ORIGINAL

EXPLORANDO LAS POSIBILIDADES DE APLICACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA PARA ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Jorge Abellán e Irene González-Martí

Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, España

RESUMEN

El presente trabajo presenta una experiencia de aplicación del modelo de educación deportiva a un grupo de alumnos con discapacidad intelectual matriculados en un colegio de educación especial. Se aplicaron 15 sesiones destinadas al trabajo del balonmano. Se evaluaron las percepciones del maestro de educación física y de los alumnos. Los resultados indican que la adaptación del modelo se puede considerar como exitosa. En cuanto a las percepciones del maestro, fundamentalmente tienen que ver con la necesidad de adaptar algunos aspectos del modelo, como por ejemplo los roles y con la satisfacción por el resultado y la implicación de todo el centro en su desarrollo. En cuanto a los alumnos, identifican el modelo con la realización de competición. A tenor de los resultados se discuten las posibilidades de adaptación del modelo a un contexto específico de educación física para personas con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: Balonmano; Atención a la diversidad; Necesidades educativas especiales.

EXPLORING THE POSSIBILITIES OF USING THE SPORT EDUCATION MODEL FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT

The present work presents an experience of application of the sports education model to a group of students with intellectual disabilities enrolled in a special education school. 15 sessions were applied to the work of handball. The perceptions of the physical education teacher and the students were evaluated. The results indicate that the adaptation of the model can be considered as successful. Regarding the perceptions of the teacher, fundamentally they have to do with the need to adapt some aspects of the model, such as roles and satisfaction with the result and the involvement of the whole center in its development. As for the students, they identify the model with the realization of competition. Based on the results, the possibilities of adapting the model to a specific context of physical education for people with intellectual disabilities are discussed.

KEY WORDS: Handball; Diversity; Special educational needs.

Correspondencia: Jorge Abellán Email: Jorge.abellan@uclm.es
Historia del artículo: Recibido el 4 de junio de 2019 de 2019. Aceptado el 2 de marzo de 2020.

Abellán, J. y González-Martí., I. (2020). Explorando las posibilidades de aplicación del modelo de educación deportiva para alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 428,* 35-46.

INTRODUCCIÓN

El Modelo de Educación Deportiva (en adelante MED) (Siedentop, 1994) tiene como principal propósito que todo el alumnado viva una experiencia deportiva auténtica a través de unidades didácticas de larga duración, donde trabajan en grupos de trabajo o equipos permanentes y asumen roles de responsabilidad dentro de su equipo (entrenador, preparador físico, etc.) y de organización (árbitro, mánager general, etc.). El MED presta especial atención al desarrollo de valores y la socialización derivados de una práctica deportiva positiva y educativa. Las características esenciales del deporte, junto con estrategias pedagógicas que promueven el desarrollo ético (contratos éticos, juegos modificados, comités éticos), la promoción de la autonomía y responsabilidad personal a través de los roles de equipo y organización, otorgan a este modelo un gran potencial en el desarrollo de valores positivos, tal y como lo ha demostrado la investigación. Harvey, Kirk y O'Donovan (2014) realizan una revisión de 29 estudios centrados en el desarrollo ético a través del MED. En esta revisión se agrupan las evidencias del efecto del MED en torno a cuatro variables: inclusión, responsabilidad y pertenencia equipo, desarrollo personal y social, y juego limpio.

Debido a su efecto en el trabajo de la competencia social y cívica de los estudiantes, actualmente el MED se está empleando, junto al Aprendizaje-Servicio, como elementos favorecedores de una transición exitosa entre educación primaria y educación secundaria, como proponen García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos (2019), testando su eficacia en la práctica en un trabajo posterior (Gutiérrez, Segovia, García-López y Fernández-Bustos, 2019).

En la literatura sobre el MED existen escasos trabajos sobre su aplicación en el colectivo del alumnado con discapacidad. Como indican Tindall, Foley y Lieberman (2016) poco se ha escrito sobre la utilización de los deportes paralímpicos o la inclusión del alumnado con discapacidad en el MED. Solo un trabajo hasta la fecha ha utilizado un deporte paralímpico, el goalball, dentro del MED y dirigido a un colectivo específico de personas con discapacidad, en este caso discapacidad visual (Fittipaldi-Wert, Brock, Hastie, Arnold y Guarino, 2009). Además, otros trabajos han discutido la posibilidad de adaptar los roles al alumnado con discapacidad (Pressé, Block, Horton y Harvey, 2011; Tindall, Foley et al., 2016). También Menéndez y Fernández-Río (2017) mostraron que la hibridación del MED con el modelo de responsabilidad personal y social (Hellison, 2011) a través de una unidad didáctica de kickboxing (sin contacto) mejoraba la inclusión de los alumnos con discapacidad, mejorando su interacción con el resto de la clase dentro y fuera de las clases de Educación Física (en adelante EF).

En España, según las últimas estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia disponibles para el curso 2017-18 (MECD, 2019), los alumnos con discapacidad intelectual (en adelante DI) son el grupo más numeroso dentro de los alumnos con necesidades educativas especiales (N=62.384). Aunque la mayoría de ellos se encuentran integrados en centros ordinarios, existe un grupo representativo (13.522) que está escolarizado en centros de educación especial específica, lo que indica que el 21,67% del alumnado con DI acude a estos centros. El desarrollo curricular es diferente al habitual, y aunque existen diferencias en función de las

comunidades autónomas, la forma más habitual tiene que ver con la agrupación en Educación Básica Obligatoria (EBO) y transición a la vida adulta (TVA). En ambos casos el alumnado suele recibir entre una y tres sesiones de EF semanal.

Desde el conocimiento de los autores, no existen trabajos que evalúen el MED en una muestra específica de alumnado con DI, lo que convierte a este trabajo en una oportunidad de ofrecer a la comunidad científica una serie de recomendaciones sobre como adaptar el MED a este colectivo en concreto basadas en el resultado de una experiencia piloto.

El propósito fundamental de este trabajo es explorar las posibilidades de aplicación del MED para los alumnos asistentes a un centro de educación especial. De manera que los objetivos específicos serían i) analizar las percepciones de un maestro de EF de un colegio de EE después de la aplicación de una temporada del MED, ii) conocer las impresiones de los alumnos con DI participantes y iii) ofrecer una serie de recomendaciones didácticas para la futura aplicación del modelo a este contexto, utilizando para ello los datos obtenidos del análisis de los otros dos objetivos.

MÉTODO

Participantes

Los participantes en el estudio fueron un maestro de EF y 30 (20 chicos y 10 chicas, rango de edad 9-16 años) de sus alumnos en un colegio de Educación Especial (en adelante CEE) de Castilla-La Mancha (España). El colegio se encuentra en un pueblo en el centro de la región por lo que recibe alumnado de toda la zona, además es un colegio activo que participa en multitud de proyectos de innovación docente.

El maestro de EF tenía experiencia utilizando el MED, ya que había realizado un curso de formación al respecto, además había implementado el MED en una ocasión antes de la presente investigación. Respecto a su experiencia en el CEE, era su segundo curso, previamente también había tenido contacto con personas con DI en otros contextos.

Los alumnos asistían a cuatro grupos naturales del colegio, uno de EBO y tres de TVA. Del total de alumnos del centro (N=88), el 34.09% participaron en la investigación. Los alumnos de EBO tenían dos sesiones semanales de EF de 45 minutos, mientras que los alumnos de TVA tenían una sesión de 45 minutos a la semana.

Todos aceptaron voluntariamente participar, cumplimentando y entregando los consentimientos informados, además aquellos alumnos menores de edad o incapacitados incluyeron la autorización expresa de sus padres, madres o tutores legales.

Instrumentos

Para el análisis de la percepción del maestro de EF se le realizó una entrevista, basada en un cuestionario semiestructurado, utilizando parcialmente las categorías establecidas en el trabajo previo de Gutiérrez, García-López, Chaparro y Fernán-

dez (2014). La entrevista fue realizada por parte del investigador principal inmediatamente después de la conclusión de la unidad didáctica.

Para el estudio de las percepciones del alumnado se les pidió que realizaran un dibujo de la experiencia, basándose la categorización en el trabajo previo de Mowling, Brock y Hastie (2006) y utilizadas previamente en trabajos como el de Gutierrez et al. (2014). Además, se analizó el uso del color, según el trabajo previo de evaluación de dibujos de León y González-Martí (2017).

Procedimiento

El alumnado participante realizó una unidad didáctica de Balonmano utilizando el MED, basada en la publicada por Contreras, Arribas y Gutiérrez (2017). La unidad didáctica se prolongó durante 2 meses en el tercer trimestre del curso escolar. Finalmente se realizaron 15 sesiones, en el límite de la recomendación de sesiones mínimas de Siedentop, Hastie y van der Mars (2004). La distribución fue la siguiente: 5 sesiones de pretemporada (incluye 1 sesión de organización y 2 sesiones de partidos amistosos), 6 sesiones de liga regular y 4 sesiones de fase final (la última sesión incluyó la final y la celebración de la fiesta de clausura).

Debido a que los alumnos solo tenían 1 o 2 sesiones de EF a la semana, la realización del MED requirió de la implicación de todo el centro, por lo que además de dichas sesiones se utilizaron los recreos y otras horas asignadas a tutoría con la idea de completar todas las sesiones. Debido al objetivo del trabajo, no se dieron instrucciones específicas al maestro de EF sobre cómo adaptar el MED, ya que se pretendía conocer sus propias estrategias. Sí que se realizó un seguimiento, con reuniones mensuales y una llamada telefónica semanal con el objetivo de conocer el desarrollo de la investigación.

La semana después de la realización de la final se realizó la entrevista al maestro de EF y se pidió al alumnado que realizará los dibujos.

RESULTADOS

Percepciones del maestro

La entrevista realizada al profesor de Educación Física recoge un total de 127 citas distribuidas en 20 códigos que conforman dos categorías principales: aplicación del modelo y satisfacción, tal como podemos observar en la Tabla 1.

Tabla 1. *Clasificación de códigos y citas en sus respectivas categorías.*

CATEGORÍA	CÓDIGOS	CITAS
APLICACIÓN DEL MODELO	Adaptaciones alumnos en silla de ruedas	6
	Agresión	3
	Agrupamientos	10
	Alta participación alumnos con discapacidad	2
	Asignación de roles	7
	Aspectos negativos	2
	Asunción de responsabilidad de rol por parte del profesor	1
	Dificultades para asumir un rol	3
	Ejecución de roles	19
	Explicación de la planificación	1
	Nueva atribución de responsabilidades	13
	Organización	9
	Problemas de tiempo	4
SATISFACCIÓN	Buenas expectativas ante el modelo	1
	Coeducación	4
	Expectativas de mejora en el futuro	4
	Involucración de todo el centro	13
	Mejora de las relaciones sociales	2
	Resolución de conflictos	4
	Satisfacción	19

La categoría de Aplicación del modelo es la más representada en la entrevista a través de 13 códigos relacionados fundamentalmente con la ejecución de los diferentes roles del Modelo (con un total de 80 citas). Al tratarse de un CEE los roles han tenido que ser adaptados por el propio profesor ya que el alumnado presentaba dificultades de comprensión para asumir un rol "*yo sabía que los roles los tenía que adaptar porque yo sabía que el tema de arbitrar los partidos sabía que no. Lo probé en los primeros partidos, pero veía que no funcionaba porque no pitaban y les decía "pero no has visto que ha hecho pasos…o no has visto que ha ido mucho tiempo sin botar el balón*", e incluso ser el propio profesor el que asumía un rol de forma transitoria "*En la pretemporada yo les marcaba los ejercicios*". Estas dificultades llevaron a tener que eliminar dicho rol en la fase final, en la que el maestro responsable y su compañera de EF arbitraron los partidos.

Por lo que el profesor tuvo que atribuir nuevas responsabilidades a los roles establecidos "*El reportero, era el encargado de realizar las fotos de los partidos, de darme una pequeña reseña del partido, nos íbamos al ordenador y lo escribíamos. Pero bueno, ha sido una función que me gustaría buscarle otras funciones […] en el centro tenemos cámara de vídeo, pues hay algunos chicos que pueden desempeñar la función de reportero y grabar algún partido, que al final no lo hemos hecho porque el último día se nos juntó muchas cosas y yo tenía la idea de grabar un partido, pero no se pudo, y mientras grabar el partido añadirle un micro y que fuera él hablando*".

Las adaptaciones del Modelo a los alumnos en sillas de ruedas es otra de las cuestiones que el profesor ha tenido que realizar "*ahora te contaré el problema fue que ocupaban mucho la portería. Entonces Álex, tiene menos movilidad y Dani ha hecho sus paradas y demás, pero los equipos que se quejaban del tema dijeron "pues bueno, déjalos" y ya encontraron el camino […] si les metían gol, giraban la silla y ahora vas a ver las porterías, pero había un pequeño hueco que los que eran hábiles se la colaban. Pero bueno, paraban*."

Como aspectos negativos en la aplicación del modelo el profesor remarca la falta de tiempo para realizar actividades "*aquí una cosa que tenemos es que grupos que han participado solo tienen una sesión semanal de Educación Física, es decir, los problemas que yo he tenido para llevar esto a cabo…*" o queda de manifiesto en afirmaciones tales cómo "*Problemas no he tenido, pero lo que pasa que he tenido que "robar" muchas horas*."

En cuanto a la categoría de Satisfacción, compuesta por 7 códigos (47 citas en total) implica una doble perspectiva manifestada por el profesor, la primera versaría sobre la satisfacción del profesor tras aplicar el Modelo "*Nos ha gustado mucho el Modelo que se estaba implantando en los centros ordinarios, pero aquí lo hemos tenido que adaptar bastante. Pero nos ha gustado mucho y a los chicos les ha encantado, a los tutores también, el Equipo Directivo está súper contento*", y la segunda la satisfacción que reporta de todos sus alumnos "*A ellos lo que les motiva mucho es que iba a ver premios, que todos los equipos iban a jugar muchos partidos, que el colegio iba a salir a vernos…*".

Otro de los códigos con más representación dentro de esta categoría es el de Involucración del centro, el profesor informa que todos los miembros que componen el centro educativo se han implicado en el proceso y resultado del Modelo "*El Equipo Directivo le ha dado prioridad porque han visto que los chicos no paraban de comentar el Torneo en el Comedor*".

A pesar de que se pueden mejorar muchos aspectos de cara a otra futura implementación, como la de aumentar el tiempo de dedicación al Modelo para asentar mejor los roles "*¿Crees que esos alumnos si por ejemplo el año que viene siguen serían capaces de evolucionar y conseguir también hacer ese rol o los roles más complicados trabajando el mismo deporte? Yo creo que sí, pero habría que dedicarle más tiempo y esto me ha llegado dos meses largos*" recogido en el código de expectativas de mejora en el futuro, la satisfacción por parte del profesor ha sido plena y la mejora de las relaciones sociales entre los alumnos manifiesta.

Percepciones de los alumnos

De los 30 alumnos participantes, finalmente 15 (11 chicos y 4 chicas) realizaron los dibujos y los entregaron al equipo investigador para su posterior análisis. En la tabla 2 se muestra el porcentaje en el que los elementos presentes en las categorías descritas por Mowling et al. (2006).

Tabla 2. *Porcentaje de alumnos que incluyeron en sus dibujos cada una de las categorías de codificación propuestas por Mowling et al. (2006).*

	FRECUENCIA	%
Dibuja a otros compañeros	15	100
Gimnasio [campo de juego]	13	86,67
Equipo contrario	12	80
Partidos competición	11	73,33
Compañeros de equipo	10	66,67
Un balón	9	60
Colores del equipo	9	60
Emociones (feliz)	7	46,67
Evento final	4	26,67
Grupo completo	4	26,67
Puntuación final	3	20
Marcador	3	20
Profesores	2	13,33
Varios balones	2	13,33
Árbitros	2	13,33
Se dibuja a sí mismo	2	13,33
Se dibuja "dentro" del juego	1	6,67
Conos	1	6,67
Nombre del juego [deporte]	1	6,67
Mensajes de ánimo	1	6,67
Se dibuja "fuera" del juego	1	6,67
Emociones (triste)	1	6,67
Emociones (como "loco")	1	6,67

Nota. Las categorías no encontradas en el análisis de los dibujos no han sido incluidas en la tabla de resultados.

En la mayoría de los dibujos (*n*=11, 73,33%) no se ha podido identificar si el participante se dibuja dentro del juego ya que todos los participantes que aparecen dibujados son iguales.

Las 5 categorías más representadas tienen que ver con la celebración de partidos: *dibuja otros compañeros, campo de juego, equipo contrario, partidos de competición y compañeros de equipo.* Todas ellas aparecen en al menos 10 dibujos (>65%).

El análisis del color revela que todos los dibujos (*n*=15, 100%) incluyen colores, ninguno de los participantes dibujo utilizando el blanco y el negro exclusivamente.

En la Figura 1 se incluye el dibujo con más categorías representadas, en el que aparecen las 5 categorías más representadas, mencionadas anteriormente, y además las categorías: *un balón, colores de equipo, marcador, puntuación final* y *conos*. Además, se observa la utilización de multitud de colores diferentes.

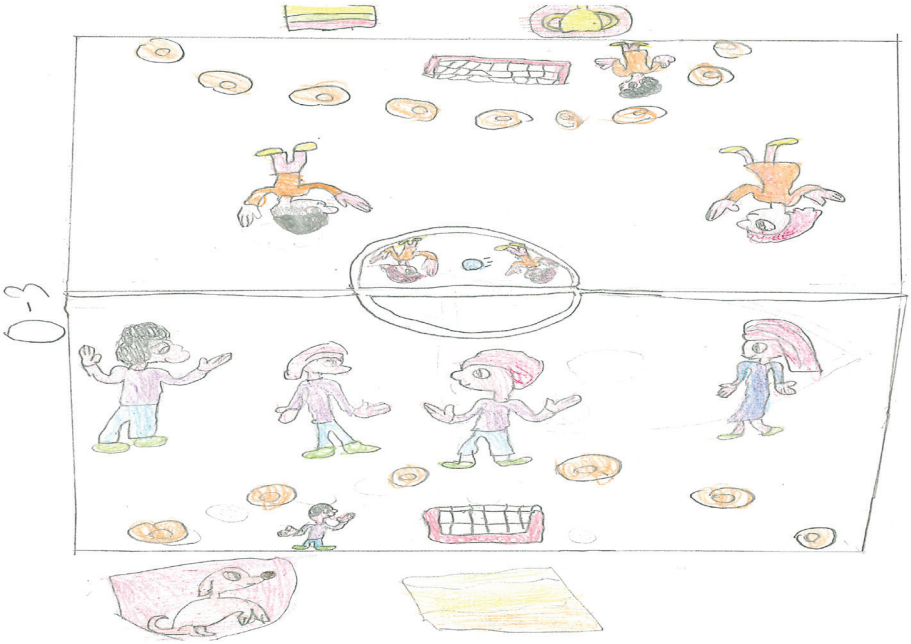


Figura 1. Ejemplo de dibujo realizado por los alumnos al final de la unidad didáctica Educación Deportiva.

DISCUSIÓN

El presente trabajo presenta una experiencia novel en la que se aplica el MED en un CEE, tratando de explorar sus posibilidades de implementación, evaluando las percepciones de los agentes implicados (alumnado y maestro de EF). A partir de la discusión de estos resultados y cumpliendo con el último de los objetivos propuestos, se ofrecerán una serie de orientaciones didácticas para futuras aplicaciones en contextos similares.

En cuanto a la percepción del maestro, en primer lugar, destaca el nivel de satisfacción tras la realización del MED, que también se ve reflejado en el ambiente del centro y en la posibilidad que el maestro tuvo de modificar los horarios de los alumnos debido al interés del equipo directivo en que los alumnos completaran la temporada. En palabras de la directora del centro, en una conversación informal con uno de los investigadores, dijo "*la realización del MED ha cambiado el centro, le ha dado más vida*".

Teniendo en cuenta la naturaleza novedosa y experimental del trabajo se puede afirmar que el MED fue aplicado con éxito en un CEE. Como se observa en la Tabla 1, las interpelaciones del maestro se centran en la adaptación del modelo a su población, alumnado con DI. Desde el primer momento su discurso se centra en la necesidad de adaptar el modelo, especialmente los roles. La necesidad de adaptar los roles a personas con discapacidad había sido objeto de debate en trabajos anteriores. Por ejemplo, Pressé et al. (2011) realizaron una propuesta de adaptación de los roles a alumnado con diferentes tipos de discapacidad. En el presente trabajo el rol más adaptado, y finalmente eliminado en la fase final, fue el de árbitro. Pressé

et al. (2011) indican que el rol de árbitro puede ser adecuado para alumnado con DI, sin embargo, la percepción del maestro sobre su desempeño no fue adecuada. En la fase final, el maestro decidió asumir el rol de árbitro. Siedentop et al. (2004) recomiendan practicar el rol de árbitro antes del comienzo de la aplicación del MED, además Pressé et al. (2011) indican que aquellos alumnos con discapacidad intelectual que lo necesiten pueden tener un co-árbitro que les ayude en el desempeño de su rol. Ninguna de estas dos técnicas fue utilizada por el maestro, por lo que su decisión final fue la de asumir el rol personalmente. Asimismo, Walhead y O'Sullivan (2007) señalaron que se debe dedicar tiempo a trabajar los roles de entrenador, arbitro y anotador. En futuros trabajos se recomienda intentar estas alternativas previamente con el objetivo de mantener uno de los roles fundamentales del modelo. Otros trabajos previos, en otros contextos, han tenido problemas con el desarrollo del rol de árbitro, por ejemplo, Gutierrez et al. (2014) en su aplicación a un grupo de alumnos de 2º de primaria tuvieron problemas con la aparición de conductas disruptivas y desacuerdos con las decisiones arbitrales. Sin embargo, en el presente trabajo las dificultades de comprensión de las funciones del rol y de las reglas de juego parecen estar en la raíz del problema, mas que la falta de respecto a la figura del árbitro. Sin olvidar la percepción previa del maestro, que pudo condicionar el éxito del rol, a modo de profecía autocumplida: "*yo sabía que el tema de arbitrar partidos sabía que no*".

De acuerdo con Cruz (2008), una de las mayores dificultades de la implementación del modelo ha sido la planificación excesiva, y en el caso particular de este trabajo, esto en parte se debe a la poca carga horaria de EF de los grupos implicados, que tan solo contaban con una o dos horas semanales. Sin la predisposición del centro y la colaboración del resto del profesorado la finalización de la temporada hubiera sido imposible. La posibilidad de implicar a otros docentes en la aplicación del MED, en este caso a través del trabajo interdisciplinar, se había mostrado previamente en trabajos como el de Martínez de Ojeda, Calderón y Campos (2012) en el que en el desarrollo del modelo colaboraron de manera coordinada profesores de EF, lengua y matemáticas.

Los resultados del análisis de los dibujos reflejan que la percepción que tuvieron los alumnos sobre la aplicación del modelo está directamente relacionada con la competición, y así lo reflejan las categorías con mayor frecuencia de aparición. Estos resultados están de acuerdo con lo encontrado previamente por Gutierrez et al. (2014). La frecuente presencia de la representación de la felicidad y la utilización del color en todos los dibujos analizados hace pensar que la experiencia fue muy positiva para el alumnado participante.

APLICACIÓN PRÁCTICA

Respondiendo al objetivo *iii) ofrecer una serie de recomendaciones didácticas para la futura aplicación del modelo a este contexto*, y a partir del análisis de las percepciones del alumnado participante y la impresión del maestro de EF responsable, las consideraciones respecto la implementación del MED para el alumnado con DI se agrupan en las siguientes categorías:

Roles: se recomienda mantener todos los roles fundamentales del modelo prestando especial atención al de árbitro que deberá ser entrenado antes del comienzo

del modelo. Además, el maestro responsable podrá ejercer el papel de co-árbitro o árbitro asistente, para ayudar al cumplimiento de sus funciones plenas. Debido a la importancia de este rol en el deporte reglado se recomienda encarecidamente que no sea asumido totalmente por el maestro.

Reglas: se podrán adaptar a las características del alumnado, sin embargo, se aconseja que se mantengan aquellas reglas imprescindibles para que la esencia del deporte se mantenga integra. Por ejemplo, no sería recomendable en baloncesto eliminar la necesidad de botar y por tanto la regla de pasos, aunque se podría ser flexible en su aplicación, incluyendo un paso extra permitido. Una posibilidad tanto para el trabajo de las reglas como para el de los roles podría ser la utilización de la lectura fácil. Se sugiere entregar los habituales documentos del modelo en esta forma de escritura con el objetivo de facilitar la comprensión por parte del alumnado.

Equipos: con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidad se tratarán de romper los grupos clase, ya que la heterogeneidad de los alumnos puede comprometer el desarrollo de la competición, pudiendo darse el caso de que los alumnos pierdan la motivación si los equipos presentan niveles muy dispares.

Elección del deporte: se recomienda utilizar un deporte colectivo, por lo que implica en el desarrollo social y cooperativo tan necesario en un colectivo que suele presentar dificultades a la hora de establecer relaciones. Además, con el objetivo de que todos los alumnos partan de un nivel inicial similar sería adecuada la elección de deportes menos practicados en el entorno o incluso la utilización de deportes alternativos de reglamentación sencilla como por ejemplo el copbol.

Implicación del centro: como se ha observado en el análisis previo, los CEE suelen ser centros con pocos alumnos, en los que la implementación del MED podría tomarse como un proyecto de centro, movilizando a todos los agentes implicados (alumnado, familias y profesorado) y tratando de dinamizar el día a día del colegio.

CONCLUSIONES

En conclusión, podemos afirmar que el MED se presenta como adecuado para el alumnado con DI. Como prospectiva de futuro se sugiere seguir las indicaciones incluidas en el apartado orientaciones didácticas, incluido a continuación. Además, se anima a los investigadores a seguir implementando dicho modelo y a publicar sus resultados con el objetivo de mejorar el desarrollo del campo de conocimiento de la EF adaptada, especialmente la destinada al trabajo de EF para personas con DI.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación "Impacto del modelo de educación deportiva como aprendizaje servicio en el desarrollo de la competencia social y cívica" financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España) – Agencia Estatal de Investigación, número de referencia: EDU2017-86928-R y cofinanciado por los fondos FEDER.

REFERENCIAS

Contreras, O., Arribas, S., Gutiérrez, D. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos.* Madrid: Síntesis

Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education and Recreation, 14*(1), 18–31.

Fittipaldi-Wert, J., Brock, S. J., Hastie, P. A., Arnold, J. B. y Guarino, A. J. (2009). Effects of a sport education curriculum model on the experiences of students with visual impairments. *Palaestra*, *24*(3), 6–10.

García-López, L.M., Gutiérrez, D. y Fernández-Bustos, J.G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos educativos. Revista de Educación, 24*, 113-121.

Gutiérrez, D., García-López, 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. https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000200014

Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L.M. y Fernández-Bustos, J.G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones, 49*(4), 87-108. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11730

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility through physical activity* (3rd Ed.). Champaign: Human Kinetics.

León, P. y González-Martí, I. (2017). Efectos de la biodanza sobre la afectividad y espontaneidad en niños. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 416*, 63-77.

Martínez de Ojeda, D., Calderón, A. y Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte*, *7*(21), 163-172. https://doi.org/10.12800/ccd.v7i21.87

Menendez, J.I. y Fernandez-Rio, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(4), 508-524 https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943 .

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo Curso 2017-2018.* Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2017-18.html el 27/02/20.

Siedentop, D., Hastie, P. A. y van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Tindall, D. W., Foley, J. T. y Lieberman, L. (2016). Incorporating sport education roles for students with visual impairments and blindness as part of a sport camp experience. *Palaestra, 30*(3), 31-36.

Wallhead, T. y O'Sullivan, M. (2005). Sport education. Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(2), 181-210. https://doi.org/10.1080/17408980500105098-...