIAS *et al.*, 2021; HARVEY; KIRK; O'DONOVAN, 2014). Su estructura permite que los estudiantes desempeñen roles diferentes: capitán, preparador físico, entrenador, árbitro, gestor, entre otros, lo que requiere un trabajo en grupo para que funcione el equipo e interacción social (CHU; ZHANG, 2018). Así, mejora el grado de responsabilidad, compromiso y autonomía del alumnado, además del dominio social del proceso de aprendizaje y el disfrute, permitiendo desarrollar

un comportamiento con motivación más autodeterminada (ARAÚJO; MESQUITA; HASTIE, 2014; BESSA *et al.*, 2019; EVANGELIO *et al.*, 2018; PERLMAN, 2012; TENDINHA *et al.*, 2021).

Porsu parte, en la aplicación del TGfU se desarrollan modificaciones de los juegos y deportes para plantear problemas tácticos (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2013). Así el alumnado toma conciencia de las habilidades que requiere el problema planteado, gracias a su implicación cognitiva y la guía del docente a través del cuestionamiento, favoreciendo la toma de decisiones y la resolución de problemas (GASPAR *et al.*, 2021; GONZÁLEZ-VÍLLORA *et al.*, 2021; HARVEY; PILL; ALMOND, 2018; KIRK; BROOKER; BRAIUKA, 2000). Las situaciones facilitadas mejoran la comprensión del juego y la acción del estudiante con menor habilidad (MENEZES-FAGUNDES *et al.*, 2021). Estos aspectos pueden suponer un aumento de la motivación autónoma en las clases de EF, lo que puede ayudarles a adquirir hábitos de ocio activo y reducir el abandono de la práctica deportiva más allá del ámbito escolar (BARQUERO-RUIZ; MORALES-BELANDO; ARIAS-ESTERO, 2020; LONG; LUNG, 2018; MANDIGO *et al.*, 2008; SLADE; WEBB; MARTIN, 2015; STOLZ; PILL, 2013).

Como se ha mencionado anteriormente, puede ser complejo atender a todos los dominios (físico, cognitivo, afectivo y social) del proceso de aprendizaje (METZLER; COLQUITT, 2021). En este sentido, los procesos de hibridación de modelos pedagógicos podrían permitir una mayor personalización (FARIAS; MESQUITA; HASTIE, 2015; GONZÁLEZ-VÍLLORA *et al.*, 2019; METZLER; COLQUITT, 2021). Además, este tipo de prácticas permite potenciar las relaciones sociales, lo que repercute en la capacidad interpersonal y de inserción social del alumnado (DYSON; GRIFFIN; HASTIE, 2004; GIL-ARIAS *et al.*, 2020a).

Las hibridaciones de los modelos MED/TGfU integran la estructura pedagógica de temporada y las experiencias deportivas del MED, con el diseño y estructuración de tareas de aprendizaje propuesto por el TGfU (FERNANDEZ-RIO; IGLESIAS, 2022). La hibridación de ambos modelos podría potenciar sus características (HASTIE; CURTNER-SMITH, 2006). El MED aportaría una mayor profundidad en los aprendizajes por la duración de las temporadas y mejoras en la motivación por la identidad de grupo, mientras que el modelo TGfU favorecerían una mayor sistematización y mejoraría el aprendizaje social, así como el conocimiento y la competencia deportiva (COLLIER, 2005; GUBACS-COLLINS; OLSEN, 2010). La combinación de tareas significativas, auténticas y con objetivos definidos, que proponen tanto el TGfU como el MED, permitirían generar entornos de aprendizaje que favorecen el desarrollo de todo el alumnado, indistintamente del género, a través de su experiencia (DYSON; GRIFFIN; HASTIE, 2004).

Diversos estudios han indicado que niveles iniciales de motivación autodeterminada baja pueden mejorar con esta combinación MED/TGfU, además de ser un diseño más inclusivo para el alumnado, incluso en temporadas de corta duración (GARCÍA-GONZÁLEZ *et al.*, 2020). Asimismo, puede promover una EF inclusiva respaldando la autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje, donde, independientemente del nivel inicial o género, pueden tener oportunidades

de mejora de su compromiso, interacciones sociales y disfrute en las clases de EF (GIL-ARIAS *et al.*, 2020a, 2021).

A pesar de estos resultados positivos en hibridaciones MED/TGfU, la consistencia de la evidencia sigue siendo escasa, por lo que es recomendable ahondar en el estudio de la motivación en EF y en las posibles diferencias de género (CHALABAEV *et al.*, 2013; CHALABAEV; SARRAZIN; FONTAYNE, 2009; FERNANDEZ-RIO; IGLESIAS, 2022; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ; SOLER PRAT; MARTOS GARCÍA, 2020). De hecho, al valorar la satisfacción de las NPB, nos encontramos con un sesgo con respecto a la autonomía, ya que los chicos muestran valores más altos que las chicas. Además, en ambos géneros disminuye con el aumento de la edad (LIUKKONEN *et al.*, 2010; NAVARRO-PATÓN *et al.*, 2018). En la competencia y las relaciones sociales también encontramos diferencias entre géneros. Mientras los chicos parece que tienden a tener puntuaciones más altas en competencia, las chicas tienen la competencia percibida y las relaciones con los compañeros como predictores más relevantes de la motivación autónoma y la implicación cognitiva (CHU; ZHANG, 2018; VAN AART *et al.*, 2017; XIANG *et al.*, 2018). Aspectos como la baja competencia, la baja motivación autónoma o la falta de autonomía son factores que pueden ir en contra del disfrute y la participación en las clases de EF. Así mismo, el género parece que podría afectar de forma significativa en la participación y actitud del alumnado hacia la EF (CAIRNEY *et al.*, 2012).

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo valorar el efecto de la aplicación de una unidad didáctica de minibalonmano bajo un modelo híbrido MED/TGfU, comparada con otra desarrollada bajo un modelo ID, sobre la motivación, la satisfacción de las NPB, la intención de ser físicamente activo y la satisfacción hacia la clase de EF durante el tratamiento de contenidos deportivos, considerando el género como variable de interés en un entorno natural de coeducación.

2 MÉTODO

2.1 DISEÑO Y PARTICIPANTES

Se usó un diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test (MORSE; NIEHAUS, 2009). Los participantes pertenecían a 7 grupos diferentes de 2º y 3º curso de un centro público de Educación Secundaria del oeste de España ($n=137$ estudiantes; media de edad, $M_{\text{edad}} = 14.18$; Desviación típica, $DT_{\text{edad}} = 0,839$; $n = 62$ chicas). Se aplicó una unidad bajo el modelo híbrido MED/TGfU (grupo experimental) en cuatro clases ($n=70$ estudiantes; $M_{\text{edad}} = 14.43$, $DT_{\text{edad}} = 0,693$; $n = 32$ chicas), mientras que en otras 3 clases ($n=67$ estudiantes; $M_{\text{edad}} = 13.91$, $DT_{\text{edad}} = 0.900$; $n = 30$ chicas), se aplicó un modelo tradicional de ID (grupo control). El alumnado no tenía experiencia previa en balonmano ni en los modelos MED, TGfU o hibridaciones. Un mismo docente desarrolló y planteó el diseño de sesiones.

La investigación fue autorizada por el comité ético de una universidad del suroeste de España. Los tutores legales de los participantes firmaron un consentimiento informado.

2.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS

Los cuestionarios se completaron en la sesión anterior a la intervención (pre-test) y en la posterior a la finalización (pos-test). El docente-investigador estuvo presente para resolver cuantas dudas surgieran. Los cuestionarios tenían ítems que se valoraban en escala Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo).

2.2.1 Regulación de la motivación

Para analizar la motivación en el contexto de la EF escolar se ha utilizado el Cuestionario de Motivación en Educación Física (CMEF) (SÁNCHEZ-OLIVA *et al.*, 2012). Comienza con la afirmación “Yo participo en las clases de Educación Física...” y consta de 20 ítems, donde 4 se relacionan con cada tipo de regulación (RYAN; DECI, 2017): regulación intrínseca (p. ej., “porque la EF es divertida”), regulación identificada (p. ej., “porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”), regulación introyectada (p. ej., “porque me siento mal conmigo mismo si faltó a clase”) y regulación externa (p. ej., “porque quiero que mis compañeros/as valoren lo que hago”); y 4 con la desmotivación (p. ej., “no lo sé claramente; porque no me gusta nada”).

Para el análisis de la motivación, se consideraron como variables dependientes la (a) motivación autónoma, definida por la motivación intrínseca y la regulación identificada; la (b) motivación controlada, formada por la regulación introyectada y externa; y la (c) desmotivación (HAERENS *et al.*, 2015; TEIXEIRA *et al.*, 2020), realizando el cálculo en base a sus valores medios (HAERENS *et al.*, 2010). Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables en todos los factores y mediciones: pre/post motivación autónoma: 0,86/0,86; pre/post motivación controlada: 0,78/0,81; pre/post desmotivación: 0,76/0,83.

2.2.2 Satisfacción de las NPB

Se ha utilizado la escala NPB en ejercicio (Basic Psychological Needs in Exercise Scale, BPNES) (VLACHOPOULOUS; MICHAILIDOU, 2006) adaptada a EF y al contexto español (MORENO MURCIA *et al.*, 2008) para valorar la satisfacción de las NPB. Se incluían 12 ítems repartidos en 4 por cada factor: autonomía (p.ej., “los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”); competencia (p.ej., “realizo los ejercicios eficazmente”); y relación (p.ej., “me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as”). Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables (pre/post satisfacción autonomía: 0,81/0,84; pre/post satisfacción competencia: 0,75/0,83; pre/post satisfacción relaciones: 0,83/0,83).

2.2.3 Intención de ser físicamente activo

A la hora de valorar la intención del alumnado de ser físicamente activo se ha utilizado la escala denominada Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA) (MORENO MURCIA; MORENO; CERVELLÓ, 2007). Esta escala está

compuesta por 5 ítems (p.ej. “Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre”), que comienzan con la frase “Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...”. Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables (pre/post intención: 0,86/0,91).

2.2.4 Satisfacción hacia la EF

La versión española del *Sport Satisfaction Instrument* (SSI) (BALAGUER *et al.*, 1997), adaptado a EF (BAENA-EXTREMERA *et al.*, 2012), fue el instrumento utilizado para evaluar la satisfacción y el aburrimiento del alumnado hacia la clase de EF. Esta escala, compuesta por 8 ítems, permite la valoración de las dimensiones satisfacción (5 ítems; p.ej., “normalmente encuentro la EF interesante”) y aburrimiento (3 ítems; p.ej., “en EF deseo que la clase termine rápidamente”) hacia las clases de EF. Los valores de alfa de Cronbach fueron aceptables (pre/post satisfacción: 0,92/0,93; pre/post aburrimiento: 0,65/0,93).

2.3 PROCEDIMIENTO

Se desarrolló una unidad híbrida MED/TGfU y una unidad tradicional bajo el modelo de ID en minibalonmano (5x5) a lo largo de 12 sesiones de EF (clases de 55 minutos, 2 veces por semana). Los grupos se asignaron de manera aleatoria, garantizando las condiciones y rutinas del contexto escolar, a fin de asegurar un entorno natural (MILLER, 2015).

El docente contaba con más de 12 años de experiencia y más de 4 en la aplicación de ambos modelos. No obstante, se desarrolló un seminario para la hibridación de ambos modelos previo a la intervención durante un período de cuatro semanas (8 sesiones) a fin de asegurar la formación del docente (BARBA-MARTÍN *et al.*, 2020), revisándose artículos sobre hibridación y desarrollándose el diseño de la unidad híbrida a desarrollar durante la intervención.

2.4 INTERVENCIÓN

2.4.1 Unidad híbrida MED/TGfU

En su temporalización, la unidad tuvo tres fases: (1) fase de aprendizaje (sesiones 1 – 4), (2) fase de competición formal (sesiones 5 - 11) y (3) evento final (sesión 12). La estructura de la unidad siguió los principios y características del MED: temporadas, afiliación, competición formal, registro de datos, evento final y festividad (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2020).

Para toda la unidad, en la primera clase de la fase de aprendizaje, el docente de EF dividió al alumnado en cuatro equipos estables de seis o siete estudiantes. Los equipos concretaron su nombre, escudo, color e himno como seña de identidad. Durante esta fase, los estudiantes experimentaron diferentes roles (p.ej., entrenador, periodista, capitán o preparador físico) que ellos mismos eligieron por cómo se adaptaban a sus intereses personales, lo que podría facilitar sus niveles de éxito percibido (CUEVAS; GARCÍA-LÓPEZ; SERRA-OLIVARES, 2016). Cada preparador

físico guiaba los calentamientos de su equipo, los capitanes organizaban a sus jugadores y los periodistas tomaban fotografías de su equipo durante las tareas. El nivel de los estudiantes y su evolución determinaba el grado de responsabilidad asumido en el diseño de las sesiones, integrado progresivamente (FARIAS; VALÉRIO; MESQUITA, 2018). Se estableció un esquema fijo de ocho tareas para las sesiones (MOHR; TOWNSEND; BULGER, 2002): (1) revisión de responsabilidades, (2) calentamiento del equipo y reunión de entrenadores, (3) revisión y práctica técnico-táctica autónoma, (4) enseñanza de las habilidades técnico-tácticas por parte del profesor, (5) práctica en equipo, (6) juego de competición, (7) cierre de la sesión, e (8) informe de progreso individual y en equipo.

En la fase de aprendizaje, las tareas diseñadas por el profesor se plantearon según los cuatro principios pedagógicos del TGfU: (1) simplificación, proponiendo práctica diversificada donde surgen diferentes problemas y dando tiempo para explorar y descubrir respuestas (p.ej., 3vs3 más portero, pero solo los lanzamientos de pivote); (2) representación, proporcionando juegos que manipulan la complejidad del juego formal haciéndolo más simple y comprensible sin distorsionar la estructura táctica (p.ej., juego de medio campo sin cambio de posesión después de perder el móvil en ataque); (3) exageración, modificando aspectos secundarios del juego como espacios, jugadores, tamaños o goles, para mejorar un problema táctico específico (p.ej., establecer zonas de defensa exclusivas o campos más estrechos); y (4) complejidad táctica, exponiendo a los estudiantes a situaciones de juego reales de manera progresiva y apropiada a su nivel de desarrollo y evolución (p.ej., mantener el balón, progresión hacia la portería del oponente, transición ataque - defensa, ocupación de espacios) (GRIFFIN; PATTON, 2005). En estas actividades, se utilizó el cuestionamiento para guiar al alumnado durante la actividad (GASPAR *et al.*, 2019).

Los equipos participaron en una competición formal antes del evento final. Los roles adoptados por los estudiantes fueron ganando autonomía e independencia en esta fase (FARIAS; VALÉRIO; MESQUITA, 2018). El profesor actuó como supervisor de las propuestas y modificaciones de los juegos para una adecuada aplicación, convirtiéndose en un guía del aprendizaje (BUTTON *et al.*, 2021). Finalmente se celebró la entrega de trofeos y ceremonia de clausura.

2.4.2 Unidad tradicional bajo el modelo de Instrucción Directa

El control y las decisiones del docente argumentan todas las actividades y tareas en el diseño de la Unidad tradicional bajo el modelo ID. En el diseño de las sesiones se planteaba la siguientes consideraciones: 1) el control lo establece el docente, tomando las decisiones sobre la elección del contenido, cómo se diseña y presenta la tarea, cómo interaccionan el alumnado y la forma de evaluar, 2) es el docente el que observa y evalúa la práctica en base a un modelo ideal a seguir, 3) las actividades están cerradas en tiempo y forma, centradas en el desarrollo de habilidades técnicas, 4) el control de la evolución del estudiante lo marca el docente, dando un ritmo prefijado de trabajo y progresiones de las tareas 5) se organizaban pequeños grupos colaborativos y rotativos para poder practicar las habilidades técnicas, 6) las habilidades se practicaban de forma aislada con respecto a situaciones reales de

juego, y 7) el feedback proporcionado por el docente se basaba en la adecuada ejecución técnica (METZLER; COLQUITT, 2021).

Así, el alumnado es un espectador y ejecutor de las propuestas que se le presentan. No obstante, las actividades diseñadas buscaban el máximo tiempo de participación de los estudiantes, potenciando su implicación motriz en las sesiones y que todos tuvieran el mismo número de oportunidades. El objetivo era la adquisición de la técnica más adecuada, con un feedback concurrente e inmediato por parte del profesor, tanto evaluativo como prescriptivo (JAYANTILAL; O'LEARY, 2017; PEREIRA *et al.*, 2015).

Durante las primeras sesiones, los ejercicios y tareas de aprendizaje estaban enfocados al dominio técnico, con ejercicios de carácter individual y de repetición (p.ej. bote estático, bote en desplazamiento controlado y bote en carrera). En las siguientes sesiones, se ampliaban propuestas en pareja (p.ej. pase y recepción a un compañero, pase y recepción a un compañero en movimiento) o pequeños grupos (p.ej. rueda de 5 jugadores donde uno pasa y cambia de grupo), avanzando hacia ejercicios más complejos (p.ej. situaciones de 3x3 con circulación de balón y lanzamiento tras una falsa penetración) y juegos reducidos (p.ej. 2x2 a derribar un cono de tres colocados en zona de meta). Dentro del desarrollo de la unidad se comenzó por el tratamiento y dominio de aspectos técnicos en las primeras sesiones, para luego progresar hacia aspectos tácticos (RINK, 2020). En todo caso, la evolución de las tareas estaba supeditada a la adquisición y comprensión por parte del alumnado de los aspectos técnicos y tácticos tratados en cada sesión (KIRK; MACPHAIL, 2002; METZLER; COLQUITT, 2021).

2.5 VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INTERVENCIÓN

La fidelidad de la puesta en práctica y diseño de las sesiones de las unidades se evaluó mediante el listado de verificación de la utilización adecuada del MED, del modelo TGfU (HASTIE; CASEY, 2014) y del modelo ID (JAYANTILAL; O'LEARY, 2017). Un observador externo con experiencia acreditada en modelos pedagógicos en EF observó la muestra acompañando al docente a lo largo de 4 sesiones (más de un 12% del total) en cada uno de los modelos (TABACHNICK; FIDELL, 2013). Tanto observador como docente confirmaron que los aspectos clave de cada uno de los modelos incluidos en la lista se llevaron a la práctica en las sesiones, llegando a un acuerdo de 100%.

2.6 ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS v.24.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Un análisis inicial mostró una distribución normal a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las variables. Se aseguró una homogeneidad de las variables mediante de la prueba de Levene ($p > 0,05$). Se asumió la multicolinealidad de las variables ya que ningún valor de Spearman superaba 0,70 en las variables dependientes en medidas pre-test y post-test (TABACHNICK; FIDELL, 2013).

Se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para cada grupo y género en dos momentos diferentes (pre-test y post-test). Se realizó un análisis inferencial MANOVA inter e intragrupo $2 \times 2 \times 2$, modelo pedagógico (modelo híbrido MED/TGfU e ID) \times momento (pre-test y post-test) \times género (chicos y chicas), controlando los errores de tipo 1 para comparaciones multivariadas a través de un factor de corrección Bonferroni. El estadístico eta cuadrado parcial (η_p^2) permitió establecer una aproximación del efecto y magnitud de las diferencias encontradas. Se toman como puntos de referencia para definir efectos pequeños de $\eta_p^2 = 0,01$ a $\eta_p^2 = 0,05$, medianos de $\eta_p^2 = 0,06$ a $\eta_p^2 = 0,13$ y grandes si $\eta_p^2 \geq 0,14$ (COHEN, 1988). El nivel de significación estadística se estableció en $p \leq 0,05$ (intervalo de confianza del 95%).

3 RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS INTER GRUPO

El análisis intergrupo post-test, mostraba diferencias significativas entre los grupos para un efecto multivariado, con un tamaño de efecto alto, tanto para chicos (Lambda de Wilks = 0,641, $F(10,000) = 6,957$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,359$) como para chicas (Lambda de Wilks = 0,640, $F(10,000) = 6,962$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,360$) de la unidad híbrida. Atendiendo a las comparaciones por pares, se muestran diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo enseñando con MED/TGfU, para las variables dependientes categorizadas como “Satisfacción de la Autonomía” (chicos, $p < 0,001$; chicas, $p < 0,01$) y “Satisfacción de la Competencia” (chicos, $p < 0,05$; chicas, $p < 0,05$), tanto para chicos como para chicas, y solo para chicas en “Satisfacción de las Relaciones” ($p < 0,001$). Así mismo, en el caso de las chicas se encontraron diferencias significativas en las variables “Desmotivación” ($p < 0,01$), “Intención de ser físicamente activo” ($p < 0,001$) y “Satisfacción” ($p < 0,001$). En el caso de los chicos, solo en la variable “Intención de ser físicamente activo” ($p < 0,001$) se mostraron diferencias significativas (ver Tabla 1).

3.2 ANÁLISIS INTRA GRUPO EN PRE-POST TEST

El análisis intragrupo mostró diferencias significativas para un efecto multivariado, con un tamaño de efecto alto, tanto para chicos (Lambda de Wilks = 0,651, $F(10,000) = 6,633$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,349$) como para chicas (Lambda de Wilks = 0,632, $F(10,000) = 7,229$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,368$), en el caso del grupo que fue enseñado con una unidad híbrida MED/TGfU. En las comparaciones por pares, tanto en chicos como en chicas, se encontraron diferencias significativas en casi todas las variables dependientes, en comparación al pre-test.

El grupo enseñado con ID, mostró una significatividad para un efecto multivariado en el análisis intragrupo multivariante, con un tamaño de efecto alto, tanto para chicos (Lambda de Wilks = 0,824, $F(10,000) = 2,654$, $p = 0,006$, $\eta_p^2 = 0,176$) como para chicas (Lambda de Wilks = 0,850, $F(10,000) = 2,190$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,150$). Las comparaciones por pares solo mostraron diferencias significativas en la variable “Intención de ser físicamente activo”, en el caso de los chicos, y con valores medios inferiores en el post-test (ver Tabla 1).

4 DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo valorar el efecto de la aplicación de una unidad didáctica de minibalonmano bajo un modelo híbrido MED/TGfU, comparada con otra desarrollada bajo un modelo ID, sobre la motivación, la satisfacción de las NPB, la intención de ser físicamente activo y la satisfacción hacia la clase de EF, durante el tratamiento de contenidos deportivos en entorno coeducativo, considerando el género como variable, aspecto poco explorado en los modelos pedagógicos y sus hibridaciones (FERNANDEZ-RIO; IGLESIAS, 2022).

Con respecto al análisis intergrupo, no todas las variables han obtenido valores más altos para el alumnado enseñado bajo la unidad híbrida en comparación con el alumnado bajo ID. Al analizar la motivación en la comparación por pares entre grupos, ni en la motivación autónoma ni la controlada se encuentran diferencias significativas, tanto en chicas como en chicos. Dichos resultados contrastan con estudios precedentes donde se indicaban altos valores de motivación autónoma tanto en chicos como en chicas, ya sea en el desarrollo de unidades bajo el modelo TGfU (BARQUERO-RUIZ; ARIAS-ESTERO; KIRK, 2020; SIERRA-DÍAZ *et al.*, 2019), como el MED (BESSA *et al.*, 2019, 2021; CHU; ZHANG, 2018; SIERRA-DÍAZ *et al.*, 2019), o bien en hibridaciones de ambos (FERNANDEZ-RIO; IGLESIAS, 2022; GONZÁLEZ-VÍLLORA *et al.*, 2019). No obstante, al analizar las medias sí se encuentran ciertas diferencias. El dato más reseñable es el valor inicial en ambos grupos, donde los datos de la motivación autónoma y de la motivación controlada ya mostraban valores elevados al inicio de la intervención. Este puede ser el motivo por el que es complicado encontrar mejoras en los resultados, ya que niveles iniciales bajos de motivación autodeterminada pueden ser una premisa para producir mejoras (GARCÍA-GONZÁLEZ *et al.*, 2020). Un alumnado con altos valores de motivación autónoma y controlada inicial podría no mejorar su tipo de motivación. Aunque los valores medios pueden darnos una idea de la tendencia hacia la que evolucionan, sería necesario analizar los tipos de regulación por separado para verificar cambios sobre el continuo motivacional.

Por otro lado, la desmotivación, a pesar de valores iniciales bajos, mostró valores significativamente inferiores en las chicas del grupo híbrido frente al de ID. No así en el caso de los chicos donde no hay diferencias. En este caso se reafirman conclusiones de estudios precedentes, donde aplicaciones del TGfU, MED (SIERRA-DÍAZ *et al.*, 2019) o hibridaciones de ellos (GIL-ARIAS *et al.*, 2020b) indican que estos modelos influyen negativamente en motivaciones menos autodeterminadas, más aún en el caso de las chicas. Al hibridar los modelos, la estructura del MED buscaba favorecer el grado de responsabilidad y compromiso, independientemente de su habilidad o género, haciendo partícipes a todos los miembros del equipo por igual (BESSA *et al.*, 2019, 2021; WALLHEAD; NTOUMANIS, 2004). Además, el diseño de tareas siguiendo las premisas del TGfU, tenía en cuenta el nivel del alumnado y sus características, (BARQUERO-RUIZ; ARIAS-ESTERO; KIRK, 2020), permitiéndole evolucionar según sus necesidades. Asegurar una alta tasa de participación (BRACCO; LODEWYK; MORRISON, 2019) fue otra de las premisas clave para

que todo el alumnado tuviera las mismas oportunidades. Estas consideraciones al hibridar los modelos podrían favorecer una motivación más autodeterminada (GIL-ARIAS *et al.*, 2017), así como influir en la disminución de motivaciones menos autodeterminadas.

No obstante, en algunos de estos casos, la interpretación de la mejora de la motivación autónoma está sujeta a la satisfacción de las NPB. Modelos como MED y TGfU favorecen la satisfacción de las NPB y, así, mayor autodeterminación de la motivación (MANDIGO *et al.*, 2008; PERLMAN, 2012). Encontramos interpretaciones similares en hibridaciones MED/TGfU en otros estudios (GIL-ARIAS *et al.*, 2017, 2020b).

Los resultados de la satisfacción de las NPB en el presente estudio indican que el grupo de la unidad híbrida MED/TGfU mejora de forma significativa en casi todas las variables (autonomía, competencia y relaciones) con respecto al grupo ID. Siguiendo la premisa descrita, la mejora de la satisfacción de las NPB indica una motivación más autodeterminada. Hemos de destacar la excepción de las relaciones, que no mejoran en el caso de los chicos. Este resultado parece reafirmar que las chicas dan más importancia a las relaciones sociales que los chicos, aspecto reseñado de forma similar en estudios precedentes sobre TGfU o MED (BARBA-MARTÍN *et al.*, 2020; CHU; ZHANG, 2018), así como hibridaciones (GIL-ARIAS *et al.*, 2020a). Sin embargo, otros han señalado la importancia de las relaciones en chicos como predictor de la motivación autónoma (VAN AART *et al.*, 2017). Por ello, vuelve a llamar la atención el alto valor inicial y final de esta variable en ambos grupos de este estudio. Es decir, la satisfacción de las relaciones por parte de los chicos no es baja ni se ve mermada tras la intervención. Puede ser debido a que la hibridación MED/TGfU parece favorecer las relaciones sociales, repercutiendo en una mejor inserción social del alumnado y su capacidad interpersonal (DYSON; GRIFFIN; HASTIE, 2004). Se podría reinterpretar este resultado indicando que las relaciones sociales de las chicas mejoran debido a las características de los modelos. Por un lado, la percepción del alumnado sobre la igualdad de oportunidades de participación (FARIAS *et al.*, 2021) y el sentimiento de pertenencia a un equipo y sus contribuciones (BESSA *et al.*, 2019), propios de la estructura del MED. Por otro, los intercambios de ideas y debates ante los problemas tácticos en el TGfU, que favorecen la interacción (GASPAR *et al.*, 2019). Estos podrían ser aspectos que apoyen las relaciones. Por ello, que los chicos tengan satisfecha esta necesidad y no mejore, no debería ser motivo para indicar que no le den importancia a las relaciones.

En cuanto a la intención de ser físicamente activo, el grupo MED/TGfU tiene mejores valores para ambos géneros que el grupo ID. Además, la satisfacción hacia la clase de EF mejora en el caso de las chicas al comparar los grupos. Estos aspectos se han mostrado muy relevantes en cuanto a la posibilidad futura de practicar AF más allá del ámbito escolar y asentar una vida activa (CHEN; KIM; GAO, 2014; WALLHEAD; BUCKWORTH, 2004). Ello se puede ver reforzado por enfoques metodológicos significativos en clase de EF (WINTLE, 2022), como los que proponen tanto MED como TGfU y su combinación (METZLER; COLQUITT, 2021).

Con respecto al análisis intragrupo, ninguna de las variables del grupo ID mejora, mientras que el grupo híbrido MED/TGfU mejora en casi todas sus variables. La satisfacción de la autonomía y la competencia en ambos géneros, así como de las relaciones en el caso de las chicas parece indicar una mayor motivación autodeterminada tras la intervención. Pero no hay indicios de mejora en tipo de motivación, más allá de la mencionada disminución de la desmotivación tanto en chicos como en chicas.

Se confirma en este análisis que la intención de ser físicamente activo y de satisfacción hacia la clase de EF es mayor tras la intervención en el grupo de hibridación. En este sentido es interesante señalar que el único dato significativo del grupo ID muestra un menor valor en la variable de intención de ser físicamente activo.

Así pues, el modelo ID no muestra beneficios en las variables motivacionales por lo que se podría cuestionar su uso a fin de posicionar una educación física de calidad (DUDLEY *et al.*, 2022). En contraposición, la hibridación MED/TGfU, al reforzar la influencia de las características de los modelos (FERNANDEZ-RIO; IGLESIAS, 2022), parece aportar mejoras a la satisfacción de las NPB tanto a chicas como a chicos por igual y equilibra los valores a un nivel similar. Aunque no muestra un cambio en la orientación motivacional. Quizás porque no sólo basta un cambio en la orientación metodológica y estructura de las clases, sino también en el control interpersonal junto a el apoyo a la autonomía del alumnado por parte del docente (AELTERMAN *et al.*, 2019; JANG; REEVE; DECI, 2010).

5 CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

A pesar de los cambios que se llevan produciendo los últimos años, sigue existiendo un sesgo de género en el ámbito de la EF escolar, fundamentalmente cuando se desarrollan contenidos deportivos. Los resultados obtenidos en el presente estudio refuerzan la idea de utilizar la hibridación de modelos, tales como el MED y el TGfU, a fin de favorecer una motivación más autodeterminada en el estudiante, mejorar su satisfacción hacia las clases de EF y la intención de ser físicamente activo. Además, estas combinaciones parecen favorecer un entorno más inclusivo y equitativo, donde tanto chicos como chicas pueden mostrar valores similares en dichos aspectos, disminuyendo las posibles diferencias de género y favoreciendo la igualdad. La flexibilidad que permite hibridar modelos tomando las características que más se ajustan a las necesidades, posibilidades e intereses del contexto escolar, podría ser favorecedor para la motivación del alumnado y evitar estas diferencias. El cambio de estructura metodológica por parte del docente debería ser un camino a tener en cuenta en la programación de la materia en los centros escolares, un paso que podría mejorar la EF, reduciendo el sesgo de género en el ámbito escolar. Además de las limitaciones contextuales del estudio, es preciso tener en cuenta la extrapolación de estos resultados más allá del contexto escolar. Valorar la importancia e influencia del control docente, el autoconcepto, la mejora del conocimiento procedimental y la toma de decisiones, o el nivel de implicación en actividad física tanto dentro como fuera del aula de EF, podrían ayudar a comprobar la disminución de esas diferencias en un contexto social más amplio.

Tabla 1 - Estadísticos descriptivos y análisis de las variables dependientes intergrupo post-test e intragrupo pre-post-test.

Variables	Género	Pre-test Unidad híbrida MED/ TGfU		Post-test Unidad MED/ TGfU		p	95% IC	Pre-test Unidad ID		Post- test Unidad ID		p	95% IC
		M	(DT)	M	(DT)			M	(DT)	M	(DT)		
Satisfacción de la Autonomía	Chicos	3,57	(0,80)	3,92	(0,75)	0,032 ^a	[-0,668, -0,030]	3,43	(0,76)	3,25	(0,79)	0,284 ^d	[-0,148, 0,499]
	Chicas	3,07	(0,87)	4,03	(0,79)	0,000 ^a	[-1,308, -0,613]	3,20	(0,89)	3,44	(0,92)	0,185 ^c	[-0,601, 0,117]
Satisfacción de la Competencia	Chicos	3,62	(0,89)	4,09	(0,71)	0,003 ^a	[-0,768, -0,166]	3,80	(0,67)	3,64	(0,77)	0,275 ^b	[-0,136, 0,474]
	Chicas	3,39	(0,80)	4,02	(0,77)	0,000 ^a	[-0,961, -0,305]	3,48	(0,84)	3,58	(0,93)	0,560 ^b	[-0,439, 0,239]
Satisfacción de las Relaciones	Chicos	4,07	(0,86)	4,28	(0,72)	0,150 ^a	[-0,514, 0,080]	4,03	(0,69)	4,10	(0,68)	0,657 ^a	[-0,368, 0,233]
	Chicas	3,78	(1,00)	4,33	(0,63)	0,001 ^a	[-0,870, -0,224]	4,05	(0,86)	3,76	(0,95)	0,086 ^c	[-0,042, 0,626]
Motivación Autónoma	Chicos	4,12	(0,62)	3,90	(0,71)	0,188 ^a	[-0,104, 0,525]	4,07	(0,64)	4,14	(0,74)	0,676 ^a	[-0,386, 0,251]
	Chicas	3,68	(0,77)	3,93	(0,74)	0,158 ^a	[-0,589, 0,097]	3,70	(0,64)	3,92	(0,69)	0,237 ^a	[-0,566, 0,141]
Motivación Controlada	Chicos	3,48	(0,69)	3,37	(0,75)	0,511 ^a	[-0,230, 0,461]	3,36	(0,79)	3,22	(0,72)	0,435 ^a	[-0,212, 0,489]
	Chicas	3,20	(0,88)	3,37	(1,08)	0,368 ^a	[-0,548, 0,205]	2,91	(0,77)	3,21	(0,72)	0,054 ^a	[-0,789, -0,011]
Desmotivación	Chicos	1,78	(1,07)	1,20	(0,34)	0,002 ^a	[0,221, 0,923]	1,78	(0,82)	1,47	(0,66)	0,086 ^a	[-0,045, 0,666]
	Chicas	1,83	(0,93)	1,34	(0,53)	0,012 ^a	[0,110, 0,875]	1,93	(0,95)	1,92	(1,10)	0,967 ^c	[-0,387, 0,403]
Intención de ser físicamente activo	Chicos	3,62	(1,15)	4,47	(0,54)	0,000 ^a	[-1,183, -0,522]	3,79	(1,02)	3,29	(1,02)	0,004 ^d	[0,168, 0,838]
	Chicas	3,41	(1,01)	4,39	(0,45)	0,000 ^a	[-1,348, -0,627]	3,21	(0,98)	3,15	(1,15)	0,724 ^d	[-0,305, 0,439]
Satisfacción	Chicos	4,06	(1,00)	4,46	(0,69)	0,023 ^a	[-0,747, -0,056]	4,06	(0,97)	4,18	(0,92)	0,517 ^a	[-0,465, 0,235]
	Chicas	3,74	(0,97)	4,55	(0,57)	0,000 ^a	[-1,181, -0,428]	3,72	(0,92)	3,65	(1,07)	0,735 ^d	[-0,322, 0,455]

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; IC = Intervalo de confianza. Los resultados del análisis intergrupo post-test se indican con superíndices (a, a = p>0,05; a, b = p<0,05; a, c = p<0,01; a, d = p<0,001).

Fuente: Elaboración propia

REFERENCIAS

- AELTERMAN, Nathalie *et al.* Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. **Journal of Educational Psychology**, v. 111, n. 3, p. 497–521, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- ARAÚJO, Rui; MESQUITA, Isabel; HASTIE, Peter A. Review of the status of learning in research on sport education: future research and practice. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 13, n. 4, p. 846–858, 2014. PMID: [25435778](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25435778/); PMCID: [PMC4234955](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/PMC4234955/).
- ASSOR, Avi; KAPLAN, Haya; ROTH, Guy. Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. **British Journal of Educational Psychology**, v. 72, n. 2, p. 261–278, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- BAENA-EXTREMERA, Antonio *et al.* Spanish version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) adapted to Physical Education. **Revista de Psicodidáctica**, v. 17, n. 2, p. 377–395, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17523128008>. Acceso en: 16 jun. 2023.
- BALAGUER, I. *et al.* Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. 1997. In: EUROPEAN CONFERENCE OF PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT, 4. Lisbon. [Abstracts...]. Lisbon: 1997. v. 76.
- BARBA-MARTÍN, Raúl A. *et al.* The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 9, p. 3330, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- BARQUERO-RUIZ, Carmen; ARIAS-ESTERO, José L.; KIRK, David. Assessment for tactical learning in games: a systematic review. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 4, p. 827–847, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X19889649>
- BARQUERO-RUIZ, Carmen; MORALES-BELANDO, María T.; ARIAS-ESTERO, José L. A teaching games for understanding program to deal with reasons for dropout in under-11 football. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 92, n. 4, p. 618–629, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1759767>
- BENI, Stephanie; FLETCHER, Tim; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre. Meaningful experiences in Physical Education and youth sport: a review of the literature. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 291–312, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- BESSA, Cristiana *et al.* What actually differs between traditional teaching and sport education in students' learning outcomes? a critical systematic review. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 20, p. 110–125, 2021. DOI: <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110>
- BESSA, Cristiana *et al.* What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 18, n. 4, p. 812–829, 2019. PMID: [31827367](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31827367/); PMCID: [PMC6873138](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/PMC6873138/).
- BRACCO, Elizabeth; LODEWYK, Ken; MORRISON, Hayley. A case study of disengaged adolescent girls' experiences with teaching games for understanding in physical education. **Curriculum Studies in Health and Physical Education**, v. 10, n. 3, p. 207–225, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1632724>
- BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5– 8, Spring, 1982.

BUREAU, Julien S. *et al.* Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. **Review of Educational Research**, v. 92, n. 1, p. 46–72, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

BUTT, Joanne *et al.* Adolescent physical activity participation and motivational determinants across gender, age, and race. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 8, n. 8, p. 1074–1083, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1123/jpah.8.8.1074>

BUTTON, Chris *et al.* **Dynamics of skill acquisition**. 2nd. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2021.

CAIRNEY, John *et al.* Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 9, n. 26, p. 1–8, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>

CHALABAEV, Aïna *et al.* The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 14, n. 2, p. 136–144, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>

CHALABAEV, Aïna; SARRAZIN, Philippe; FONTAYNE, Paul. Stereotype endorsement and perceived ability as mediators of the girls' gender orientation-soccer performance relationship. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 10, n. 2, p. 297–299, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.08.002>

CHEN, Chi-Jung *et al.* A bibliometric analysis on motivation between 2016 and 2020 of Physical Education in Scopus database. **Frontiers in Education**, v. 7, p. 1–14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.900000>

CHEN, Ruzhuan *et al.* Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. **BMC Public Health**, v. 20, art. 1687, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09750-x>

CHEN, Senlin; KIM, Youngwon; GAO, Zan. The contributing role of Physical Education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. **BMC Public Health**, v. 14, art. 110, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-110>

CHU, Tsz Lun; ZHANG, Tao. Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. **European Physical Education Review**, v. 24, n. 3, p. 372–394, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2nd. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COLLIER, C. S. Integrating tactical games and sport education models. *In*: BUTLER, Joy; GRIFFIN, Linda (org.). **Teaching games for understanding: Theory, research and practice**. 2nd. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. p. 137–149.

COX, Anne E.; ULLRICH-FRENCH, Sarah. The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 11, n. 5, p. 337–344, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.04.001>

CUEVAS, Ricardo; GARCÍA-LÓPEZ, Luis Miguel; SERRA-OLIVARES, Jaime. Sport education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. **Kinesiology**, v. 48, n. 1, p. 30–38, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26582/k.48.1.15>

CURTNER-SMITH, Matthew D. *et al.* "It's a lot less hassle and a lot more fun": Factors that sustain teachers' enthusiasm for and ability to deliver sport education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 2, p. 312–321, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0275>

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation a self-determination in human behaviour**. New York: Plenum Press, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

DUDLEY, Dean *et al.* What drives quality Physical Education? a systematic review and meta-analysis of learning and development effects from physical education-based interventions. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>

DYSON, Ben; GRIFFIN, Linda L.; HASTIE, Peter A. Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. **Quest**, v. 56, n. 2, p. 226–240, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>

EVANGELIO, Carlos *et al.* The sport education model in elementary and secondary education: a systematic review. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 931–946, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>

FARIAS, Claudio *et al.* Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and students' sex and skill-level. **European Physical Education Review**, n. May, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211013832>

FARIAS, Claudio; MESQUITA, Isabel; HASTIE, Peter A. Game performance and understanding within a hybrid sport education season. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 3, p. 363–383, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>

FARIAS, Cláudio; VALÉRIO, Carla; MESQUITA, Isabel. Sport education as a curriculum approach to student learning of invasion games: effects on game performance and game involvement. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 17, n. 1, p. 56–65, 2018. PMID: [29535578](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29535578/); PMCID: [PMC5844209](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/PMC5844209/).

FERNANDEZ-RIO, Javier; IGLESIAS, Damián. What do we know about pedagogical models in Physical Education so far? An umbrella review. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1–16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>

GARCÍA-GONZÁLEZ, Luis *et al.* Can a hybrid sport education/teaching games for understanding volleyball unit be more effective in less motivated students? An examination into a set of motivation-related variables. **Sustainability**, v. 12, n. 15, p. 6170, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12156170>

GARCÍA-GONZÁLEZ, Luis *et al.* The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 4, p. 344–358, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>

GASPAR, Vicente *et al.* How TGfU influence on students' motivational outcomes in Physical Education? a study in elementary school context. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 10, p. 5407, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>

GASPAR, Vicente *et al.* Questioning as a fundamental tool for physical education students to develop decision-making skills. **Movimento**, v. 25, n. 1, p. e25028, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.86547>

GIL-ARIAS, Alexander *et al.* A hybrid TGfU/SE volleyball teaching unit for enhancing motivation in Physical Education: a mixed-method approach. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 1, p. 110, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010110>

GIL-ARIAS, Alexander *et al.* Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in Physical Education: impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. **European Physical Education Review**, v. 26, n. 1, p. 36–53, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>

GIL-ARIAS, Alexander *et al.* Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical education. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 2, p. 366–383, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>

GIL-ARIAS, Alexander *et al.* Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in Physical Education. **PLoS ONE**, v. 12, n. 6, p. e0179876, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>

GONZÁLEZ-CUTRE, David. Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de Educación Física desde la teoría de la autodeterminación. **E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación**, n. 8, p. 44, 2017. Disponible en: <https://cid.umh.es/2018/01/29/estrategias-didacticas-y-motivacionales-en-las-clases-de-educacion-fisica-desde-la-teoria-de-la-autodeterminacion/>. Acceso en: 16 jun. 2023.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto *et al.* Hybridizing pedagogical models: a systematic review. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 4, p. 1056–1074, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>

GONZÁLEZ-VÍLLORA, Sixto *et al.* **The game-centred approach to sport literacy**. London: Routledge, 2021.

GRANERO-GALLEGOS, Antonio; GÓMEZ LÓPEZ, Manuel. La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 101–110, 2020. Disponible en: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1766>. Acceso en: 16 jun. 2023.

GRANERO-GALLEGOS, Antonio *et al.* Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 11, n. 4, p. 614–623, 2012. PMID: 24150070; Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24150070>. Acceso en: 16 jun. 2023.

GRIFFIN, Linda L.; PATTON, Kevin. Two decades of teaching games for understanding: looking at the past, present and future. *In*: GRIFFIN, Linda L.; BUTLER, Joy I. (org.). **Teaching games for understanding: theory, research and practice**. Champaign, Ill: Human Kinetics, 2005. p. 1–18.

GUBACS-COLLINS, Klara; OLSEN, Edward B. Implementing a tactical games approach with sport education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 81, n. 3, p. 36–42, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598447>

HAERENS, Leen *et al.* Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 16, n. P3, p. 26–36, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

- HAERENS, Leen *et al.* Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. **European Physical Education Review**, v. 16, n. 2, p. 117–139, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X10381304>
- HANCOX, Jennie E. *et al.* Putting self-determination theory into practice: application of adaptive motivational principles in the exercise domain. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 10, n. 1, p. 75–91, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1354059>
- HARVEY, Stephen; KIRK, David; O'DONOVAN, Toni M. Sport Education as a pedagogical application for ethical development in Physical Education and youth sport. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 41–62, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- HARVEY, Stephen; PILL, Shane; ALMOND, Len. Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 2, p. 166–180, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1359526>
- HASTIE, Peter A.; CASEY, Ashley. Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 3, p. 422–431, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- HASTIE, Peter A.; CURTNER-SMITH, Matthew D. Influence of a hybrid sport education—teaching games for understanding unit on one teacher and his students. **physical education & sport pedagogy**, v. 11, n. 1, p. 1–27, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980500466813>
- HEREDIA-LEÓN, Diego Andrés *et al.* Motivational profiles in Physical Education: differences at the psychosocial, gender, age and extracurricular sports practice levels. **Children**, v. 10, n. 1, p. 112, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/children10010112>
- HUHTINIEMI, Mikko *et al.* Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within Finnish Physical Education students. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 18, n. 2, p. 239–247, 2019. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31191093/>. Acceso en: 16 jun. 2023.
- JANG, Hyungshim; REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L. Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 588–600, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- JAYANTILAL, Kumar; O'LEARY, Nick. (Reinforcing) factors influencing a Physical Education teacher's use of the direct instruction model delivering games. **European Physical Education Review**, v. 23, n. 4, p. 329–411, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X16652081>
- JOHNSON, Christine E. *et al.* Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 36, n. 4, p. 398–408, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0172>
- KIRK, David. Future prospects for teaching games for understanding. *In*: GRIFFIN, Linda L.; BUTLER, Joy I. (org.). **Teaching games for understanding: theory, research and practice**. Champaign, Ill: Human Kinetics, 2005.
- KIRK, David; BROOKER, Ross; BRAIUKA, Sandy. Teaching games for understanding : a situated perspective on student learning. **American Educational Research Association Annual Meeting**, p. 1–11, 2000. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED442761>. Acceso en: 16 jun. 2023

KIRK, David; MACPHAIL, Ann. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 2, p. 177–192, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>

LAWLER, Margaret; HEARY, Caroline; NIXON, Elizabeth. Variations in adolescents' motivational characteristics across gender and physical activity patterns: A latent class analysis approach. **BMC Public Health**, v. 17, art. 661, 2017. DOI <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4677-x>

LENTILLON-KAESTNER, Vanessa; ROURE, Cédric. Coeducational and single-sex Physical Education: students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 3, p. 287–300, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571186>

LINDAHL, Jonas; STENLING, Andreas; LINDWALL, Magnus. Trends and knowledge base in sport and exercise psychology research : a bibliometric review study. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 8, n. 1, p. 71-94, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1019540>

LIUKKONEN, Jarmo *et al.* Motivational climate and students' emotional experiences and effort in Physical Education. **Journal of Educational Research**, v. 103, n. 5, p. 295–308, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670903383044>

LONG, W.X.; LUNG, Wen Hsia. An action research: teaching games for understanding on badminton in a junior school. **National Taiwan Normal University**, 2018.

LYU, Minjeong; GILL, Diane L. Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational Physical Education classes. **Educational Psychology**, v. 31, n. 2, p. 247–260, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545105>

MANDIGO, James L. *et al.* Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. **European Physical Education Review**, v. 14, n. 3, p. 407–425, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X08095673>

MENEZES-FAGUNDES, Felipe *et al.* Teaching for understanding the internal logic of sports: a perspective based on teaching games for understanding and motor praxiology. **Movimento**, v. 27, p. e27079, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.116643>

METZLER, Michael; COLQUITT, Gavin. **Instructional Models for Physical Education**. 4th. ed. New York: Routledge, 2021.

MILLER, Andrew. Games centered approaches in teaching children & adolescents: systematic review of associated student outcomes. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 1, p. 36–58, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0155>

MITCHELL, Stephen A.; OSLIN, Judith L.; GRIFFIN, Linda L. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach for ages 7 to 18**. Champaign, Ill: Human Kinetics, 2013.

MOHR, Derek J.; TOWNSEND, J. Scott; BULGER, Sean M. Maintaining the PASE: a day in the life of sport education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 73, n. 1, p. 36–44, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10605878>

MORENO MURCIA, Juan Antonio *et al.* Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. **Revista Mexicana de Psicología**, v. 25, n. 2, p. 295–303, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308009>. Acceso en: 16 jun. 2023.

MORENO MURCIA, Juan Antonio; MORENO, Remedios; CERVELLÓ, Eduardo. El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. **Psicología y Salud**, v. 17, n. 2, p. 261–267, 2007. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X08095673>. Acceso en: 13 jun. 2023.

MORSE, Janice M.; NIEHAUS, Linda. **Mixed method design: principles and procedures**. New York: Routledge, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315424538>

MOURATIDIS, Athanasios *et al.* The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 30, n. 2, p. 240–258, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.240>

MOURATIDIS, Athanasios A. *et al.* Vitality and Interest-Enjoyment as a Function of Class-to-Class Variation in Need-Supportive Teaching and Pupils' Autonomous Motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 2, p. 353–366, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0022773>

MUTZ, Michael; BURRMANN, Ulrike. Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt?: Neue Befunde zu einer alten Debatte. **Sportwissenschaft**, v. 44, p. 171–181, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>

NAVARRO-PATÓN, Rubén *et al.* Assessment of the basic psychological needs in physical education according to age, gender and educational stage. **Journal of Human Sport and Exercise**, v. 13, n. 3, p. 710–719, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.133.20>

OLIVER, Kimberly; MCCAUGHTRY, Nate. Lessons learned about gender equity and inclusion in Physical Education. In: DAGKAS, Symeon; ARMOUR, Kathleen (org.). **Inclusion and Exclusion Through Youth Sport**. London: Routledge, 2011. p. 17. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203852392>

OLIVEROS, María; FERNANDEZ-RIO, Javier. Pedagogical models: can they make a difference to girls' in-class physical activity? **Health Education Journal**, v. 81, n. 8, p. 913–925, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/00178969221128641>

PEREIRA, José *et al.* A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 14, n. 1, p. 118–127, 2015. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4306763/>. Acceso en: 13 jun. 2023.

PERLMAN, Dana. The influence of the Sport Education Model on developing autonomous instruction. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 5, p. 493–505, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.594430>.

REEVE, John Marshall. Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. **The Elementary School Journal**, v. 106, n. 3, p. 225–236, 2006. DOI: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/501484>

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness**. New York: Guilford Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7202/1041847ar>

SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Nuria; SOLER PRAT, Susanna; MARTOS GARCÍA, Daniel. Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en Educación Física. **Movimiento**, v. 26, p. e26035, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>

SÁNCHEZ-OLIVA, David *et al.* Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en Educación Física. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 7, n. 2, p. 227–250, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126611010>. Acceso en: 13 jun. 2023.

- SCHAILLÉE, Hebe *et al.* Gender inequality in sport: perceptions and experiences of generation Z. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 9, p. 1011–1025, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1932454>
- SEVIL-SERRANO, Javier *et al.* Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. **Retos**, v. 29, p. 3–8, 2016. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34855>
- SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter A.; VAN DER MARS, Hans. **Complete guide to sport education**. Champaign, Ill: Human Kinetics, 2020.
- SIERRA-DÍAZ, Manuel Jacob *et al.* Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? a systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to Physical Education. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. October, p. 1–24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- SLADE, Dennis G.; WEBB, Louisa A.; MARTIN, Andrew J. Providing sufficient opportunity to learn: a response to Grehaigne, Caty and Godbout. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 1, p. 67–78, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.798405>
- SPARKS, Cassandra *et al.* “Getting connected”: High school physical education teacher behaviors that facilitate students’ relatedness support perceptions. **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, v. 4, n. 3, p. 219–236, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1037/spy0000039>
- STOLZ, Steven; PILL, Shane. Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in Physical Education. **European Physical Education Review**, v. 20, n. 1, p. 36–71, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>
- TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Pearson Education, 2013.
- TEIXEIRA, Pedro J. *et al.* A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. **Motivation Science**, v. 6, n. 4, p. 438–455, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1037/mot0000172>
- TENDINHA, Ricardo *et al.* Impact of Sports Education Model in Physical Education on students’ motivation: a systematic review. **Children**, v. 8, n. 7, p. 588, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8070588>
- VAN AART, I. *et al.* Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12-year-old boys and girls in Physical Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 1, p. 15–34, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112776>
- VANSTEENKISTE, Maarten *et al.* Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 6, p. 431–439, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- VANSTEENKISTE, Maarten; NIEMIEC, Christopher P; SOENENS, Bart. The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In: URDAN, Timothy.C.; KARABENICK, Stuart A. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2010. v. 16, part. A, p. 105-165. DOI: [http://dx.doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](http://dx.doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- VLACHOPOULOUS, Symeon; MICHAILIDOU, Sotiria. Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: the basic psychological needs in exercise scale. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 10, n. 3, p. 179–201, 2006. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

WALLHEAD, Tristan L.; BUCKWORTH, Janet. The role of Physical Education in the promotion of youth physical activity. **Quest**, v. 56, n. 3, p. 285–301, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491827>

WALLHEAD, Tristan L.; NTOUMANIS, Nikos. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 23, n. 1, p. 4–18, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>

WHITE, Rhiannon Lee *et al.* Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. **Teaching and Teacher Education**, v. 99, p. 103247, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

WINTLE, Jordan. Physical Education and physical activity promotion: lifestyle sports as meaningful experiences. **Education Sciences**, v. 12, n. 3, p. 181, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030181>

XIANG, Ping *et al.* Students' Gender Stereotypes about Running in Schools. **Journal of Experimental Education**, v. 86, n. 2, p. 233–246, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2016.1277335>

Resumo: O presente estudo valorizou a influência em uma unidade híbrida sobre a motivação, satisfação das NPB, intenção de ser fisicamente ativo e a satisfação em relação à aula de EF. Considerou-se o gênero como variável de interesse. Recorrendo à hibridização dos modelos Educação Desportiva (MED) e *Teaching Games for Understanding (TGfU)* em uma unidade de mini-handebol dirigida a quatro turmas do Ensino Fundamental, entre 13 e 15 anos (n=70). Noutras três aulas (grupo de controlo, n=67) propôs uma abordagem tradicional. Propôs uma análise dedutiva MANOVA inter e intragrupal pré e pós-teste. A turma experimental melhorou significativamente em quase todas as variáveis. As diferenças de gênero prévias minimizaram ou foram eliminadas no que respeita a todas as variáveis. Além disso, os meninos e as meninas parecem ter valores semelhantes de motivação mais autodeterminada, melhorando a satisfação em relação à classe de educação física e a intenção de ser fisicamente ativo.

Palavras-chave: Equidade de Gênero. Motivação. Modelos Educacionais. Educação Física.

Abstract: The present study analyzed the influence of a hybrid unit on Motivation, BPN satisfaction, Intention to be Physically Active and Satisfaction in PE class. Gender was considered as a variable of interest. Sport Education Model (SE) and Teaching Games for Understanding (TGfU) were hybridized in a mini handball unit for four secondary education groups, aged between 13 and 15 years (n=70). In other three classes (n=67) a traditional approach was proposed, working as a control group. Pre and post test MANOVA inferential analysis was conducted between and within groups. Experimental group showed significative results in almost all variables. Preliminary gender differences were removed or minimized for all variables. The hybridization of pedagogical models could support a more inclusive, equitable environment. Both genders showed similar values of self-determined motivation and improved both their satisfaction in PE classes and their intention to be physically active.

Keywords: Gender Equity. Motivation. Educational Models. Physical Education.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado em *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Ismael López-Lemus: Metodología, Investigación, Análisis formal, Curación de datos, Conceptualización, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Fernando del Villar-Álvarez: Metodología, Análisis formal, Curación de datos, Conceptualización, Administración de proyectos, Recursos, Supervisión, Redacción – revisión y edición.

Alexander Gil-Arias: Metodología, Análisis formal, Curación de datos, Conceptualización, Administración de proyectos, Recursos, Supervisión, Redacción – revisión y edición.

Alberto Moreno-Domínguez: Metodología, Análisis formal, Curación de datos, Conceptualización, Administración de proyectos, Recursos, Supervisión, Redacción – revisión y edición.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó sin el apoyo de fuentes de financiación.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo fue apreciado y aprobado en CEP de la Universidad de Extremadura - Código de Bioética 69/2021.

CÓMO CITAR

LÓPEZ-LEMUS, Ismael; DEL-VILLAR ÁLVAREZ, Fernando; GIL-ARIAS, Alexander; MORENO-DOMÍNGUEZ, Alberto. Equidad de género y motivación en Educación Física. ¿podría ayudarnos la hibridación de modelos pedagógicos?

Movimento v. 29, p. e29032, ene./dic. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128080>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Guy Ginciene* Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.