



Facultad de
Ciencias de la Salud
y del Deporte - Huesca
Universidad Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física: una revisión sistematizada

Hybridizing pedagogical models on
Physical Education context: a
systematized review

Autora

Gascón Hernández, Sandra

Directora

Romero Martín, M.^a Rosario

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

Fecha de Presentación

6 de diciembre de 2021

ÍNDICE

Listado de abreviaturas	Pág. 2
Resumen y Palabras Clave	Pág. 3
Introducción	Pág. 4
Justificación	Pág. 4
Contextualización	Pág. 7
Fundamentación teórica	Pág. 9
Objetivos	Pág. 12
Objetivo general	Pág. 12
Objetivos específicos	Pág. 12
Métodos	Pág. 13
Búsqueda	Pág. 13
Evaluación	Pág. 17
Análisis	Pág. 21
Resultados y Discusión	Pág. 28
Síntesis	Pág. 28
Conclusiones	Pág. 40
Bibliografía	Pág. 46

LISTADO DE ABREVIATURAS

MP	Modelo Pedagógico
HMP	Hibridación de Modelos Pedagógicos
EF	Educación Física
SE	Sport Education
ED	Educación Deportiva
TGfU	Teaching Games for Understanding Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva
TPSR	Teaching for Personal and Social Responsibility
MRPS	Modelo de Responsabilidad Personal y Social
CL	Cooperative Learning
AC	Aprendizaje Cooperativo
UD	Unidad Didáctica
TAD	Teoría de la Autodeterminación

RESUMEN

Se trata de una revisión sistematizada sobre la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) en Educación Física (EF). Se ha llevado a cabo siguiendo el marco de trabajo ReSite-SCH y su objeto de estudio han sido 16 investigaciones prácticas desarrolladas en contextos escolares durante los últimos cinco años.

PALABRAS CLAVE: Modelos Pedagógicos, Hibridación, Educación Física, procesos de enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Justificación

El presente documento comprende el Trabajo de Fin de Grado (TFG) del Grado Universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD) de la Universidad de Zaragoza, campus Huesca. Se trata de una revisión sistematizada con la que se pretende mostrar el estado de la cuestión actual sobre la implementación de hibridación de modelos pedagógicos en contextos escolares y dentro del área de Educación Física.

La elección del tema sobre el que se desarrolla la presente revisión sistematizada nace de inquietudes e interés propio. Desde un punto de vista profesional y teniendo como origen las asignaturas de la carrera que han incidido en aspectos de la Actividad Física relacionados con la docencia, surge la curiosidad de seguir aprendiendo sobre ello, con el fin último de estar a la vanguardia de cómo desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje y llegar al alumnado de la forma más óptima posible.

De forma personal y en base a las experiencias vividas, transferir los aprendizajes como futura docente no solo a la educación formal, sino también en ámbitos no formales e informales cobra especial importancia, puesto que son contextos en los que se puede conseguir que los beneficios de la Actividad Física se vean incrementados y lleguen a un mayor número de personas gracias a una actuación docente de calidad.

Tras un proceso de búsqueda acerca de cómo elaborar el trabajo y valorar propuestas de diferentes autores, se tomó la decisión de seguir la de Codina (2018) como hilo conductor, ya que toma como base a múltiples autores y propuestas como por ejemplo la aportación de Dixon-Woods (2016) en la evaluación de los criterios de calidad que también se ha decidido aplicar en nuestro trabajo.

De esta manera, se optó por realizar una revisión sistematizada ya que no se pretende valorar la eficacia de determinadas intervenciones sino ofrecer un mapa completo del tema elegido, es decir, mostrar el estado de la cuestión actual (sobre la hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física) a través del análisis de situaciones, problemas, etc. así como identificar tendencias y oportunidades de investigación (Codina, 2018). Así pues, una revisión sistematizada ofrece el suficiente rigor, a través de la sistematización de sus fases y marcos de trabajo, como para generar trabajos de calidad, pero con la necesaria flexibilidad de adaptarse a los objetivos y características propias, según afirma nuestro autor de referencia.

La presente revisión sistematizada ha sido realizada en base a las pautas y fases marcadas en el “Framework ReSite-SCH” (Marco de trabajo para Revisiones Sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales) propuesto en el trabajo de Codina (2018); el cual, a su vez, adopta también el “Framework SALSA” que delimita las cuatro fases (Búsqueda, Evaluación, Análisis y Síntesis) que han servido en todo momento como guía.

En primer lugar, se realizará una contextualización del tema en cuestión para, a continuación, proceder con la fundamentación teórica a cerca de los conceptos clave en cuanto a la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) en el ámbito de la Educación Física (EF).

En el siguiente punto se expondrán, de forma detallada, tanto el objetivo general como los específicos que se persiguen, siendo todo ello utilizado a modo de hilo conductor en el desarrollo del trabajo.

El cuerpo del documento lo conforman los apartados correspondientes a los métodos y los resultados. En primer lugar, los métodos se corresponden con las fases de Búsqueda, de Evaluación y de Análisis (según el ya mencionado Framework SALSA). Las dos

primeras, según Codina (2018), aportan la base sólida de la evidencia, gracias al alto grado de sistematización que las caracteriza.

De esta manera, en este apartado se expondrán tanto la explicación detallada de cada una de las fases como todas las herramientas que han sido adaptadas, creadas y aplicadas desde la búsqueda inicial hasta el análisis de cada uno de los documentos revisados, pasando por la evaluación de la calidad de los mismos.

Finalmente se presentará la cuarta fase del Framework SALSA, la Síntesis. Se trata de un apartado caracterizado por su flexibilidad en cuanto a su estructura y que va estrechamente ligado a los objetivos planteados. En esta revisión sistematizada se ha decidido (tal y como recomienda Codina, 2018) realizar una síntesis narrativa de los diferentes apartados seleccionados en la fase de Análisis apoyándonos en gráficos.

Cabe destacar que la Síntesis no es solo una mera descripción de los datos recopilados, sino que se va más allá, realizando conexiones entre éstos, buscando patrones, tendencias e interpretando la información de forma crítica con el fin, no solo de mostrar un mapa general del tema que nos compete, sino mostrando oportunidades de investigación futuras sobre el mismo. Es por ello por lo que esta fase engloba los apartados de resultados, de discusión y de conclusiones que le corresponde a un modelo de trabajo IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión).

Contextualización

Los modelos pedagógicos (MP) muestran una visión conjunta de las teorías del aprendizaje, los objetivos de aprendizaje a largo plazo, el contexto, el contenido, la gestión del aula, las estrategias de enseñanza, la verificación de todo el proceso y la evaluación del aprendizaje (Metzler, 2005). Esto, según Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), hace ver el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma global, de manera que, a la hora de programar, los docentes tengan que ser conscientes de todos los aspectos anteriores y consideren la consecución de objetivos siempre a largo plazo.

Existe mucha literatura a cerca del uso de modelos pedagógicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el ámbito de la Educación Física; pero el tema de la complementación entre modelos no se ha investigado tanto, sobre todo de forma práctica, lo que ofrece múltiples oportunidades de investigación.

Dentro de la escasa evidencia que existe, los resultados son, en su mayoría, positivos en cuanto a la consecución de los objetivos marcados. Muchos autores abogan por llevar a los centros escolares metodologías basadas en la hibridación de modelos pedagógicos con el fin de dar mayor calidad y rigor a la Educación Física, de maximizar los efectos positivos de la implementación de modelos pedagógicos mediante la complementación de los mismos y de colocar al alumnado como protagonista, en el centro de su propio proceso de aprendizaje (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016).

La educación física actual está demandando innovar en sus planteamientos y propuestas, con el fin último de llegar a todo el alumnado, algo que los planteamientos más tradicionales se ha demostrado que no pueden conseguir. Algo que se puede demostrar, por ejemplo, con investigaciones como la de Chiva-Bartoll, Salvador-García y Ruíz

Montero (2018), quienes arrojaron resultados positivos sobre la evolución del clima motivacional mediante una Unidad Didáctica (UD) implementada con una hibridación de dos MP en contraposición a una UD con un planteamiento de enseñanza tradicional centrada en el docente.

Además, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016), apuestan por la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) como herramienta para colocar al alumnado como protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En base a todo lo anteriormente mencionado, parece ser necesario, como futura docente en el ámbito de la Educación Física, seguir indagando en las tendencias metodológicas existentes, como es el caso de la Hibridación de Modelos Pedagógicos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los Modelos Pedagógicos presentan diferentes formas de organizar los elementos interdependientes que conforman el currículo escolar; sirviendo de guía al profesorado a la hora de organizar aspectos como el contenido, la estructura de las tareas y la secuenciación de las actividades de aprendizaje (Hastie y Casey, 2014). Según Metzler (2005), cada modelo posee unas características determinadas y no sujetas a modificación que los diferencian entre sí.

Se considera que la práctica basada en modelos es la mejor herramienta para enseñar Educación Física en contraposición a los planteamientos tradicionales de enseñanza que ponen al docente en el centro del proceso (Casey, 2014; Metzler, 2005). Sin embargo, tal y como afirma Kirk (2013), para obtener todos los beneficios y resultados positivos que la Educación Física escolar puede aportar, el profesorado debe ir más allá de dichas propuestas tradicionales.

De acuerdo con Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij (2011), posteriormente, Fernández-Río (2016) destaca la importancia de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumnado, el profesorado, el contenido y el contexto. Afirmando que son variables indispensables y que hay que considerar siempre de forma conjunta a la hora de planificar dentro de cualquier marco educativo.

Además, añade las múltiples opciones que ofrece a los docentes el aplicar metodologías basadas en Modelos Pedagógicos, siendo una de las más importantes la flexibilidad para adaptarse a los diferentes contextos en los que se aplican, así como a las necesidades específicas del alumnado con el que se trabaje.

Existen diferentes clasificaciones de los modelos pedagógicos existentes, pero la que se ha considerado más adecuada para fundamentar el presente documento ha sido la

propuesta en el recurso coordinado por Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Fernández-Río (2021) donde se establecen tres categorías: Modelos Básicos, Modelos Emergentes y Modelos en vías de desarrollo. Dentro de la primera se encuentran el Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva del Deporte (también denominada Teaching Games for Understanding, TGfU), la Educación Deportiva y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Por su parte, dentro de la segunda quedan integrados el Estilo Actitudinal, la Educación Física relacionada con la Salud, el Aprendizaje Servicio, la Educación Aventura, la Autoconstrucción de Materiales y el Modelo Ludotécnico. Y, finalmente, en la tercera categoría se propone la Autorregulación, la Gamificación y la Evaluación formativa y compartida.

De acuerdo con el planteamiento de autores como Metzler (2005, 2011) o Lund and Tannehill (2010), un solo modelo pedagógico, por sí mismo, no es capaz de englobar todas las variables que se manejan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Es decir, se hace necesario encontrar la manera de adaptarse a los diferentes contextos educativos, a los contenidos impartidos y a las individualidades del alumnado para lograr maximizar los beneficios en la práctica. Para ello se propone la hibridación, entendiéndola como el uso de elementos significativos de varios modelos de forma conjunta o combinada Fernández-Río et al. (2016) ya sea a través de la combinación de las características fundamentales éstos o a través de la inclusión de estrategias, recursos o técnicas.

González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz y Fernández-Río (2018), mediante una exhaustiva revisión sistemática sobre la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) concluyen que, solo realizando combinaciones entre modelos, es decir, poniendo en práctica de forma adecuada intervenciones basadas en hibridación; se han encontrado resultados positivos de manera conjunta en los ámbitos motriz, cognitivo, afectivo y

social. Adicionalmente, Fernández-Río, J. (2014), por su parte, apuesta por la hibridación como una herramienta clave para llegar a todo el alumnado.

Además, el número de investigaciones basadas en intervenciones mediante modelos pedagógicos hibridados se ha incrementado exponencialmente en los últimos años; algo que, de acuerdo con González-Víllora et al. (2018), hace plantearse que éstas obtienen mayores beneficios en contraposición a la aplicación de un único modelo de forma aislada.

Tomando lo anteriormente expuesto como referencia, consideramos la necesidad de realizar una revisión sistematizada que incluya las nuevas investigaciones hasta la fecha y amplíe el estado de la cuestión a cerca de HMP, hallando cómo ha evolucionado el tema y qué tendencias se han ido siguiendo.

No obstante, la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en Modelos Pedagógicos, tiene sus limitaciones. Una de ellas, quizás la más importante, es la necesidad de una compleja y continua formación en la materia por parte del profesorado que las va a llevar a cabo. Case (2014) considera que la práctica basada en modelos puede ser “the great white hope”, es decir, una forma de conseguir una Educación Física de calidad, pero que, para conseguirlo, es necesario apostar por la coordinación entre universidades y colegios, haciendo especial hincapié en una formación del futuro profesorado que proporcione herramientas útiles en la práctica.

OBJETIVOS

Objetivo general

El principal objetivo de la presente revisión sistematizada es dar a conocer el estado de la cuestión a cerca de la hibridación de modelos pedagógicos en el área de Educación Física, dentro de contextos educativos.

Objetivos específicos

1. Analizar cuáles son las combinaciones de Modelos Pedagógicos (MP) más utilizadas, en Educación Física, por los autores, en los últimos cinco años y cuál ha sido su impacto en el alumnado.
2. Averiguar cuáles son los contenidos didácticos, en el área de Educación Física, mayoritariamente utilizados en las intervenciones mediante hibridación de modelos pedagógico y si hay alguna relación existente entre la elección de dicho contenido y los modelos implicados.
3. Hallar los beneficios que el alumnado participante en estos estudios ha obtenido a través de intervenciones docentes mediante hibridación de modelos pedagógicos en el ámbito de la Educación Física escolar.
4. Comprobar en qué nivel escolar (primaria, secundaria o bachillerato) y, por tanto, en que rango de edad, se realizan más implementaciones basadas en hibridación de modelos pedagógicos dentro del Área de Educación Física.
5. Identificar nuevas oportunidades de investigación, así como analizar la evolución de los tipos de hibridación en el tiempo marcado y cuáles son las tendencias más utilizadas en los últimos 3 años.

MÉTODO

El desarrollo de este apartado va a estar formado por las tres primeras fases del Framework SALSA, el cual, como ya se ha expuesto en apartados anteriores, está dentro del Framework ReSite-SCH y delimita el proceso que se debe seguir en la realización de una revisión sistematizada a través de cuatro fases: Búsqueda, Evaluación, Análisis y Síntesis (Codina, 2018).

De esta forma, debido a sus características, las tres primeras (Búsqueda, Evaluación y Análisis) son las que se van a exponer a continuación ya que, son las que han sido utilizadas para localizar los estudios que conformarán posteriormente la muestra, evaluar la calidad y adecuación al objetivo de éstos (a través de los criterios de inclusión y exclusión) y para analizar la muestra obtenida. Es decir, su desarrollo es el que ha permitido la elaboración del método de investigación de la presente revisión sistematizada.

Búsqueda

Siguiendo la propuesta de Codina (2018), esta primera fase se lleva a cabo mediante el Framework FDC (Facetar, Derivar, Combinar).

Por una parte, el proceso de Facetar podría ser definido como una forma de tener en cuenta todos los aspectos que se pueden contemplar dentro de un determinado campo de investigación, con el objetivo de no obviar información útil; para ello, Codina (2018) presenta la propuesta procedimental que se expone en la Tabla 1. Cada una de las facetas ha permitido, de una forma sistemática, derivar palabras clave. Por consiguiente, Derivar consistiría en generar términos que, procediendo de dichas facetas, definan y delimiten el objeto de estudio con el fin de facilitar y dar rigor a las búsquedas.

Tabla 1. Framework FDC (fases de facetar y derivar)

Faceta	<i>Explicación</i>	Derivación (español)	Derivación (inglés)
Objeto de estudio	<i>Identificar el objeto material o conceptual en el que centramos la investigación.</i>	Modelos pedagógicos (MP) Contexto escolar Hibridación, hibridando, hibridar	Pedagogical Models (PM) Models-based practice (MBP) Hybridizing, Hybridization, Hybrid Scholar, school, student(s)
Tipo de acción	<i>Actividad investigadora que identifica mejor el proyecto.</i>	Comparación Evaluación Análisis	-
Marco teórico	<i>Teorías o disciplinas que informan y aportan los constructos conceptuales principales.</i>	Pedagogía Educación física (EF) Didáctica Psicología Teoría de la Autodeterminación (TAD) Metas de Logro	Teaching Pedagogy Physical Education (PE) Psychology Self Determination Theory (SDT) Achievement Goal Theory (AGT)
Técnicas de obtención de datos	<i>Técnicas concretas con las que se piensa obtener datos para la investigación.</i>	Cuestionarios Test (condición física) Observación de participantes Grupos focales Entrevistas, etc.	Questionnaire Scale Focus Group
Estrategias metodológicas	<i>Identificar cuál(es) de las estrategias metodológicas utilizaremos.</i>	Cuantitativa Cualitativa Mixta	Cuantitative Cualitative Mixed method
Topónimos	<i>Nombre de lugares, regiones o países que intervengan en el estudio.</i>	No procede ya que no se pretende limitar la búsqueda a un territorio geográfico concreto.	-
Nombres propios	<i>Nombres de autores destacados o representantes de corrientes teóricas que intervengan en el estudio.</i>	No procede ya que se busca abarcar todo el abanico de posibilidades y no centralizar la búsqueda en ningún autor(es) concreto(s).	-
Software o Herramientas	<i>Denominaciones de paquetes de software o de instrumentos o herramientas que pensamos utilizar en nuestra investigación.</i>	No procede puesto que no se va a hacer uso de ninguna herramienta o software para desarrollar el trabajo.	-

Fuente: propuesta procedimental de Codina (2018) con aportación propia (derivaciones)

Tanto las facetas como la explicación de estas vienen determinadas por el procedimiento del propio Framework FDC, sin embargo, la derivación es de elaboración propia con relación al objeto de estudio delimitado anteriormente.

En primer lugar, se derivan los términos en español, ya que es la lengua en la que desarrolla el trabajo; no obstante, se procede también a derivar los términos en inglés.

Debido a su rigor y carácter multidisciplinar, las bases de datos que han sido utilizadas para realizar las búsquedas han sido Web of Science (WOS), Scopus y Dialnet, esta última debido a que es un TFG desarrollado en el territorio geográfico español y así lo recomienda nuestro autor de referencia.

Puesto que se han manejado una gran cantidad de artículos científicos y debido a su gran utilidad, cabe destacar también el uso de Mendeley como gestor de referencias bibliográficas a lo largo de todo el proceso.

Para concluir el proceso de búsqueda, el Framework FDC presenta la fase de Combinar como aquella en la que se extraen los términos derivados a través de las facetas y, uniéndolos a través de operadores Booleanos, se generan ecuaciones de búsqueda que, posteriormente se aplicarán en las bases de datos seleccionadas.

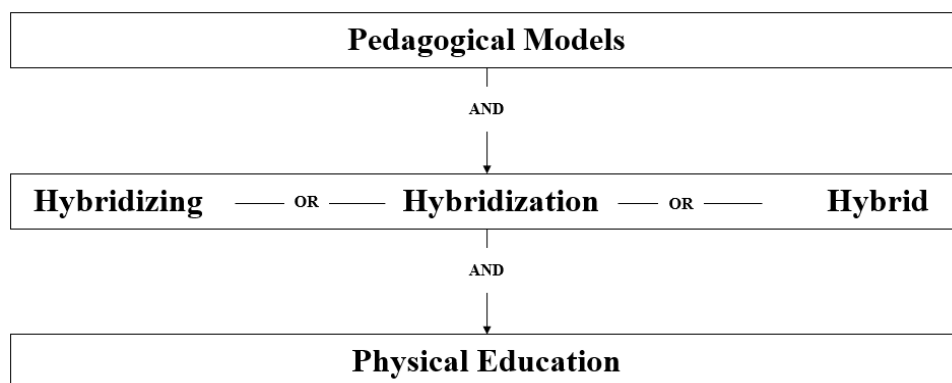


Fig. 1. Diagrama primera ecuación de búsqueda. Fuente: elaboración propia

En la presente revisión sistematizada y a la hora de desarrollar la fase de Combinar, se realizaron dos fases de búsqueda con dos ecuaciones de búsqueda significativamente diferentes, tal y como se expone a continuación.

En una primera búsqueda se establecieron los términos y operadores Booleanos combinados mediante la ecuación que se muestra en el gráfico (*Fig.1*); completando así

Posteriormente se realizó una búsqueda más concreta y compleja con el fin de abarcar el máximo contenido posible referente a la temática. De esta manera se añadió a la ecuación de búsqueda el término “Models-based practice” como alternativa a “Pedagógica Models”, ya que varios autores hacen uso de este. Además, se incluyeron de forma concreta los cuatro modelos pedagógicos más recurrentes y denominados por Fernandez Ríos et al. (2016) como básicos con sus correspondientes abreviaturas, llegando así a una mayor concreción.

En el diagrama expuesto a continuación (*Fig. 2*) se detalla la segunda ecuación de búsqueda.

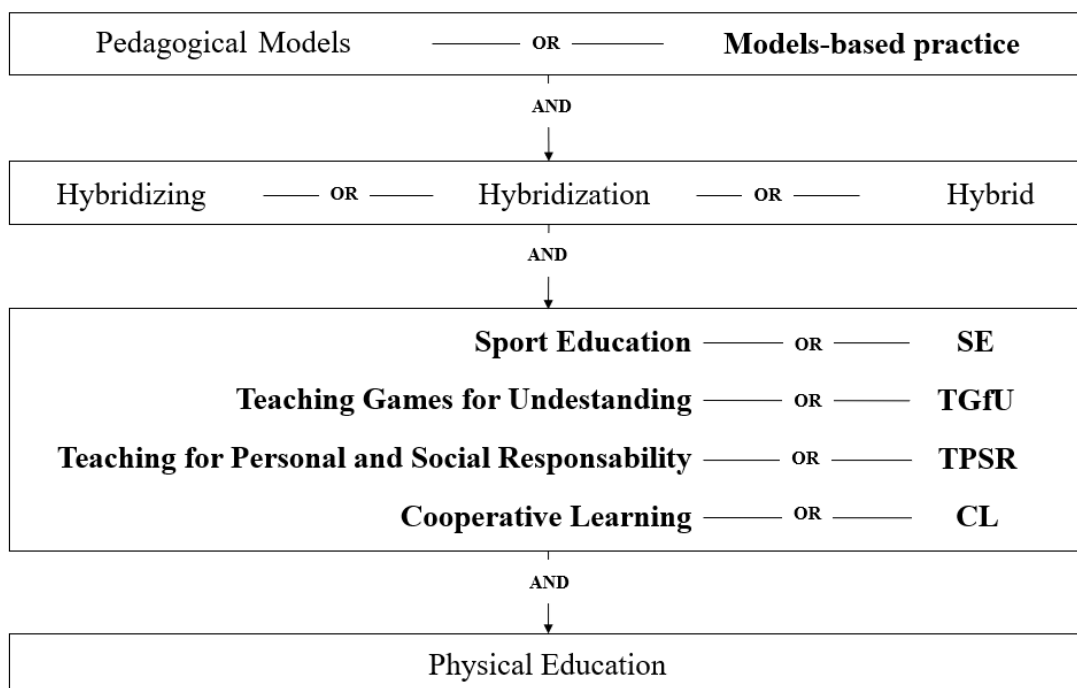


Fig. 2. Diagrama segunda ecuación de búsqueda. Fuente: elaboración propia.

El conjunto de ambas búsquedas, tras pasar por la posterior fase de Evaluación (detallada en el siguiente apartado) conformó la muestra total del trabajo o Banco de Documentos (Codina 2018); es decir, el conjunto de documentos sobre los que se llevarán a cabo las fases tanto de Análisis como de Síntesis.

Evaluación

Con este apartado se pretende justificar y asegurar la calidad de los trabajos que conformen el Banco de Documentos a través de los criterios de inclusión y exclusión.

En el procedimiento presentado por el Framework SALSA se contemplan dos aspectos; por un lado, los criterios pragmáticos y, por otro, los criterios de calidad. Los primeros están destinados a detectar “falsos positivos” mediante el establecimiento de parámetros relacionados de forma estrecha a los objetivos y el tema principal. Por su parte, los segundos se centran en evaluar aspectos más concretos y relacionados con la calidad de la investigación (Codina, 2018).

A continuación, se exponen los criterios que han sido seleccionados para llevar a cabo la presente revisión sistematizada:

Criterios pragmáticos; se han incluido todos los artículos publicados:

- a. Entre enero de 2016 y abril de 2021.
- b. Cuyo objeto de estudio haya sido la hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física.
- c. Que estén desarrollados tanto en un contexto escolar como dentro del área de Educación Física.
- d. Que los participantes sean alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años (primaria, secundaria y/o bachillerato).

- e. En inglés o español; independientemente del ámbito geográfico en el que se haya llevado a cabo el estudio.

Criterios de calidad; se han incluido todos los artículos publicados:

- Que cumplan los criterios generales de calidad propuestos por el trabajo de Dixon-Woods (2016) que nuestro autor de referencia recomienda seguir y que en nuestro trabajo se presentan de forma específica más adelante.
- Que incluyan métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos. (Criterio 6, C6)
- Que se encuentren bajo el “criterio IMRyD”: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión o equivalente. (Criterio 7, C7)

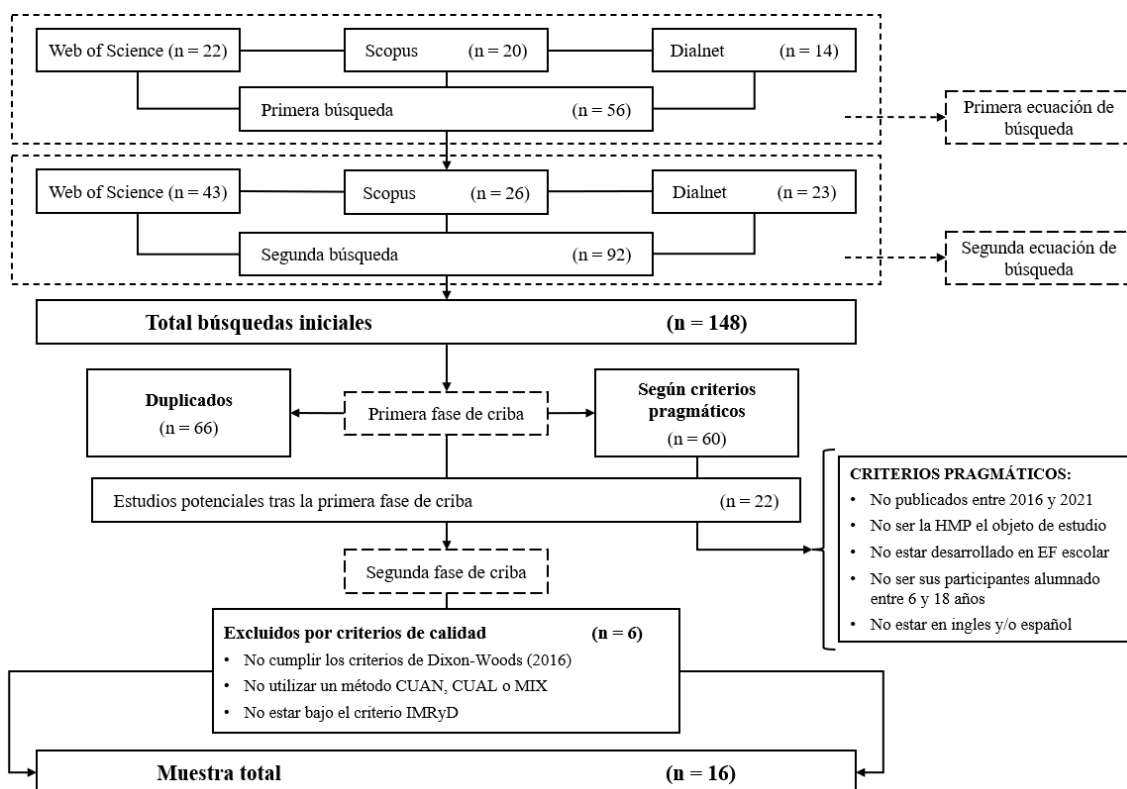


Fig. 3. Diagrama fases de criba. Fuente: elaboración propia.

Notas: HMP, Hibridación de Modelos Pedagógicos; EF, Educación Física; CUAN, cuantitativo; CUAL, cualitativo; MIX: mixto; IMRyD, Introducción, Metodología, Resultados y Discusión.

Además de la aplicación de los criterios anteriormente mencionados, también han sido excluidos de la revisión todos los artículos duplicados, así como aquellos de opinión, evaluación o experiencias concretas que no utilizan instrumentos de investigación (cuestionarios, test, entrevistas, etc.) y, por tanto, no muestran resultados claros derivados de un proceso riguroso de investigación; de la misma forma que libros o capítulos de libros.

La primera fase de criba se ha llevado a cabo examinando el título, el resumen y las palabras clave; en algunas ocasiones ha sido necesario también proceder a la lectura de las conclusiones para cerciorarnos de que se cumplían los criterios pragmáticos.

Por el contrario, en la segunda fase de criba se ha llevado a cabo una lectura del texto completo de cada uno de los 22 estudios potenciales, con el fin de determinar con exactitud el cumplimiento de cada uno de los criterios de calidad; ya que de ello depende su inclusión o no inclusión en la muestra final.

En el diagrama (Fig. 3) se pueden observar todas las fases, descritas anteriormente, del proceso de evaluación de forma resumida; a través de las cuales se obtuvieron los 16 artículos que conforman el Banco de Documentos y, a su vez, la muestra total.

A continuación, se presenta la Tabla 2 que se ha utilizado para desarrollar la segunda fase de criba; ésta comprende los criterios propuestos por nuestro autor de referencia (C6 y C7) como los pertenecientes, en formato pregunta, de Dixon-Woods (2016) de la siguiente manera:

- C1. ¿Los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos?
- C2. ¿El diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación?

C3. ¿Los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir?

C4. ¿Los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones?

C5. ¿El método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado?

De esta forma, tal y como propone Dixon-Woods (2016), si un documento responde afirmativamente a las 5 preguntas (es decir, a los cinco primeros criterios) se entiende que la investigación tiene la suficiente validez como para ser incluida en una revisión.

Además, con el objetivo de que sea una evaluación lo más exhaustiva posible, se ha considerado apropiado incluir los criterios 6 y 7 (metodología concreta y criterio IMRyD) que Codina (2018) propone cuando la muestra está formada en su totalidad por artículos académicos o científicos.

Tabla 2. Evaluación por criterios de calidad

Estudios potenciales	Criterios según Dixon-Woods (2016)					Criterios según Codina (2018)		Total S
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	
Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017)	S	S	S	S	S	S	S	7
Araújo, Delgado, Azevedo y Mesquita (2020)	S	S	S	S	S	S	S	7
Araújo, Hastie, Lohse, Bessa y Mesquita (2017)	S	S	S	S	S	S	S	7
Chiva-Bartoll, Salvador-García y Ruíz Montero (2018)	S	S	S	S	S	S	S	7
Evangelio, Peiró-Velert y González-Víllora (2017)	S	N	S	N	N	N	N	2
Farias, Mesquita y Hastie (2018)	S	S	S	S	S	S	S	7
García-González, Abós, Diloy-Peña, Gil-Arias y Sevil-Serrano (2020)	S	S	S	S	S	S	S	7
Gil-Arias, Claver, Práxedes, Del Villar y Harvey (2020)	S	S	S	S	S	S	S	7
Gil-Arias, Diloy-Peña, Sevil-Serrano, García-González y Abós (2021)	S	S	S	S	S	S	S	7
Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes y Del Villar (2017)	S	S	S	S	S	S	S	7
Gil-Arias, Harvey, García-Herreros, González-Víllora, Práxedes y Moreno (2020)	S	S	S	S	S	S	S	7

Guijarro, Evangelio, González-Víllora y Arias-Palencia (2020)	S	N	S	N	N	N	S	3
Lamonedada, González-Víllora y Fernández-Río (2020)	S	S	N	N	N	N	N	2
Melero-Canas, Manzano-Sánchez, Navarro-Ardoy, Morales Baños y Valero-Valenzuela (2021)	S	S	S	S	S	S	S	7
Melgarejo, Lara e Iturriaga (2020)	S	S	S	S	S	S	S	7
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017)	S	S	S	S	S	S	S	7
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016)	S	S	S	S	S	S	S	7
Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016)	S	S	S	N	N	N	S	4
Pérez, Hortigüela, Herrán, Vega, Heras, Garrote, Sobejano y Hernando (2017)	N	S	S	N	N	N	S	3
Robledano (2018)	S	S	S	N	N	N	S	4
Salimin, Minhat, Elumalai, Shahril e YSU (2020)	S	S	S	S	S	S	S	7
Valero-Valenzuela, Gregorio, Camerino y Manzano (2020)	S	S	S	S	S	S	S	7

Notas: C, Criterio; S, Si; N, No. Fuente: elaboración propia.

Observando la Tabla 2 se pueden los 22 estudios potenciales sobre los que se ha llevado a cabo la segunda fase de criba; además, cada criterio de los expuestos anteriormente se ha catalogado con un Si (S) o un No (N) en función de la adecuación de cada autor al mismo.

En consecuencia, tras la lectura de los 22 textos completos, se han evaluado de forma individual y todos aquellos que han conseguido ser ponderados positivamente en los 7 criterios (n = 16) han pasado a formar el Banco de Documentos; mientras los que, por el contrario, han obtenido alguna negativa han sido finalmente excluidos (n = 6).

Análisis

Tras obtener el Banco de Documentos mediante las fases previas de Búsqueda y Evaluación anteriormente expuestas, se procede a comenzar con la fase de Análisis, qué también forma parte del Método de la presente revisión sistematizada.

Según Codina (2018), para desarrollar correctamente la fase de Análisis, es indispensable generar una ficha individual de análisis que se pueda aplicar a todos los elementos del Banco de Documentos pero que, posteriormente, permita organizar la información extraída de forma conjunta en nuevas tablas.

De esta manera, el fin último de esta fase es extraer toda la información necesaria de cada uno de los documentos que conforman la muestra para, después, organizarla y poder interpretarla en la siguiente fase (Síntesis). Es por ello por lo que se han utilizado dos herramientas diferentes con las que se ha organizado dicha información.

En primer lugar, se elaboró la Tabla 3 (en ella se detalla toda la información recogida) que hemos denominado Herramienta 1 y que está diseñada en base a la propuesta procedimental de nuestro autor de referencia, pero con las debidas adaptaciones a los objetivos de nuestro trabajo; de esta forma y tras una fase de lectura en profundidad de todos los documentos, se obtuvieron 16 fichas de análisis individual. De esta forma nos aseguramos de que cada elemento del Banco de Documentos ha sido tratado con la misma herramienta y, por tanto, de una forma similar.

En segundo lugar, la información recogida en las 16 fichas se organiza según el formato de la tabla 4 que hemos denominado Herramienta 2. Ésta ha sido seleccionada en base a los objetivos marcados en nuestro trabajo.

Tabla 3. Herramienta 1. Ficha de análisis individual.

1	Referencia completa de la fuente	Citar el estudio que va a ser analizado mediante la normativa que se vaya a utilizar en el resto del trabajo.	
	Objetivo del estudio	Describir el objetivo del estudio planteado por los autores de este.	
	Hipótesis del estudio	Mostrarlas, si es el caso.	
	País	Nombrar el país en el que se ha llevado a cabo la intervención.	
2	Resumen informativo	Participantes (Edad y Nivel escolar)	Determinar el número exacto de la muestra y su distribución (grupo control/experimental, mujer/hombre); la edad de esta y su nivel educativo (Secundaria / Primaria / Bachillerato)
		Hibridación	Formular los modelos que se hibridan en el estudio, por ser este el objetivo principal de la revisión.
	Intervención	Duración	N.º de sesiones y de Unidades Didácticas (UD)
		Contenidos	Disciplinas que se utilizan
		Docente(s)	Explicar la formación del docente(s) en la hibridación de modelos pedagógicos.
	Resultados principales	Resumir el/los resultados principales a los que se ha llegado tras el estudio.	
	Tipo de investigación	Determinar si es cuantitativa, cualitativa o mixta y describir qué tipo de estudio se ha llevado a cabo	
Método de obtención de datos	Describir los instrumentos que se han utilizado para recopilar los datos		
3	Variables dependientes	Recopilar las variables con las que el estudio trabaja	
	Interrelación de variables y tipo de análisis	Mostrar la forma en la que el autor(es) ha interrelacionado las variables que se manejaban y el análisis que ha realizado.	
	Resultados	Exponer, de forma detallada, todos los resultados que se han hallado en función de las variables estudiadas.	
4	Principales aportaciones y aspectos más relevantes	Aportaciones significativas con las que el estudio contribuye, así como diferentes aspectos que resulte interesante tener en cuenta.	
5			
	Limitaciones	Describir las principales limitaciones del estudio; bien las tenidas en cuenta ya por el autor(es), bien halladas tras su análisis.	
6	Comentarios y síntesis valorativa		

Adaptado de Codina (2018), *Framework ReSite-SCH*, a los objetivos del trabajo.

Tabla 4. Herramienta 2. Selección y organización de la información procedente de la Tabla 3.

ID	
Referencia de la fuente	
Objetivo principal de cada uno de los artículos	
Participantes y Contexto	País en el que se lleva a cabo la intervención
	Número de participantes
	Género (hombre o mujer)
	Nivel educativo (primaria, secundaria o bachillerato).
Intervención	Modelos pedagógicos que se hibridan en la intervención.
	Duración de la intervención (en n.º de sesiones y de unidades didácticas)
	Contenido que se imparte en las UD.
Metodología	Investigación que se lleva a cabo (cuantitativa, cualitativa o mixta)
	Tipo de estudio que se realiza (si es cuasiexperimental, preexperimental, observacional, etc.).
	Si recoge o no medidas pretest y posttest.
	Si hay existencia o no de grupo control.
	Instrumento(s) de medida que recoge los datos (cuestionarios, test, etc.).
Resultados principales	
Notas. Fuente: elaboración propia	

Una vez descrita la manera en la que se ha organizado la información procedente del Banco de Documentos a través de las Herramientas 1 y 2, se presenta a continuación la Tabla 5. En ella se plasman todos los datos extraídos de la muestra finalizando así la fase de Análisis.

Tabla 4. Aplicación de la Herramienta 2 al Banco de Documentos.

ID	Referencia	Objetivo	Participantes y Contexto	Intervención		Metodología		Resultado(s) principal(es)
			País/n/NE	Hibridación	Duración/ Contenidos	Investigación y tipo de estudio	Medidas	
1	Melero-Canas, Manzano-Sánchez, Navarro-Ardoy, Morales Baños y Valero-Valenzuela (2021)	Examinar la influencia sobre la motivación, la condición física, la actividad física y el sedentarismo; desde la perspectiva de la TAD.	España 58 estudiantes (29H/29M) Secundaria	MRPS/ GM	70 sesiones IUD / Actividades competitivas y lúdicas	CUAN Cuasiexperimental pre-post (GC)	Cuestionarios Test de condición física	Mejoras en la condición física, los niveles de actividad física y reducen el sedentarismo, pero no muestran mejoras en las variables relacionadas con la motivación.
2	Gil-Arias, Diloy-Peña, Sevill-Serrano, García-González y Abós (2021)	Analizar el efecto de una UD de hibridación sobre la motivación de los estudiantes y comprobar si es igual de efectiva tanto para chicos como para chicas.	España 53 estudiantes H/M Secundaria	TGfU/ED	10 sesiones 1 UD / Voleibol	MIX Preexperimental Pre-post Triangulación multinivel	Grupos focales Cuestionarios	Mejora, para ambos géneros, de las NPB, del apoyo a las mismas por parte del docente, de la variedad y de la novedad; lo que supone un aumento en la motivación de los alumnos en EF. Efecto mayor en las chicas.
3	Salimin, Minhat, Elumalai, Shahril e YSU (2020)	Determinar los efectos en el desempeño cognitivo	Malasia 96 estudiantes (48H/48M) Secundaria	TGfU/ED	5 sesiones 1 UD / Voleibol	CUAN Cuasiexperimental pre-post (GC)	GPAI	Claras evidencias de mejora en la capacidad cognitiva cuando se implementa solo ED.
4	Araújo, Delgado, Azevedo y Mesquita (2020)	Analizar el conocimiento táctico declarado tras una intervención de hibridación; además de comprobar si ésta conduce a las mismas oportunidades de aprendizaje tanto para chicos como para chicas.	Portugal 93 estudiantes (40H/53M) Secundaria	ED/SGA (TGfU)	24 sesiones 1 UD / Voleibol	CUAN Cuasiexperimental pre-post	Test de vídeo; respuesta de opción múltiple	Se muestra una mejora en el conocimiento táctico declarado por los/as participantes; además, las chicas obtuvieron mejores resultados que los chicos tras la intervención (partiendo del mismo nivel de conocimiento).
5	Valero-Valenzuela, Gregorio, Camerino y Manzano (2020)	Constatar patrones conductuales en la actuación docente y el efecto sobre la motivación en el alumnado de EF (diferenciado por género).	España 55 estudiantes (27H/28M) Secundaria	MRPS/ GM	5 sesiones 1 UD / Actividades competitivas y lúdicas	MIX Observacional descriptivo Triangulación multinivel	Sistema de observación Cuestionarios	Se constata que la actuación docente contribuye positivamente en una mejora de la iniciativa y la responsabilidad en el alumnado; pero solo en las chicas se muestra un descenso de la desmotivación y un aumento del Índice de Autodeterminación (IAD).

6	Melgarejo, Lara e Iturriaga (2020)	Analizar la percepción del clima motivacional y del aprendizaje competencial en función del sexo.	España 85 estudiantes (50H/35M) Primaria	AC/MRPS	11 sesiones 1 UD / Habilidades motrices y juegos deportivos	CUAN Cuasiexperimental pre-post (GC)	Cuestionarios	Se producen mejoras en el aprendizaje percibido de algunas competencias y, además, la percepción del clima motivacional (ego/tarea) experimenta cambios en la tendencia esperada, aunque sin llegar a ser significativos.
7	García-González, Abós, Diloy-Peña, Gil-Arias y Sevil-Serrano (2020)	Comprobar, en relación con la motivación inicial del alumnado, los efectos en un conjunto de variables relacionadas con la TAD.	España 49 estudiantes (25H/24M) Secundaria	TGfU/ED	10 sesiones 1 UD / Voleibol	CUAN Preexperimental Pre-post	Cuestionarios	Mejora de la motivación del alumnado y aporta novedad y variedad en las actividades.
8	Gil-Arias, Claver, Práxedes, Del Villar y Harvey (2020)	Investigar el impacto de una UD de hibridación en el apoyo a la autonomía, la percepción del clima motivacional, la diversión y la percepción de competencia.	España 55 estudiantes (28H/29M) Secundaria	TGfU/ED	16 sesiones 2 UD / Voleibol Ultimate	CUAN Estudio de contrabalanceo cruzado	Cuestionarios	Mejores resultados en el interés por la participación (parte del docente), el elogio al comportamiento autónomo (parte del docente), percepción de competencia y diversión cuando se implementa la UD de hibridación.
9	Gil-Arias, Harvey, García-Herreros, González-Villora, Práxedes y Moreno (2020)	Estudiar el efecto de la intervención en la motivación del alumnado focalizando en la variable género.	España 292 estudiantes (152H/140M) Primaria	TGfU/ED	16 sesiones 1 UD / Baloncesto	CUAN Cuasiexperimental pre-post	Cuestionarios	Aumento de la motivación en el alumnado tras la hibridación (ambos géneros).
10	Chiva-Bartoll, Salvador-García y Ruíz Montero (2018)	Examinar la evolución del clima motivacional en el alumnado de EF.	España 96 estudiantes (46H/50M) Secundaria	TGfU/AC	8 sesiones 1 UD / Balonmano	CUAN Cuasiexperimental pre-post (GC)	Cuestionarios	Diferencias significativas en cuanto a la evolución del clima motivacional
11	Farias, Mesquita y Hastie (2018)	Examinar el rendimiento deportivo según las estructuras tácticas de los deportes de invasión a través de tres UD consecutivas de hibridación.	Portugal 26 estudiantes (16H/16M) Primaria	ED/IGCM (TGfU)	48 sesiones 3 UD / Baloncesto Balonmano Fútbol	CUAN Cuasiexperimental pre-post	GPAI	La intervención posee un impacto positivo y generalizado en el desarrollo del rendimiento en el alumnado. Además, las correlaciones entre los índices van en aumento a lo largo de las tres UD.
12	Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes y Del Villar (2017)	Investigar el efecto en la percepción que el alumnado posee sobre varios aspectos de su motivación a la hora de participar en EF.	España 55 estudiantes (28H/27M) Secundaria	TGfU/ED	16 sesiones 2 UD / Voleibol Ultimate	CUAN Estudio de contrabalanceo cruzado	Cuestionarios	Se hallan mejoras significativas en la autonomía, la percepción de competencia y diversión tras la hibridación; independientemente del orden.

13	Araújo, Hastie, Lohse, Bessa y Mesquita (2017)	Analizar la mejora en el rendimiento del alumnado en Voleibol además de conocer el impacto de las variables nivel técnico y género en el aprendizaje.	Portugal 18 estudiantes (10H/8M) Secundaria	ED/SGA (TGfU)	67 sesiones 3UD / Voleibol	CUAN Estudio multinivel	GPAI	Todo el alumnado mejora su rendimiento tras las tres intervenciones. Se hace notoria la necesidad de intervenciones sucesivas para lograr mejores resultados.
14	Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017)	Evaluar la comprensión táctica y la opinión de los/las participantes sobre la experiencia de hibridación.	España 30 estudiantes (14H/16M) Bachillerato	TGfU/ED/AM	8 sesiones 1 UD / Duni	MIX Preexperimental Pre-post	Estudio de caso Pregunta abierta	Mejoras en la comprensión táctica (especialmente entre las alumnas) e impresión global positiva sobre la experiencia.
15	Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017)	Evaluar la percepción de profesores y alumnos sobre una UD de hibridación.	España 71 estudiantes (no específica) Secundaria	ED/MRPS	16 sesiones 1 UD / Kickboxing educativo	CUAL Análisis descriptivo	Pregunta abierta "Photovoice" Diarios Entrevistas	La hibridación de estos modelos incrementa los niveles de responsabilidad personal y social y proporciona al alumnado experiencias deportivas significativas.
16	Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016)	Evaluar los efectos en la responsabilidad, competencia, violencia, NPB y metas de amistad del alumnado.	España 143 estudiantes (69H/74M) Secundaria	ED/MRPS	16 sesiones 1 UD / Kickboxing educativo	CUAN Cuasiexperimental pre-post (GC)	Cuestionarios	Mejora significativa de las actitudes hacia la violencia, la responsabilidad social, la competencia y la relación de los participantes.

Notas. **ID:** número de identificación; **n:** muestra; **NE:** Nivel Educativo; **TAD:** Teoría de la Autodeterminación; **H:** Hombre; **M:** Mujer; **MRPS:** Modelo de Responsabilidad Personal y Social; **GM:** Gamificación; **UD:** Unidad Didáctica; **CUANT:** metodología cuantitativa; **GC:** Grupo Control; **TGfU:** Teaching Games for Understanding (Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva); **ED:** Educación Deportiva; **MIX:** metodología mixta; **GPAI:** Game Performance Assessment Instrument; **SGA:** Step Game Approach; **EF:** Educación Física; **AC:** Aprendizaje Cooperativo; **IGCM:** Invasion Games Competence Model; **AM:** Autoconstrucción de materiales; **CUAL:** metodología cualitativa; **NPB:** Necesidades Psicológicas Básicas.

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Síntesis

Con el desarrollo de esta última fase se concluye con el Framework SALSA, al igual que la anteriormente desarrollada fase de Análisis, la Síntesis se aplica sobre los 16 elementos que conforman nuestro Banco de Documentos; tomando como hilo conductor las diferentes variables manejadas en la Tabla 5.

Se trata de una fase que también depende totalmente de los objetivos marcados en el trabajo, por tanto, no posee una forma tan estrictamente determinada para llevarse a cabo como las fases anteriores de Búsqueda y Evaluación (Codina, 2018).

Sin embargo, se siguen las directrices marcadas por nuestro autor de referencia y, a continuación, se lleva a cabo una explicación de cada una de las variables seleccionadas con anterioridad. A estas se añadirán tanto aportaciones propias, como comparaciones y relaciones que se han hallado entre las mismas; llegando así al fin último de la presente revisión sistematizada: presentar el estado de la cuestión con relación a la Hibridación de Modelos Pedagógicos (HMP) en Educación Física.

Si bien es cierto que se ha reservado el apartado de conclusiones con el objetivo de analizar de forma más concreta la consecución o no de los objetivos inicialmente planteados, realizando así una interpretación más profunda y rica de los resultados obtenidos tras el Análisis y la Síntesis; requisito indispensable de cualquier revisión sistematizada (Codina, 2018).

De esta manera, tal y como recomienda Codina (2018) la síntesis narrativa que se lleva a cabo a continuación va acompañada de gráficos con el fin de clarificar los resultados que se pretenden mostrar.

Objetivo

El objetivo principal de los (16) estudios analizados en la presente revisión es el de comprobar o evaluar el efecto que tienen, sobre diferentes variables, las intervenciones basadas en la hibridación de modelos pedagógicos desarrolladas en contextos escolares dentro del ámbito de la Educación Física.

Si bien es cierto que todas ellas tienen un claro objetivo en común (expuesto en el párrafo anterior) existen también diferencias que se van a ir exponiendo a lo largo del apartado.

Por un lado, en (7) estudios, los objetivos perseguidos por los autores se buscan en base a una comparación con otro modelo pedagógico, destacando el diseño de Salimin et al., (2020) que establece comparaciones de los dos modelos que implementa hibridados (TGfU y ED) por separado, mientras que los otros seis diseños comparan la experiencia de hibridación con una metodología tradicional centrada en el docente (Melero-Canas et al., 2021; Gil-Arias, et al., 2017, 2020; Gil-Arias, Harvey, et al., 2020; Chiva-bartoll et al., 2018; Hurtado Melgarejo et al., 2020).

Por otro lado se presentan un total de (5) intervenciones que buscan resultados en el ámbito técnico-táctico; el conocimiento táctico declarado (Araújo et al., 2020), el desempeño cognitivo (Salimin et al., 2020) y el rendimiento deportivo (Araújo et al., 2017; Farias et al., 2018). Destacando un único caso (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017) que combina la evaluación de la comprensión táctica con la opinión que posee el alumnado de una intervención basada en la hibridación triple de los modelos TGfU/ED/AM. Todos ellos realizan hibridaciones mediante el modelo de Educación Deportiva (ED).

Además, diferentes intervenciones trabajan sobre aspectos relacionados con la motivación tomando como base efectos sobre variables relacionadas con la Teoría de la

Autodeterminación (Melero-Canas et al., 2021; Gil-Arias et al., 2021, 2020, 2020, 2017; Valero-Valenzuela et al., 2020; García-González et al., 2020); y con la percepción del clima motivacional (Melgarejo et al., 2020; Chiva-Bartoll, et al., 2018).

Finalmente, hay que destacar que en (6) estudios se ha contemplado la variable género dentro de los objetivos principales (Gil-Arias et al., 2021, 2020, 2017; Araújo et al., 2020; Valero-Valenzuela et al., 2020; Melgarejo et al., 2020).

Participantes y contexto

La muestra total analizada a través de los (16) estudios que forman nuestra revisión sistematizada abarca un total de 1275 participantes, alumnado de entre 6 y 18 años que ha participado en estudios basados en intervenciones de HMP en EF.

Con el fin de poder observar los datos de una forma más clara en cuanto a los participantes y el contexto (muestra y nivel educativo), se han expuesto los datos en la *Fig. 4* de forma conjunta; estableciendo tres rangos diferentes en cuanto al número de participantes (menos de 50, entre 50 y 100, más de 100).

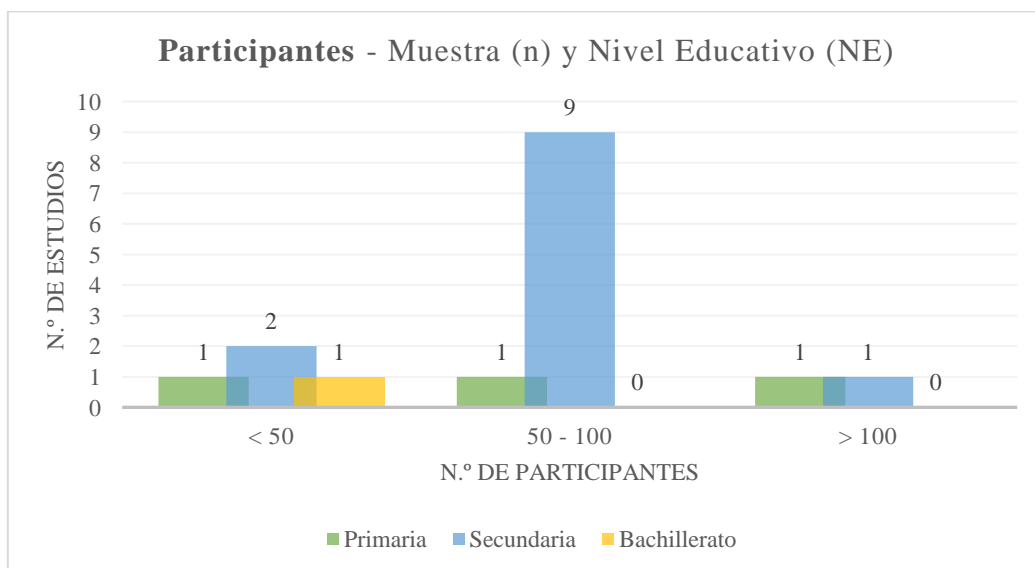


Fig. 4. N.º de participantes divididos en rangos según su NE.

De esta manera destaca de forma clara que la mayoría de las intervenciones se han realizado en Educación Secundaria (12) y, a su vez, con muestras de entre 50 y 100 participantes, quedando (2) con muestras menores a este rango y (1) con una muestra mayor a 100. También se observa que (3) investigaciones se han llevado a cabo en Educación Primaria (una en cada rango en cuanto al n.º de participantes) y (1) en bachillerato, localizándose en el rango de menos de 50 participantes.

Haciendo referencia a los participantes, los diferentes estudios manejan muestras que van desde los 18 (Araújo et al., 2017) hasta los 292 (Gil-Arias, Harvey, et al., 2020); teniendo en cuenta que el grueso de las investigaciones (10) se han llevado a cabo con muestras de entre 50 y 100 participantes.

Finalmente, respecto al país en el que se han llevado a cabo las intervenciones; (12) de ellas han sido en España, (3) en Portugal y (1) en Malasia.

Contenido

En cuanto al contenido sobre el que se desarrollan las intervenciones, la mayor parte de ellas (9) ha decidido abordar un único contenido, en (3) de las mismas se ha optado por una mezcla y en otras (4) se han basado en juegos o deportes alternativos.

Tomando como base los Dominios de Acción Motriz (DAM) expuestos por Larraz (2008), en las (3) intervenciones que realizan una combinación en su contenido, todos ellos pertenecen al DAM 4 (cooperación-oposición en entorno estable): Voleibol y Ultimate (Gil-arias et al., 2017, 2020) y Baloncesto, Balonmano y Fútbol (Farias et al., 2018).

Mientras que en las (9) cuyos participantes experimentan un único contenido, éste pertenece al DAM 4: Voleibol (Araújo et al., 2017, 2020; García-González et al., 2020; Gil-Arias et al., 2021; SALIMIN et al., 2020), Baloncesto (Gil-Arias, Harvey, et al.,

2020), Balonmano (Chiva-Bartoll et al., 2018); y a una combinación entre el DAM 1 (sin interacción directa y en entorno estable) y el DAM 6 (artístico-expresivo): Kickboxing educativo (Menendez-Santurio & Fernandez-Rio, 2016, 2017), ya que combinan la enseñanza de técnicas cuyo origen es el Kickboxing pero eliminando el contacto con otros y añadiendo una parte coreográfica con soporte musical.

Un único artículo basa el contenido de su intervención en el deporte alternativo del Duni (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017) y (3) en juegos y actividades (Hurtado Melgarejo et al., 2020; Melero-Canas et al., 2021; Valero-Valenzuela et al., 2020).

De esta manera, el Voleibol ha sido el contenido más implementado (7) por las investigaciones analizadas en la presente revisión.

Hibridación

Antes de comenzar con el apartado, cabe destacar que se ha decidido unificar el Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva bajo las siglas TGfU (Teaching Games for Understanding). De esta manera quedan también incluidos SGA (Step Game Approach), utilizado en las intervenciones de Araújo et al. (2017, 2020), e IGCM (Invasion Games Competence Model), puesto en práctica por Farias et al. (2018), puesto que, según Harvey y Jarret (2013) todos ellos están bajo el concepto de GCA (Games-Centred Approach) aunque la terminología pueda variar según en qué país se desarrolle la intervención. Se opta por el término TGfU ya que es el utilizado en las investigaciones españolas, país en el que se lleva a cabo la presente revisión sistematizada.

Centrándonos ya en describir las hibridaciones entre modelos que se han llevado a cabo en nuestra muestra, el Modelo Pedagógico (MP) que más veces ha sido hibridado (12), en los últimos cinco años, corresponde con el de Educación Deportiva (ED), mientras que la combinación de modelos más recurrente (en 10 de las 16 intervenciones analizadas) es

la hibridación entre el Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU) y el modelo de Educación Deportiva (ED).

En contraposición, el Modelo de Autoconstrucción de Materiales (AM), como podemos ver en la *Fig. 5*, es el menos utilizado. Éste solo ha sido hibridado en una ocasión (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017), aunque, se trata del único estudio realizado mediante una intervención de hibridación triple; siendo los otros dos modelos TGfU y ED.

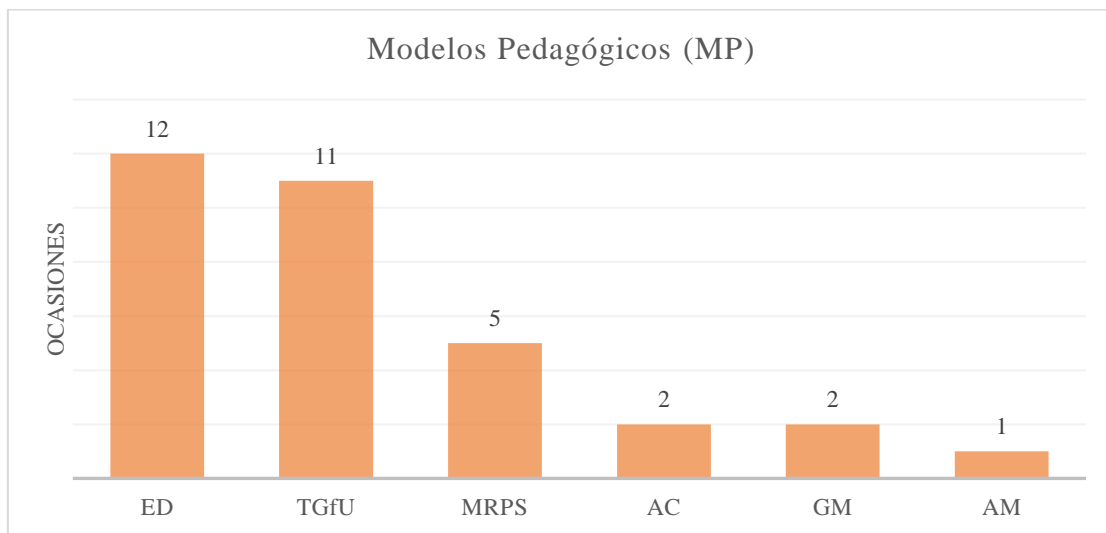


Fig. 5. Modelos pedagógicos que aparecen hibridados y las ocasiones en las que se muestran.

En relación al Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) aparece combinado en dos ocasiones con el de Gamificación (GM) en los estudios de Melero-Canas et al. (2021) y Valero-Valenzuela et al. (2020), otras dos con Educación Deportiva (ED) en Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017, 2016) y una única vez con el Aprendizaje Cooperativo (Melgarejo et al., 2020).

Finalmente destacar que la única vez que TGfU no aparece hibridado con ED, Chiva-Bartoll et al. (2018) lo combina con el Aprendizaje Cooperativo.

Duración de las intervenciones

En relación a la duración de las intervenciones contempladas en la presente revisión sistematizada, ésta ha sido de 346 sesiones divididas en 22 Unidades Didácticas (UD).

Con el objetivo de exponer de una forma más clara los datos en cuanto a la duración de las intervenciones, se expone en el gráfico (*Fig. 6*) la relación entre los diferentes estudios (a través de su ID) y el número de sesiones que se han implementado en cada ocasión.

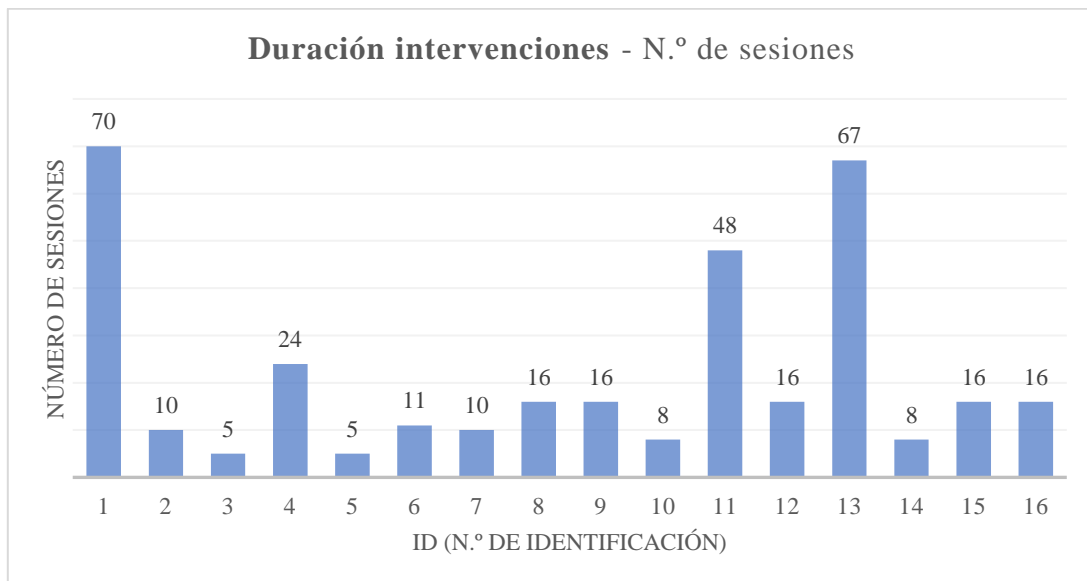


Fig. 6. Duración de las intervenciones en función al n.º de sesiones

Por una parte, la intervención más larga (Melero-Canas et al., 2020) consta de 70 sesiones en una única UD desarrollada a lo largo de todo un año académico. Le sigue, en cuanto al criterio de duración, la intervención de Araújo et al. (2017) con 67 sesiones y la de Farias et al. (2018) con 48, divididas en ambas ocasiones en tres UD. Estas dos últimas son, además, las más largas en cuanto al número de Unidades Didácticas.

Mientras que, por el contrario, las más cortas de todas comprenden tan solo 5 sesiones en una UD y corresponden a las intervenciones de Salimin et al. (2020) y Valero-Valenzuela et al. (2020).

La mayoría de estudios (12) comprenden una duración de una única UD. Aunque, cabe destacar también (además de las dos intervenciones mencionadas anteriormente con 3 UD consecutivas), las de Gil-Arias et al. 2020, 2017 por ser implementadas en una duración de 2 UD.

Metodología

Al agrupar la muestra según la metodología de investigación que se ha desarrollado (ver *Fi. 7*) podemos observar como un 75% de la misma (12) es de carácter cuantitativo, un 6% (1) cualitativo y un 19% (3) mixto (metodología cualitativa y cuantitativa).

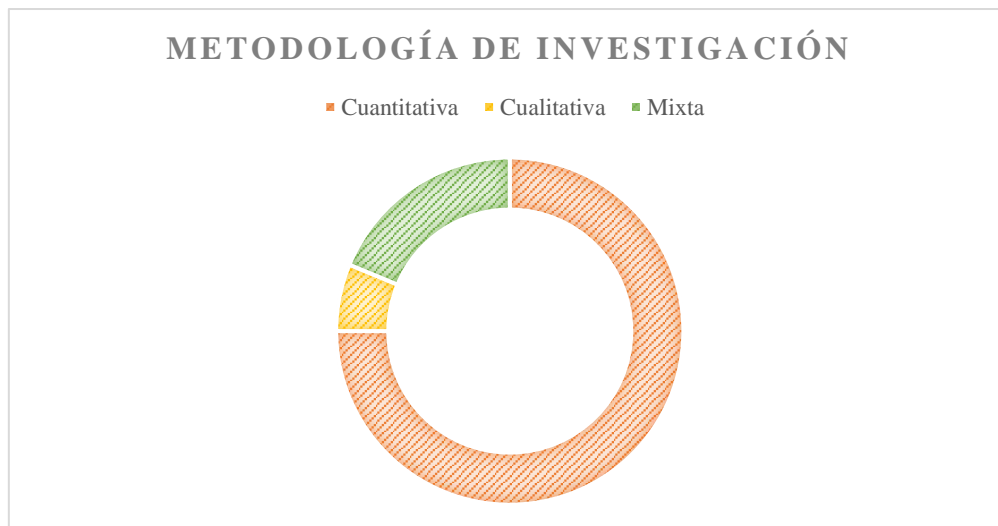


Fig. 7. Metodología de Investigación

En referencia a la investigación cualitativa (Menendez-Santurio y Fernandez-Rio, 2017) se hace uso de un tipo de estudio basado en el análisis descriptivo. Mientras que entre las metodologías mixtas destacan (2) diseños que utilizan triangulación multinivel (Gil-Arias et al., 2021; Valero-Valenzuela et al., 2020) siendo, además, el primero de ellos preexperimental pretest-postest y el segundo descriptivo observacional.

Para hablar de forma conjunta de aquellas cuantitativas y al tratarse del grupo más representativo de la presente revisión, se ha desarrollado el siguiente gráfico (*Fig. 8*) con el fin de hacer un mejor análisis de los datos expuestos.

De esta manera se puede afirmar que el tipo de estudio más recurrente es el cuasiexperimental (8), destacando también sobre este conjunto que un total de (5) investigaciones hacen uso de grupo control (GC).

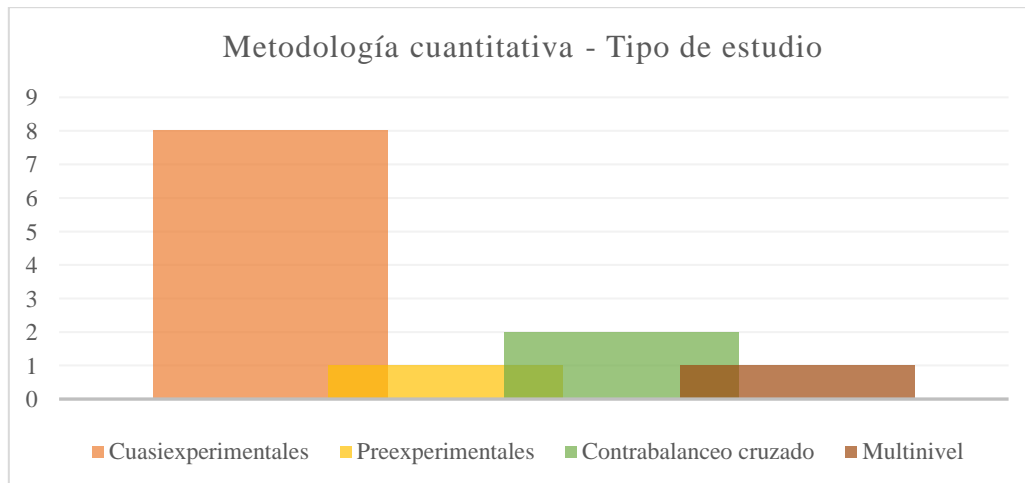


Fig. 8. Estudios realizados mediante metodología cuantitativa.

Por otro lado, en todos los estudios, agrupados a través de las cuatro categorías anteriormente expuestas, se realizan medidas pretest y postest.

Resultados principales

A la hora de analizar este apartado y siguiendo las recomendaciones de nuestro autor de referencia, se ha decidido reorganizar la Tabla 5, de manera que se pueda ver con mayor claridad la comparativa entre las variables hibridación, duración y resultados (generando así la Tabla 6 expuesta a continuación).

Se ha considerado que hablar de resultados sin contemplar los modelos que se han hibridado ni la duración de las implementaciones, carecía de sentido. De esta forma y haciendo referencia también a los objetivos que los autores se han marcado en cada documento (descritos anteriormente) se podrá llevar a cabo una mejor descripción de los datos obtenidos.

Tabla 6. Relación entre resultados-hibridación-duración.

ID	Resultado(s) principal(es)	Intervención	
		Hibridación	Duración
1	Mejoras en la condición física, los niveles de actividad física y reducen el sedentarismo, pero no muestran mejoras en las variables relacionadas con la motivación.	MRPS/GM	70 sesiones 1 UD
2	Mejora, para ambos géneros, de las NPB, del apoyo a las mismas por parte del docente, de la variedad y de la novedad; lo que supone un aumento en la motivación de los alumnos en EF. Efecto mayor en las chicas.	TGfU/ED	10 sesiones 1 UD
3	Claras evidencias de mejora en la capacidad cognitiva cuando se implementa solo ED.	TGfU/ED	5 sesiones 1 UD
4	Se muestra una mejora en el conocimiento táctico declarado por los/as participantes; además, las chicas obtuvieron mejores resultados que los chicos tras la intervención (partiendo del mismo nivel de conocimiento).	ED/SGA (TGfU)	24 sesiones 1 UD
5	Se constata que la actuación docente contribuye positivamente en una mejora de la iniciativa y la responsabilidad en el alumnado; pero solo en las chicas se muestra un descenso de la desmotivación y un aumento del Índice de Autodeterminación (IAD).	MRPS/ GM	5 sesiones 1 UD
6	Se producen mejoras en el aprendizaje percibido de algunas competencias y, además, la percepción del clima motivacional (ego/tarea) experimenta cambios en la tendencia esperada, aunque sin llegar a ser significativos.	AC/MRPS	11 sesiones 1 UD
7	Mejora de la motivación del alumnado y aporta novedad y variedad en las actividades.	TGfU/ED	10 sesiones 1 UD
8	Mejores resultados en el interés por la participación (parte del docente), el elogio al comportamiento autónomo (parte del docente), percepción de competencia y diversión cuando se implementa la UD de hibridación.	TGfU/ED	16 sesiones 2 UD
9	Aumento de la motivación en el alumnado tras la hibridación (ambos géneros).	TGfU/ED	16 sesiones 1 UD
10	Diferencias significativas en cuanto a la evolución del clima motivacional	TGfU/AC	8 sesiones 1 UD
11	La intervención posee un impacto positivo y generalizado en el desarrollo del rendimiento en el alumnado. Además, las correlaciones entre los índices van en aumento a lo largo de las tres UD.	ED/IGCM (TGfU)	48 sesiones 3 UD
12	Se hallan mejoras significativas en la autonomía, la percepción de competencia y diversión tras la hibridación; independientemente del orden.	TGfU/ED	16 sesiones 2 UD
13	Todo el alumnado mejora su rendimiento tras las tres intervenciones. Se hace notoria la necesidad de intervenciones sucesivas para lograr mejores resultados.	ED/SGA (TGfU)	20-25 sesiones 3UD
14	Mejoras en la comprensión táctica (especialmente entre las alumnas) e impresión global positiva sobre la experiencia.	TGfU/ED/AM	8 sesiones 1 UD
15	La hibridación de estos modelos incrementa los niveles de responsabilidad personal y social y proporciona al alumnado experiencias deportivas significativas.	ED/MRPS	16 sesiones 1 UD
16	Mejora significativa de las actitudes hacia la violencia, la responsabilidad social, la competencia y la relación de los participantes.	ED/MRPS	16 sesiones 1 UD

Comenzando por los resultados de los estudios que contemplaban la variable género en sus objetivos principales (Gil-Arias et al., 2021, 2020, 2017; Araújo et al., 2020; Valero-Valenzuela et al., 2020; Melgarejo et al., 2020) destaca la obtención de mejoras en todos

ellos. Especialmente en los de Gil-Arias et al. (2021) y Araújo et al. (2020) que, a través de la hibridación entre TGfU y ED obtuvieron mayores incrementos entre las chicas, algo que también consiguieron Valero-Valenzuela et al. (2020) mediante la combinación de AC y MRPS.

Por otro lado, se producen mejoras en la condición física, el aumento de la actividad física y la disminución del sedentarismo a través de la hibridación entre MRPS y GM (Melero-Canas et al., 2021) así como en la iniciativa y la responsabilidad personal (Valero-Valenzuela et al. 2020).

Además, en las dos ocasiones (Melgarejo et al., 2020; Chiva-Bartoll, et al., 2018) en las que se realizan intervenciones a través de hibridaciones con el Aprendizaje Cooperativo (AC), se manejan variables relacionadas con la percepción del alumnado sobre la evolución del clima motivacional. En la primera, los resultados arrojan cambios en la tendencia es esperada aunque sin llegar a ser significativos; mientras que en la segunda si que se hayan diferencias significativas tanto en la autonomía como en la percepción de competencia.

Entre los (7) estudios que se realizan comparativas con otro MP, destacan los resultados arrojados por Salimin et al., (2020), donde observa mejoras en el desempeño cognitivo del alumnado cuando implementa el modelo de Educación Deportiva (ED) en solitario pero no cuando lo hibrida con TGfU. Los otros (6) estudios que establecen comparativas entre implementaciones basadas en HMP y metodologías tradicionales centradas en el docente (Melero-Canas et al., 2021; Gil-Arias, et al., 2017, 2020, 2020; Chiva-bartoll et al., 2018; Hurtado Melgarejo et al., 2020) muestran resultados positivos a favor de HMP a excepción del primero de ellos (Melero-Canas et al., 2021) que, a pesar de su larga duración no muestra mejoras en las variables relacionadas con la motivación aunque sí lo hace en la condición física, la actividad física y la disminución del sedentarismo.

Cabe destacar que el estudio anteriormente mencionado (Salimin et al., 2020) es el único que arroja resultados en contra de HMP y es, a su vez, uno de los más cortos en cuanto a duración se trata, constando de tan solo 5 sesiones.

Por otro lado se presentan un total de (5) intervenciones que buscan resultados en el ámbito técnico-táctico; el conocimiento táctico declarado (Araújo et al., 2020), el desempeño cognitivo (Salimin et al., 2020) y el rendimiento deportivo (Araújo et al., 2017; Farias et al., 2018). Destacando un único caso (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017) que combina la evaluación de la comprensión táctica con la opinión que posee el alumnado de una intervención basada en la hibridación triple de los modelos TGfU/ED/AM. Todos ellos realizan hibridaciones mediante el modelo de Educación Deportiva (ED).

Finalmente destacar que, en las dos intervenciones que comprenden una duración de 3 UD consecutivas (Farias et al., 2018 y Araújo et al., 2017) los resultados no solo son positivos, sino que los autores hacen hincapié en el incremento progresivo de las mejores a lo largo de las tres intervenciones. Por su parte las de Gil-Arias et al. 2020, 2017, con una implementación de 2 UD también encuentran mejoras significativas en la mayoría de las variables que manejan.

CONCLUSIONES

El objetivo principal que nos hemos planteado con la presente revisión sistematizada ha sido proporcionar el estado de la cuestión a cerca de la hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física a través del análisis de intervenciones realizadas en contextos reales con alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años.

El resultado ha sido el desarrollo, paso por paso, del Framework ReSite-SCH (Codina, 2018) a través de cuyas fases se han localizado, analizado y sintetizado los 16 estudios que han formado la muestra o Banco de Documentos.

De esta manera, para finalizar, se va a comprobar si los objetivos planteados para este trabajo se han cumplido realmente y qué conclusiones se pueden sacar sobre los mismos, concluyendo así con la parte interpretativa de la fase de Síntesis (Framework SALSA, Codina, 2018); además, se va a realizar una comparativa entre los resultados que González-Víllora et al. (2018) obtuvieron en su revisión sistemática y los derivados de la presente revisión sistematizada, de esta manera se va a focalizar de forma más específica en las publicaciones a partir de 2018.

Se va a comenzar con el primero de los objetivos específicos **“analizar cuáles son las combinaciones de Modelos Pedagógicos (MP) más utilizadas, en Educación Física, por los autores, en los últimos cinco años y cuál ha sido su impacto en el alumnado”**.

Tanto en los últimos cinco años como a partir de 2018, la combinación de modelos más recurrente ha sido TGfU y ED; dato que coincide también con González-Víllora et al. (2018) quienes, además, afirman que estos dos modelos parecen mostrar mejores resultados de forma conjunta que implementados por separado. Aspecto que entra en discordancia con Salimin et al., (2020) cuyos resultados solo muestran mejoras en el desempeño cognitivo en el Voleibol cuando se utiliza ED de forma aislada. No obstante,

hay que tener en cuenta que, el resto de la muestra que ha utilizado esta combinación ha obtenido mejoras o beneficios en el alumnado; por lo que se podría seguir considerando como una excelente opción a la hora de desarrollar intervenciones basadas en hibridación de modelos pedagógicos en Educación Física tanto si se buscan resultados en el ámbito del rendimiento técnico-táctico como en variables psicosociales (ej. motivación).

El hecho de que la Educación Deportiva sea el modelo más utilizado para desarrollar intervenciones basadas en HMP parece estar en consonancia con Kirk (2013) que afirma que se trata del modelo mejor desarrollado, más investigado y apoyado hasta el momento. Esto facilitaría y daría una mayor seguridad a los docentes a la hora de ponerlo en práctica en sus intervenciones, además, explicaría las numerosas veces que se ha tomado en parte o en su totalidad para ser hibridado.

A partir de 2018 destaca también la aparición de la Gamificación como modelo pedagógico, utilizado en ambas ocasiones con el MRPS. Como hemos mencionado anteriormente, la Gamificación se trata de un MP en vías de desarrollo, sin embargo, resulta positivo hallar intervenciones de calidad mediante el mismo ya que esto abre las puertas hacia su consolidación.

Del segundo de ellos, **“averiguar cuáles son los contenidos didácticos, en el área de Educación Física, mayoritariamente utilizados en las intervenciones mediante hibridación de modelos pedagógico y si hay alguna relación existente entre la elección de dicho contenido y los modelos implicados”**, destacar que nuestros hallazgos coinciden con los de González-Víllora et al. (2018) ya que ambos hemos encontrado que el Voleibol (perteneciente al DAM 4 según Larraz, 2018) es el contenido más utilizado en las intervenciones. Además, de 2017 en adelante, todos los estudios lo implementan a través de la hibridación entre ED y TGfU.

Destaca también el hecho de que, en los últimos tres años, aparece un contenido basado en juegos motores y actividades lúdicas y competitivas, algo que no se había encontrado y que, además, coincide con hibridaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) con Gamificación o Aprendizaje Cooperativo.

En el resto de las HMP a partir de 2018, se implementan contenidos pertenecientes al DAM 4 (Fútbol, Baloncesto y Balonmano) y también a través de la hibridación entre ED y TGfU (a excepción del estudio sobre el Balonmano de Chiva-Bartoll et al., 2018 que utiliza TGfU con AC).

Esto hace ver que, para aquellos contenidos de índole deportiva, en especial aquellos pertenecientes al DAM 4, se utiliza siempre o ED o TGfU o una combinación entre ambos, mientras que para contenidos recreativos se prefiere MRPS. De esta forma y tal y de acuerdo con González-Víllora et al. (2018) parece que la elección del contenido está influida por los modelos seleccionados para desarrollar la intervención.

Respecto al tercer objetivo establecido, **“hallar los beneficios que el alumnado participante en estos estudios ha obtenido a través de intervenciones docentes mediante hibridación de modelos pedagógicos en el ámbito de la Educación Física escolar,** González-Víllora et al. (2018) afirman que aquellas hibridaciones en las que aparece el Aprendizaje Cooperativo (AC) y/o el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) son las que proporcionan mejores resultados y, por consiguiente, mayores beneficios en el ámbito psicosocial del alumnado; mientras que aquellas hibridadas con Educación Deportiva y/o TGfU arrojan los resultados positivos sobre aspectos técnico-tácticos.

Si bien es cierto que, a partir de su revisión sistemática, los autores han seguido la misma tendencia, también se ha producido un importante cambio; con el paso del tiempo, la

hibridación entre TGfU y ED ha sido usada en busca de resultados en el ámbito psicosocial y no solo en el rendimiento deportivo o la destreza técnico-táctica, obteniendo resultados positivos en variables relacionadas con la motivación (Gil-Arias et al., 2020, 2020, 2021; García-González et al., 2020). Además, este último afirma que las propias características de los modelos de ED y TGfU en sí mismas facilitan el incremento de las necesidades psicológicas básicas.

Finalmente, cabe destacar que hemos podido observar cómo, las intervenciones con mayor número de UD producen mayores mejoras en las variables manejadas y, por tanto, ofrecen mayores beneficios para el alumnado. En su estudio sobre Educación Deportiva, Farias, Hastie y Mesquita, (2015) ya hablan de que una única UD es insuficiente para lograr una amplia gama de objetivos; lo que parece extrapolable a intervenciones basadas en HMP ya son todavía más complejas de ejecutar que las de un único MP.

Centrándonos en el cuarto objetivo **“comprobar en qué nivel escolar (primaria, secundaria o bachillerato) y, por tanto, en que rango de edad, se realizan más implementaciones basadas en hibridación de modelos pedagógicos dentro del área de Educación Física”**, podemos decir que el grueso de las intervenciones se ha llevado a cabo en Educación Secundaria y, por consiguiente, con población entre los 12 y los 16 años. En contraposición, González-Víllora (2018) hallaron muestras más diversas en cuanto al nivel escolar de los participantes. Aunque cabe destacar que en ambos trabajos coincidimos en la escasa aplicación en contextos de Educación Primaria, quizás, por la corta edad del alumnado y la complejidad, por consiguiente, de su aplicación.

Para finalizar con el último objetivo específico, **“identificar nuevas oportunidades de investigación, así como analizar la evolución de los tipos de hibridación en el tiempo marcado y cuáles son las tendencias más utilizadas en los últimos 3 años”**, comenzaremos destacando que desde 2017, año de publicación del último artículo

contenido en la revisión sistematizada de González-Víllora (2018) hemos añadido 11 investigaciones más sobre HMP. Lo que parece presentar un aumento exponencial en cuanto al desarrollo de investigaciones sobre el tema y una tendencia hacia realizar muchas más investigaciones basadas en HMP sobre todo buscando resultados sobre variables relacionadas con la motivación.

En su revisión sistemática, González-Víllora et al. (2018) proponen como tendencia para continuar investigando la hibridación entre los modelos de Educación Deportiva y el de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), debido a sus numerosos resultados positivos de forma aislada e hibridados con otros modelos. Sin embargo, a través de nuestra revisión no hemos encontrado ninguna intervención que los vuelva a abordar.

Por otra parte, la aparición del modelo de Gamificación con, además, resultados positivos en su aplicación para variables relacionadas con la mejora de la condición física, la disminución del sedentarismo y de la desmotivación y el aumento de la iniciativa y la responsabilidad nos hace pensar que es un MP que está ganando fuerza dentro del contexto de la Educación Física escolar y que sería interesante continuar investigando sobre su aplicación en diferentes contenidos además de en actividades competitivas y lúdicas (como se ha hecho en los estudios analizados).

Finalmente, hallamos los primeros estudios que, a través de la HMP, incluyen resultados positivos sobre la motivación autónoma producidos por los efectos de la variedad y la novedad en cuanto a contenido y/o metodología. Serían interesantes futuras investigaciones sobre éstos, ya que, de acuerdo con González-Cutre y Sicilia (2018), la variable “novedad” posee un efecto directo sobre aspectos relacionados con la motivación y afirman que, incluir aspectos novedosos en las clases de Educación Física ayudan al desarrollo global de aspecto cognitivos, afectivos y comportamentales.

De esta manera, tras la exhaustiva comprobación de los objetivos específicos podemos afirmar que hemos cumplido con el objetivo general de la presente revisión sistematizada: **“dar a conocer el estado de la cuestión a cerca de la hibridación de modelos pedagógicos en el área de Educación Física, dentro de contextos educativos”**.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón-Candanedo, A., y Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 19(2–3), 257–276.
- Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., y Mesquita, I. (2020). STUDENTS' TACTICAL UNDERSTANDING DURING A HYBRID SPORT EDUCATION/STEP- GAME APPROACH MODEL VOLLEYBALL TEACHING UNIT. *Movimiento*, 26, 1–16.
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., y Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34.
- Chiva-Bartoll, Ó., Salvador-García, C., y Ruiz-Montero, P. J. (2018). Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: Can Their Hybridization Increase Motivational Climate among Physical Education Students? *Croatian Journal of Education*, 20(2), 561–584.
- Farias, C., Hastie, P. A., y Mesquita, I. (2015). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*.

- Farias, C., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2018). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*.
- Fernandez-Río, J. (2014). Another Step in Models-based Practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(7), 3–5.
- Fernández-Río, J. (2016). Student-teacher-content-context: Indissoluble Ingredients in the Teaching-learning Process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 3–5.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar Cebamano, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES*, 413.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201–206.
- García-González, L., Abós, Á., Diloy-Peña, S., Gil-Arias, A., y Sevil-Serrano, J. (2020). Can a hybrid sport education/teaching games for understanding volleyball unit be more effective in less motivated students? An examination into a set of motivation-related variables. *Sustainability*, 12, 1–16.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Del Villar, F., y Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment, and perceived competence in physical

education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36–53.

Gil-Arias, A., Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., García-González, L., y Abós, Á. (2021).

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*, 18(1), 1–20.

Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., y Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education.

PLoS ONE, 12(6), 1–17.

Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Víllora, S., Práxedes, A., y

Moreno, A. (2020). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 1–18.

González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2018). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*.

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Río, J. (2018).

Hybridizing Pedagogical Models: A Systematic Review. *European Physical Education Review*.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the

Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education

Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63, 321–338

Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300.

Hastie, P. A., y Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 422–431.

Hurtado Melgarejo, C., Ruiz Lara, E., y Argudo Iturriaga, F. M. (2020). EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING AND PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL ON COMPETENTIAL LEARNING AND THE PERCEIVED MOTIVATIONAL CLIMATE OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL. *TRANCES: Revista de Transmisión Del Conocimiento Educativo y de La Salud*, 12(5), 612–637.

Kirk, D. (2013). Educational Philosophy and Theory: Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986.

Larraz Urgelés, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. *Seminario Internacional de Praxiología Motriz*, 1–32.

- Lund, J., y Tannehill, D. (2010). *Standards-Based Physical Education curriculum development* (2nd ed.). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Melero-Canas, D., Manzano-Sánchez, D., Navarro-Ardoy, D., Morales-Baños, V., y Valero-Valenzuela, A. (2021). The Seneb's enigma: Impact of a hybrid personal and social responsibility and gamification model-based practice on motivation and healthy habits in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1–14.
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violence, Responsibility, Friendship and Basic Psychological Needs: Effects of a Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245–260.
- Menendez-Santurio, J. I., y Fernandez-Rio, J. (2017). Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathway.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernández-Río, J. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*.
- Salimin, N., Minhat, N., Elumalai, G., Izwan Shahril, M., e Ysu, G. (2020). Cognitive Development Based on the Volleyball Game Play in Physical Education. *International Journal of Physiotherapy*, 7(1), 42–46.



Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O., y Manzano, D. (2020).

Hibridación del modelo pedagógico de responsabilidad personal y social y la gamificación en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63–74.