FUTSAL-LEGENDS: Una propuesta híbrida a través del Modelo de Educación Deportiva gamificado para dinamizar los recreos escolares activos

FUTSAL-LEGENDS: A hybrid proposal based on the gamified Sport Education Model to promote active school recess

Iván Bernardo Fernández [1], Alba Práxedes Pizarro[2], Iván Sotelo-Besada [3], Jorge Cosín del Palacio [4*], David Pizarro Mateo [5]

[1]Fútbol Sala Talavera (Toledo, España); [2]Universidad Rey Juan Carlos (España);[3]Universidad Rey Juan Carlos (España); [4*]Universidad de Murcia (España) y CES Don Bosco, Universidad Complutense de Madrid (España); [5]Universidad de Castilla la Mancha (España) y CES Don Bosco, Universidad Complutense de Madrid (España),

*Autor para correspondencia: jorge.cosin@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.55166/reefd.v440i3.4543

RESUMEN

Los programas de recreos activos se han identificado como espacios idóneos para proporcionar beneficios físicos, cognitivos, emocionales y sociales al alumnado. El objetivo de este trabajo es desarrollar y describir una propuesta innovadora denominada *FUTSAL-LEGENDS*, orientada a dinamizar los recreos escolares mediante una hibridación basada en el Modelo de Educación Deportiva y enriquecida con estrategias gamificadas. En la experiencia participaron 33 estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria (11 chicas y 22 chicos) de un centro público de Castilla-La Mancha. La intervención, con una duración de ocho meses, se basó en la organización de una competición de fútbol sala estructurada en fase regular y play-off, en la que el alumnado asumió roles diversos como jugadores, árbitros o narradores. Asimismo, se incorporaron estrategias gamificadas como cartas mágicas, recursos digitales y reglamentos adaptados. La recogida de datos se realizó mediante plataformas digitales que actuaron como repositorios de resultados, crónicas narradas y clasificaciones, además de una escala graduada ad hoc que recogió la percepción del alumnado sobre la experiencia. Los datos sugieren una percepción favorable de motivación, disfrute y cohesión grupal, así como una elevada implicación en los partidos y en los roles alternativos. No obstante, se detectaron dificultades vinculadas a la gestión temporal de las cartas mágicas, que en algunos casos ralentizaron la dinámica de juego. En conclusión, *FUTSAL-LEGENDS* se presenta como una propuesta innovadora con potencial para contribuir al desarrollo integral del alumnado y reforzar los recreos escolares como un tiempo pedagógico de alto valor educativo y que podría ser replicable con las adaptaciones necesarias.

Palabras clave: Alumnos activos; futsal; modelos pedagógicos; segundo tiempo pedagógico; hibridación.

ABSTRACT

Active recess programs have been identified as suitable contexts to promote physical, cognitive, emotional, and social benefits among students. The aim of this study is to develop and describe an innovative proposal called *FUTSAL-LEGENDS*, designed to enhance school recess through a hybrid approach based on the Sports Education Model and enriched with gamified strategies. Participants were 33 first-year secondary school students (11 girls and 22 boys) from a public school in Castilla-La Mancha (Spain). An eight-month intervention was implemented through a futsal competition structured into a regular season and play-off phase, where students assumed different roles such as players, referees, or narrators. Gamified strategies were also included, such as magic cards, digital resources, and adapted rules. Data were collected through digital platforms that served as repositories of results, narrated reports, and rankings, as well as through

an ad hoc rating scale assessing students' perceptions of the experience. The data suggest a favorable perception of motivation, enjoyment, and group cohesion, together with strong involvement in both matches and alternative roles. However, some difficulties emerged regarding the time management of magic cards, which occasionally slowed down game dynamics. In conclusion, FUTSAL-LEGENDS is presented as an innovative initiative with the potential to contribute to the holistic development of students and to reinforce school recess as a pedagogically valuable educational context that could be replicated with the necessary adaptations.
Keywords: Active students; futsal; pedagogical models; second pedagogical time; hybridization.

INTRODUCCIÓN

FUTSAL-LEGENDS es una iniciativa educativa diseñada para dinamizar los recreos escolares mediante la combinación de dos enfoques metodológicos consolidados: el Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop et al., 2019) y la Gamificación (Deterding et al., 2011). Su carácter innovador reside en la hibridación de ambos modelos para generar un contexto lúdico-competitivo que fomenta la actividad física, la motivación y la participación activa del alumnado en un espacio habitualmente infrautilizado: el recreo (Hodges et al., 2022). Esta propuesta convierte los recreos en un segundo tiempo pedagógico, alineándose con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 3, orientado a la salud y el bienestar, y con el ODS 4, centrado en garantizar una educación de calidad (Naciones Unidas, 2015), y plantea una alternativa sostenible, replicable y atractiva para promover hábitos saludables en la adolescencia.

En la actualidad, la inactividad física en adolescentes constituye un problema global de salud pública. Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y estudios dirigidos por la organización (Guthold et al., 2020), más del 80 % de los jóvenes en edad escolar no cumple con la recomendación de realizar al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada a vigorosa (Guthold et al., 2020). Esta situación refleja un patrón preocupante de comportamientos sedentarios (Carson et al., 2016) que se consolidan durante la adolescencia y se asocian a un mayor riesgo de obesidad, deterioro de la salud cardiometabólica, peor condición física, alteraciones del sueño y vulnerabilidad psicológica (Chaput et al., 2020). Por el contrario, la práctica regular de ejercicio físico se asocia con beneficios consistentes en la salud física y mental de los adolescentes, además del rendimiento académico. Revisiones sistemáticas y estudios longitudinales recientes señalan que mayores niveles de actividad física se relacionan con un impacto positivo en el rendimiento académico, funciones ejecutivas y bienestar psicológico (Rodríguez-Ayllon et al., 2019; Ruiz et al., 2025).

Por todo ello, el área de Educación Física (EF), por sí sola, no resulta suficiente para alcanzar los objetivos de la asignatura (Hellín et al., 2019), lo que hace necesario plantear fórmulas complementarias que favorezcan un incremento de la actividad física en el alumnado. Sin embargo, no se trata únicamente de aumentar la cantidad de horas de práctica, sino también de garantizar experiencias educativas de calidad, teniendo por tanto como reto principal el desarrollo de una práctica fundamentada, coherente y orientada a la formación integral del alumnado (López-Pastor et al., 2016). En este contexto, la innovación educativa, entendida como la aplicación de una idea destinada a generar un cambio planificado que suponga una mejora real en los objetivos de aprendizaje (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020), emerge como una vía clave para dar respuesta a las demandas actuales de la EF.

Dentro de este proceso, dos de las grandes dimensiones donde la innovación puede producirse son: (1) el currículo, y (2) los enfoques y estrategias metodológicas empleados en el aula (Barraza, 2005). En relación con la primera dimensión, los patios y recreos han adquirido un protagonismo creciente como espacios de gran potencial pedagógico y motor (Kobel et al., 2017; Masip-Gimeno & Lizandra, 2021). Una revisión sistemática realizada por Hodges et al.

(2022) demuestra que el recreo escolar ofrece beneficios múltiples: desde la mejora de la atención, la autorregulación y el rendimiento académico, hasta la promoción de la actividad física, la salud, el bienestar emocional y las habilidades sociales. Asimismo, los programas de recreos activos han implementado estrategias diversas para incrementar la práctica física, entre ellas la reorganización y adaptación de espacios, la instalación de infraestructuras deportivas, la puesta en marcha de actividades estructuradas con apoyo docente o la utilización de materiales alternativos, reciclados o autoconstruidos (Barrenetxea-García et al., 2024; García-Vallejo et al., 2023; Hyndman et al., 2014; Parrish et al., 2020; Práxedes et al., 2021; Vicedo et al., 2021). Esta atención hacia los espacios y tiempos no formales de la escuela se sitúa en un marco más amplio de cambio, en el que la sociedad y, de manera especial, el ámbito educativo atraviesa un proceso de transformación continua, lo que implica modificar la organización del centro en su conjunto, tanto dentro como fuera de las aulas tradicionales (Salas-Sánchez & Vidal-Conti, 2020).

En cuanto a la segunda dimensión de la innovación educativa, centrada en los enfoques y estrategias metodológicas, los modelos pedagógicos constituyen una alternativa sólida para orientar la práctica hacia una formación integral y de calidad (Rivero-Alvea & Ries, 2023). Estos modelos permiten, además, introducir estrategias innovadoras que incrementan la motivación y el compromiso del estudiantado (Parra-González et al., 2021).

Entre estas estrategias se encuentran modelos pedagógicos estructurados como el MED, que ofrecen un marco integral para organizar la enseñanza y enriquecer las oportunidades de aprendizaje en EF (Izquierdo-Núñez et al., 2025; Manninen & Campbell, 2021), así como metodologías activas como la Gamificación, que buscan mejorar la implicación y el disfrute de los estudiantes en distintos contextos educativos (Ferriz-Valero et al., 2023; Sotos-Martínez et al., 2022).

El MED, desarrollado por Siedentop (1994), tiene como propósito formar estudiantes competentes, cultos y entusiastas de la práctica deportiva mediante experiencias auténticas en las clases de EF. Para ello, este modelo incorpora seis características estructurales clave, inspiradas en el deporte real (Siedentop et al., 2019): la afiliación (p. ej., pertenencia a un equipo); la pretemporada (p. ej., sesiones de entrenamiento); la competición formal (p. ej., partidos oficiales); el evento final y su celebración (p. ej., entrega de premios); la recogida sistemática de datos (p. ej., estadísticas de los encuentros); y la asunción de diversos roles y responsabilidades, tanto a nivel de equipo, como el entrenador, encargado de dirigir las sesiones y diseñar tareas, como organizativos, por ejemplo, el árbitro, responsable de velar por el cumplimiento de las normas durante la competición. Estas características permiten al alumnado vivir el deporte desde perspectivas variadas, favoreciendo su aprendizaje y comprensión a través del afrontamiento de los retos inherentes a la práctica (Cuevas et al., 2015). Por su parte, la Gamificación, definida como la incorporación de elementos propios del juego en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), se presenta como una estrategia eficaz para mejorar la motivación y el compromiso en distintos ámbitos, incluida la educación (Dichev & Dicheva, 2017). Según Werbach y Hunter (2012), su estructura se organiza en tres niveles de abstracción: dinámicas (los aspectos más generales, que responden al tema central de la experiencia), mecánicas (procesos que facilitan la acción y la participación del alumnado) y componentes (los elementos visibles y específicos de la propuesta).

Aunque ambos modelos presentan enfoques distintos, comparten la centralidad del juego como recurso metodológico. El MED reproduce la lógica del deporte real, mientras que la Gamificación aplica la lógica de los juegos en el aula. Es por ello que pueden complementarse, aprovechando las sinergias entre enfoques para potenciar sus efectos positivos de manera conjunta (González-Víllora et al., 2019). Integrar elementos de Gamificación sobre la estructura del MED podría permitir aumentar la motivación y el disfrute del alumnado sin comprometer

la coherencia pedagógica, generando experiencias de aprendizaje más significativas y enriquecedoras.

Por otro lado, es importante tener presente que la innovación educativa debe generar un impacto real en el aprendizaje relacionado con la materia, sin comprometer los pilares fundamentales de la EF por el simple hecho de innovar (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020). Por esta razón, siempre es necesario considerar el marco normativo que regula la educación, garantizando que cualquier propuesta innovadora se ajuste a las directrices establecidas. A este respecto, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE-A-2022-4975), y el Decreto 82/2022 de Castilla-La Mancha, aluden explícitamente a la promoción de competencias físico-deportivas en entornos educativos. En este sentido, la propuesta se alinea especialmente con la competencia específica 2, orientada a la adaptación, con progresiva autonomía, de las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, y con la competencia específica 3, centrada en compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad.

Sin embargo, y a pesar del creciente interés por los recreos activos y las metodologías innovadoras en EF, existen lagunas en la investigación sobre intervenciones que integren elementos de la Gamificación y modelos pedagógicos como el MED. Por ello, el objetivo de este trabajo es describir y documentar la puesta en práctica de la propuesta innovadora FUTSAL-LEGENDS para dinamizar los recreos escolares. Dicho planteamiento se fundamenta en la arquitectura del MED como estructura principal, la cual se ve enriquecida con elementos complementarios de Gamificación, con el fin de explorar la percepción del alumnado y las evidencias registradas en términos de disfrute, motivación y aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DE LA EXPERIENCIA

Contextualización

Un total de 33 estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria de entre 12 y 13 años (11 chicas y 22 chicos), procedentes de un centro público situado en la Comunidad de Castilla-La Mancha, aceptaron participar en el estudio. Todos los participantes fueron informados de los objetivos y procedimientos del programa. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado de los padres o tutores legales y se dejó constancia del carácter voluntario de la participación. La selección se realizó mediante un muestreo intencional no probabilístico, estableciendo como único criterio de inclusión la participación en el proyecto de patios activos FUTSAL-LEGENDS. Los procedimientos se ajustaron al Código Ético de la Asociación Médica Mundial (Declaración de Helsinki, 2013).

La intervención fue implementada por un único docente de EF sin experiencia previa en los modelos, pero que recibió una formación intensiva. Además, la propuesta fue diseñada con el asesoramiento de personas expertas, doctoras en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con amplia experiencia en la aplicación del MED, la gamificación y la hibridación de modelos pedagógicos, con el fin de garantizar su coherencia y calidad.

La formación fue impartida por estas personas expertas y constó de cinco horas: tres horas de seminario (una dedicada al MED, otra a la gamificación y otra a la hibridación de modelos pedagógicos) y dos horas adicionales de codiseño de la propuesta didáctica.

Planteamiento didáctico

El presente trabajo se enmarca en una experiencia de innovación educativa de enfoque mixto y carácter descriptivo (Bisquerra, 2019; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), orientada a documentar la implementación de un programa híbrido de recreos activos utilizando como arquitectura organizativa el MED, incluyendo estrategias de Gamificación. La duración fue de ocho meses (octubre-mayo) teniendo lugar en el marco de los recreos escolares activos.

Cabe señalar que el alumnado no estaba previamente familiarizado ni con la metodología implementada ni con este tipo de recreos, lo que confiere a la experiencia un carácter novedoso en el contexto de aplicación. La frecuencia de dos recreos semanales se estableció siguiendo la literatura que recomienda un mínimo de dos exposiciones semanales para generar continuidad y consolidar rutinas motoras en programas de recreos activos estructurados (Hyndman et al., 2014; Parrish et al., 2020). Además, esta frecuencia se adaptó a la disponibilidad docente y al calendario escolar. Las sesiones se desarrollaron con una duración aproximada de 30 minutos por sesión. La intervención se dividió en cuatro fases: 1) Afiliación y pretemporada (octubre) 2) Fase regular (octubre-febrero); 3) Play-off (marzo-mayo); y 4) Festividad final (mayo). El desarrollo de la propuesta se articuló de la siguiente forma:

A) Estrategias del MED sobre las que se sustenta la estructura de la propuesta:

- Conformación de equipos estables: cada grupo estuvo formado por 8-10 integrantes, garantizando la presencia de al menos dos jugadoras. La formación de los equipos (4 en total) fue realizada por el propio alumnado con el propósito de incrementar la motivación, el sentido de autonomía y la implicación en la actividad, especialmente al desarrollarse en un contexto no obligatorio como el recreo (Yang et al., 2021). Los equipos mantuvieron su identidad durante toda la competición, favoreciendo la cohesión, la responsabilidad compartida y la pertenencia grupal.
- Estructura de temporada: el programa se organizó en formato de liga con pretemporada, fase regular y play-off, lo que aportó continuidad, progresión y sentido de pertenencia al alumnado. Durante la pretemporada, los estudiantes se familiarizaron con la dinámica del programa, entrenaron con su equipo y recibieron formación para desempeñar los diferentes roles. En la fase regular, asumieron de forma rotativa las funciones de árbitros, narradores y entrenadores, mientras participaban en la competición. Finalmente, el play-off permitió culminar la temporada mediante una fase eliminatoria en la que los equipos compitieron por el campeonato, manteniendo el desempeño de los roles asignados. El docente adoptó principalmente un papel de facilitador, supervisando el correcto desempeño de los roles y garantizando la organización y el adecuado desarrollo del torneo.
- Roles de responsabilidad: además de su participación como jugadores, los estudiantes asumieron distintas funciones: árbitros, narradores y entrenadores, que se distribuyeron de forma rotativa a lo largo de la intervención. Esta organización, alineada con la filosofía MED, favorece la diversificación de roles, promueve una comprensión integral de la práctica deportiva y garantiza que todo el alumnado tenga la oportunidad de experimentarlos.
- Reglamento adaptado: los encuentros se disputaron en formato 5 vs 5 con una duración de 15 minutos, con cambios ilimitados, tiempos muertos, penaltis desde el medio campo y variantes normativas diseñadas para enriquecer el proceso formativo.
- Festividad final: la última sesión incluyó una ceremonia de clausura con entrega de medallas a los equipos destacados y diplomas a competidores, narradores y árbitros, seleccionados mediante votación entre iguales, promoviendo la participación y el reconocimiento entre el alumnado.

B) Estrategias enriquecedoras de Gamificación:

- Cartas mágicas: cada equipo seleccionaba antes de los partidos tres cartas de un repertorio de opciones técnicas (ver Tabla 1), tácticas (ver Tabla 2) y reglamentarias (ver Tabla 3). Estas cartas introducían limitaciones o ventajas temporales de dos minutos, promoviendo la toma de decisiones estratégicas y la adaptación a condiciones cambiantes.
- Roles alternativos: siguiendo la lógica de asunción de responsabilidades propia del MED, se potenció la figura de los árbitros y narradores para enriquecer la estética de la competición. Dos árbitros por partido regulaban el cumplimiento del reglamento y dos narradores

elaboraban crónicas y retransmisiones en directo a través de Padlet, integrando así la estructura del modelo con herramientas digitales.

- Recursos digitales: se emplearon plataformas como *Padlet* (registro y difusión de narraciones y crónicas), *Competize* (gestión de resultados, clasificación y calendarios) y herramientas de diseño digital (*Canva* y *Genially*) para dar soporte visual y narrativo a la competición.
- Dinámicas y estética inspiradas en la Kings League y Queens League: la propuesta se articuló mediante una narrativa inspirada en la Kings League y Queens League, tanto en el inicio de la experiencia como en el seguimiento de la competición. La inclusión de un mercado de fichajes, un draft inicial de jugadores y la posibilidad de incorporar reglas especiales otorgó un componente novedoso y atractivo a la experiencia competitiva.

Tabla 1

Cartas de categoría técnica y su descripción.

Subtipo	*Nombre de la carta*	*Descripción*
Pases	Prohibido pase con pierna hábil	Durante dos minutos no se permiten pases con la pierna dominante.
	Prohibido dar pases con interior	Durante dos minutos no se pueden realizar pases con el interior del pie.
	Prohibido sacar de esquina con pierna hábil	Durante dos minutos no se pueden ejecutar córneres con la pierna dominante.
	Prohibido sacar de banda con pierna hábil	Durante dos minutos no se pueden realizar saques de banda con la pierna dominante.
Gol	Gol de pívot	Solo es válido el gol conseguido mediante giro de pívot en ataque.
	Gol segundo palo	Solo es válido el gol mediante acción al segundo palo.
	Prohibido gol al primer toque	Durante dos minutos no se puede marcar de primeras.
	Prohibido gol con los pies	Durante dos minutos no se pueden marcar goles con los pies; solo con otras partes del cuerpo.
Regates	Prohibido 1 vs 1	Durante dos minutos no se pueden realizar acciones individuales para superar rivales.
	Prohibidos regates	Durante dos minutos no se permite regatear en ningún contexto.
	Prohibidos regates con pierna hábil	Durante dos minutos no se pueden realizar regates con la pierna dominante.
Conducción/ Pisada	Prohibido pisar el balón	Durante dos minutos no se permite pisar el balón.
	Prohibido conducir más de 5 metros	Durante dos minutos no se pueden realizar conducciones superiores a 5 metros.
	Prohibido gol tras conducción	No se permite marcar tras una conducción previa sin pase.
Toques	Prohibido jugar a más de dos toques	Durante dos minutos cada jugador solo puede dar un máximo de dos toques.
	Prohibido jugar a más de un toque	Durante dos minutos solo se permite un toque por jugador.
Portero	Prohibido jugar con los pies	Durante dos minutos el portero no puede usar los pies para jugar.
	Prohibido parar con las manos	Durante dos minutos el portero no puede detener con las manos.
	Prohibido saque con mano hábil	Durante dos minutos el portero no puede sacar con su mano dominante.

Tabla 2

Cartas de categoría táctica y su descripción.

Subtipo	*Nombre de la carta*	*Descripción*
Estrategia	Saque esquina con un rival menos	El rival juega con un jugador menos en saque de esquina.
	Saque esquina sin oposición (cabeza)	Solo se puede marcar de cabeza tras saque de esquina sin oposición.
	Saque banda con rival menos	El rival juega con un jugador menos en saque de banda.
	Saque banda sin oposición (fuera del área)	Solo es válido el gol desde fuera del área tras saque de banda.
	Falta borde del área	Obligación de ejecutar falta desde el borde del área.
	Falta derecha / izquierda	Obligación de ejecutar faltas desde un lado concreto del borde del área.
	Prohibido marcar de estrategia	Durante dos minutos no se pueden conseguir goles de jugadas ensayadas.
	Restricciones en saques	Diversas limitaciones en saques de esquina y banda (balón dentro/fuera del área, elección de sacador rival, etc.).
	Prohibido saque portero a campo rival	Durante dos minutos el portero no puede superar con su saque la línea de medio campo.
	Prohibido saque con pies	En saques de banda/esquina se obliga a ejecutar con las manos.
Superioridades	4 vs 3	Durante dos minutos se juega con inferioridad numérica de un jugador.
	4 vs 2	Durante dos minutos el rival juega con dos jugadores menos.
	6 vs 5	Durante dos minutos se juega con superioridad de un jugador extra.
	4 vs 2 campo rival	Dos atacantes permanecen en campo contrario durante dos minutos.

Tabla 3

Cartas de categoría reglamento y su descripción.

Subtipo	*Nombre de la carta*	*Descripción*
Goles	Anulación por desvío	Durante dos minutos no se validan goles que toquen en cualquier jugador antes de entrar.
	Anulación por poste	Durante dos minutos no se validan goles que toquen el palo antes de entrar.
Cesión	Eliminación de la regla de cesión	Durante dos minutos no se aplica la regla de cesión.
Vetos	Veto a un jugador rival	Durante dos minutos un jugador rival no puede intervenir.
	Veto en campo propio/rival	Durante dos minutos un jugador rival no puede intervenir en campo propio o rival.
Lanzamientos	Penalti / doble penalti	Se concede lanzamiento extra (con pierna hábil o no hábil, desde media pista, etc.).
	Lanzamiento sin portero	Ejecución desde medio campo sin portero rival, con pierna no dominante.
Prohibiciones	Prohibición portero-jugador	Durante dos minutos el rival no puede utilizar portero-jugador.
	Prohibición de subir jugadores	El rival solo puede subir dos jugadores a campo contrario.
	Prohibición de tiempo muerto	Durante dos minutos no se pueden solicitar tiempos muertos.
	Prohibición de cambios	Durante dos minutos no se pueden realizar sustituciones.
Tarjetas	Anulación de amarilla	Se elimina una tarjeta amarilla o se permite regresar a un jugador expulsado por doble amarilla.
Tiempo	Parada de tiempo	El reloj se detiene 1’30’’ aunque se marque gol.
	Retraso del tiempo	Retraso de 30’’ o 1’ en el cronómetro oficial.

Contenidos curriculares

La propuesta educativa FUTSAL-LEGENDS se vincula directamente con el currículo (Ley Orgánica 3/2020, 2020) (Tabla 4), integrando sus competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, y alineándose además con los ODS.

Tabla 4

Concreción curricular de la propuesta FUTSAL-LEGENDS.

Competencias específicas
2. Adaptar, con progresiva autonomía en su ejecución, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas […].
3. Compartir espacios de práctica físico-deportiva con independencia de las diferencias culturales, sociales, de género y de habilidad […].
Criterios de evaluación
2.1 Desarrollar proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo […].
2.2 Interpretar y actuar correctamente en contextos motrices variados […].
2.3 Evidenciar control y dominio corporal al emplear los componentes cualitativos y cuantitativos […].
3.2 Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices […] y asumiendo distintos roles asignados y responsabilidades.
Saberes básicos
BLOQUE A: VIDA ACTIVA Y SALUDABLE.
A.1. Salud física: […].
A.2. Salud social: […].
A.3. Salud mental: […].
BLOQUE B: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.
B.4. Planificación y autorregulación de proyectos motores […].
BLOQUE C: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN SITUACIONES MOTRICES
C.1. Toma de decisiones […].
C. 3. Capacidades condicionales […].
C.4. Habilidades motrices específicas […].
BLOQUE D: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL E INTERACCIÓN SOCIAL EN SITUACIONES MOTRICES
D.3. Respeto a las reglas: […]. Funciones de arbitraje deportivo.
BLOQUE F: INTERACCIÓN EFICIENTE Y SOSTENIBLE CON EL ENTORNO
F. Nuevos espacios y prácticas deportivas […].
ODS
ODS 3: Salud y bienestar
ODS 4: Educación de calidad

Instrumentos de evaluación de la experiencia

La recogida de datos se realizó a través de tres instrumentos:

Cuestionario ad hoc

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* compuesto por cinco ítems orientados a valorar la percepción del alumnado sobre su participación en la propuesta. Los ítems abordaban aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, comprensión de tareas, razonamiento, trabajo en equipo y recomendación de la experiencia) mediante una escala Likert de cuatro categorías, desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo". El cuestionario fue cumplimentado por los participantes al finalizar la intervención.

La construcción del cuestionario se basó en los principios de las escalas graduadas descritos por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), quienes señalan que este tipo de instrumentos permiten recoger información cualitativa y cuantitativa sobre percepciones relevantes del alumnado, favoreciendo procesos de reflexión y autorregulación. Desde la perspectiva de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC), los instrumentos deben cumplir criterios de veracidad,

relevancia y función formativa (López-Pastor, 2006), proporcionando evidencias interpretables para la mejora de la práctica docente y del aprendizaje del alumnado. En este sentido, el cuestionario se concibió como un recurso de evaluación con intencionalidad pedagógica, coherente con la orientación formativa que promueve el modelo (López-Pastor, 1999, 2006).

Plataformas digitales

La intervención incorporó dos plataformas digitales —*Padlet y Competize*— como soportes para la recogida y organización de evidencias. Ambas herramientas funcionaron como repositorios de narraciones, resultados de los encuentros y registros de participación, permitiendo documentar de forma sistemática distintos productos generados por los estudiantes. Su uso se enmarca en los procedimientos de análisis de la producción descritos en la literatura de EFyC, en los que el docente recopila y examina los productos del alumnado para proporcionar retroalimentación útil y favorecer la reflexión sobre el aprendizaje (Monjas-Aguado et al., 2023).

El empleo de plataformas digitales se alinea, además, con la concepción actual de la evaluación orientada al aprendizaje, que promueve el uso de evidencias auténticas generadas en contextos reales (López-Pastor, 2013). Estas evidencias —como las narraciones de los partidos o los registros de resultados— constituyen materiales que pueden ser revisados posteriormente tanto por el alumnado como por el profesorado, reforzando así el carácter formativo y procesual del sistema de evaluación.

Diarios de campo

El profesor responsable empleó un diario de campo como instrumento de observación sistemática para registrar aspectos vinculados a la motivación, participación y clima social durante el desarrollo de la intervención. Según la literatura de EFyC, la observación constituye una técnica esencial para recoger información sobre procesos que ocurren en tiempo real (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), y su sistematización mediante registros escritos contribuye a garantizar la veracidad y la credibilidad de la información recogida (Arnáiz & Bolarín, 2000; Forcadell, 2014).

En coherencia con lo expuesto por López-Pastor (2006), el diario de campo permitió documentar hechos relevantes de la práctica —tanto facilitadores como dificultades— con el fin de orientar la toma de decisiones para futuras intervenciones. Esta herramienta cumple una doble función: *formativa*, al ofrecer información que ayuda a mejorar las propuestas pedagógicas; *reflexiva*, al permitir al docente analizar su actuación y los procesos grupales desde una perspectiva crítica.

Análisis de datos

Los datos *cuantitativos* obtenidos mediante el cuestionario ad hoc fueron analizados a través de estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes para cada una de las categorías de respuesta, siguiendo recomendaciones habituales para estudios descriptivos en investigación educativa (Bisquerra, 2019; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). No se realizaron análisis inferenciales debido a que el estudio únicamente contó con un momento de medida postintervención, sin grupo control ni comparación pretest-postest, por lo que el propósito del análisis fue exclusivamente descriptivo.

Por su parte, las evidencias *cualitativas* procedentes de Padlet, Competize y los diarios de campo fueron analizadas mediante un análisis temático de carácter inductivo-deductivo (Braun & Clarke, 2006). Se establecieron categorías vinculadas a los objetivos del estudio: motivación, participación, cooperación y clima social; incorporándose además aspectos emergentes relacionados con las cartas mágicas y la asunción de roles. Para reforzar la credibilidad de

los hallazgos, se realizó una triangulación entre los datos del cuestionario, las plataformas digitales y los diarios docentes.

RESULTADOS Y REFLEXIONES DERIVADOS DEL CUESTIONARIO AD HOC

Los datos del cuestionario ad hoc (Tabla 5) muestran que la mayoría del alumnado se situó en las categorías "muy de acuerdo" o "de acuerdo" en los cinco ítems evaluados: disfrute y motivación (87,9 %), comprensión de las tareas (87,9 %), razonamiento durante el juego (88 %), trabajo en equipo (90,9 %) y recomendación de la experiencia (94 %). Estos resultados reflejan una valoración positiva de la propuesta por parte del alumnado participante.

Tabla 5

Resultados del cuestionario ad hoc.

Pregunta	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. ¿He disfrutado y he estado motivado durante la impartición de la experiencia?	24	5	2	2
2. ¿He conseguido realizar lo que el docente ha explicado?	22	7	2	2
3. ¿He conseguido razonar de manera correcta, durante el desarrollo de la experiencia?	23	6	3	1
4. ¿He trabajado en equipo con mis compañeros y compañeras?	20	10	1	2
5. ¿Recomendaría esta experiencia a otra persona?	27	4	1	1

Los datos obtenidos a partir del cuestionario ad hoc mostraron una valoración globalmente positiva de la experiencia FUTSAL-LEGENDS por parte del alumnado. En los cinco ítems considerados, la mayoría de estudiantes se situó en las categorías "muy de acuerdo" o "de acuerdo".

En concreto, se registraron porcentajes elevados en las dimensiones de disfrute y motivación, lo que puede explicarse por la combinación del MED y la gamificación. La organización en equipos estables y la estructura de temporada favorecen la implicación al generar identidad grupal y continuidad (Hastie & Wallhead, 2016). Asimismo, elementos como la narrativa FUTSAL-LEGENDS, el sistema de progresión y las "cartas mágicas" introducen desafío y novedad, actuando como posibles catalizadores del compromiso (Sailer & Homner, 2019).

En cuanto a la comprensión de las tareas, la valoración positiva puede vincularse con la estructura progresiva del MED y su implementación continuada en recreos activos, lo que facilita la familiarización con las dinámicas y una orientación más eficaz (Pizarro et al., 2024). Del mismo modo, los roles rotativos contribuyen a una comprensión más amplia de la práctica. Por su parte, el razonamiento durante el juego puede explicarse por la lógica del modelo, centrada en la toma de decisiones en situaciones reales y en la adaptación a condiciones cambiantes (Siedentop et al., 2019).

Respecto a la dimensión social, el fortalecimiento del trabajo en equipo parece derivarse de la afiliación a equipos estables, que favorece la identificación grupal y la continuidad de las interacciones (Cano-Cañada et al., 2025; Manninen & Campbell, 2021). A ello se suma el impacto de la estética Kings League y Queens League, que orienta el esfuerzo hacia metas comunes y refuerza la cohesión mediante mecánicas de reto como las "cartas mágicas" (Sotos-Martínez et al., 2022).

Finalmente, la elevada predisposición a recomendar la experiencia sugiere altos niveles de satisfacción asociados a los recreos activos organizados, reforzando el potencial de la hibridación entre modelos pedagógicos para mejorar la motivación escolar (González-Víllora et al., 2019).

Estos resultados reflejan una percepción favorable del programa en términos de implicación, comprensión de la dinámica y experiencia global del alumnado. Si bien la naturaleza ad hoc del instrumento requiere que las conclusiones se interpreten con la debida cautela, los patrones observados convergen con la evidencia previa en el ámbito de la EF y los modelos activos, ratificando su capacidad para potenciar el compromiso y la participación del alumnado (Hodges et al., 2022; Méndez-Giménez & Pallasá, 2018; Parrish et al., 2020).

RESULTADOS Y REFLEXIONES DERIVADOS DE LAS NARRACIONES EN LAS PLATAFORMAS DIGITALES

El análisis de las narraciones elaboradas por los estudiantes en la plataforma Padlet mostró una participación activa y un alto nivel de implicación en la dinámica de juego. Las crónicas publicadas tras cada encuentro incluían descripciones detalladas de las acciones relevantes, valoraciones personales y reflexiones sobre las decisiones adoptadas durante el partido. Un elemento recurrente en los relatos fue la referencia al uso de las cartas mágicas, percibidas por el alumnado como factores que influían en el desarrollo de los encuentros. En varios textos se señaló cómo determinadas cartas modificaban el planteamiento táctico o el ritmo de juego, como se refleja en comentarios del tipo: *"La carta Pase obligatorio nos obligó a dar al menos un pase antes de poder tirar a portería, y eso hizo que tuviéramos que organizarnos mejor como equipo"* o *"El veto a nuestro pívot nos dejó descolocados, pero el equipo supo reorganizarse"*. Estas aportaciones describen que las restricciones temporales introducidas por las cartas llevaron a los equipos a reajustar sus decisiones durante el juego.

También aparecieron expresiones relacionadas con el sentimiento de pertenencia y el esfuerzo colectivo, evidenciadas en frases como *"hemos luchado juntos"* o *"partido muy igualado"*, junto con reconocimientos hacia el rival y actitudes de deportividad. Del mismo modo, algunos estudiantes destacaron la eficacia de acciones trabajadas previamente, como cuando afirmaron: "El segundo palo funcionó. Lo habíamos hablado en clase y salió perfecto", lo que sugiere cierta conexión entre las orientaciones recibidas y su puesta en práctica durante el recreo. Asimismo, los roles no tradicionales —como narrador y árbitro— adquirieron un papel destacado en las crónicas, reflejando interés y entusiasmo por asumir responsabilidades diferentes a la de jugador. Comentarios como *"Hemos perdido, pero el ambiente ha sido increíble. Me ha encantado narrar este partido"* dan cuenta de la diversidad de formas de participación generadas por la propuesta.

En conjunto, estas evidencias cualitativas permiten describir que la experiencia fue valorada positivamente por el alumnado y que contribuyó a generar un clima participativo durante los recreos. No obstante, estas percepciones deben interpretarse con prudencia, al proceder de narraciones voluntarias y no de instrumentos estandarizados. Aun así, los patrones observados guardan coherencia con trabajos previos que destacan el papel de los recreos activos estructurados como contextos con potencial para promover el bienestar, la socialización y el compromiso del alumnado (Barrenetxea-García et al., 2024; Burson & Castelli, 2022; Hodges et al., 2022).

RESULTADOS Y REFLEXIONES DERIVADOS DE LOS DIARIOS DE CAMPO

Los diarios de campo del profesorado aportaron información complementaria sobre el desarrollo cotidiano de la intervención y el funcionamiento del programa durante los recreos activos. De manera general, los registros describieron una participación elevada del alumnado y un clima social favorable en la mayoría de las sesiones. Entre las observaciones recurrentes

se destacó la fluidez en la rotación de roles —especialmente en las funciones de árbitro y narrador—, que el alumnado asumió con relativa autonomía y escasa necesidad de intervención docente. Asimismo, se constató una alta demanda de participación en los partidos, incluso en días con condiciones meteorológicas adversas, lo que sugiere que la propuesta resultó atractiva y significativa para los estudiantes, en línea con lo descrito en otros programas de recreos activos estructurados (Méndez-Giménez et al., 2017; Parrish et al., 2020).

Los diarios también recogieron episodios de apoyo entre compañeros y compañeras, vinculados tanto a la organización del juego como a la comprensión de las normas, con verbalizaciones del tipo: *"déjamelo a mí, yo le explico la norma".* Este tipo de interacciones apunta a un clima de cooperación y ayuda mutua, coherente con el potencial socializador atribuido a los recreos activos y a propuestas que implican la asunción de responsabilidades compartidas (Barrenetxea-García et al., 2024).

Junto a estos aspectos positivos, se identificaron algunos desafíos organizativos. En determinados recreos, la gestión temporal de las cartas mágicas generó interrupciones que ralentizaron el ritmo del juego, especialmente en las fases iniciales de la intervención. En otros casos, el ritmo de narración superó la velocidad de las acciones en el campo, lo que dificultó la sincronización entre juego y relato y exigió pequeños ajustes en la organización. Además, la coincidencia de algunos partidos con otras actividades del centro redujo temporalmente el número de participantes disponibles. En su conjunto, estos registros cualitativos permiten matizar la experiencia, visibilizando tanto los elementos que facilitaron el desarrollo del programa como aquellos que deberán revisarse en futuras implementaciones.

DECISIONES DE ACCIÓN PARA LA PRÓXIMA PUESTA EN PRÁCTICA

De cara a futuras implementaciones de FUTSAL-LEGENDS, se proponen varias acciones de mejora tanto pedagógicas como metodológicas. En primer lugar, se recomienda reforzar la implicación de las familias en el diseño y desarrollo de la intervención. Tal como muestran Barrenetxea-García et al. (2024), la participación de madres y padres en programas de recreos activos no solo favorece la sostenibilidad del proyecto, sino que además fortalece el sentimiento de comunidad y la implicación educativa más allá del alumnado. Incorporar a las familias en tareas de apoyo organizativo, arbitral o creativo (p. ej., elaboración de cartas o material de apoyo) podría enriquecer la experiencia y dotarla de mayor continuidad.

En segundo lugar, se plantea la conveniencia de integrar materiales autoconstruidos como complemento a las cartas mágicas y al reglamento adaptado. El trabajo de Barrenetxea-García et al. (2024) evidencia que este tipo de materiales resultan atractivos, duraderos, inclusivos y sostenibles, además de extenderse en ocasiones al ocio familiar. La incorporación de estos recursos en FUTSAL-LEGENDS puede añadir valor pedagógico al programa, fomentando valores de consumo responsable, conciencia ambiental y coeducación.

En tercer lugar, se recomienda reforzar la dimensión científica de la evaluación mediante:

- Ampliación de la muestra a diferentes contextos y centros.
- Uso de instrumentos validados en motivación y disfrute (p. ej., PACES, BPNES).
- Incorporación de registros objetivos de actividad física (acelerometría).
- Triangulación de datos cualitativos y cuantitativos.

Finalmente, convendría revisar mecánicas como las cartas mágicas para equilibrar el componente estratégico con la fluidez del juego, y consolidar la formación de roles alternativos (árbitros, narradores, entrenadores) a través de talleres específicos.

Asimismo, el estudio presenta algunas limitaciones, como el uso de un cuestionario ad hoc, el diseño basado únicamente en post-test y la ausencia de grupo control, lo que limita la validez y comparabilidad de los resultados. Además, el tamaño muestral no probabilístico y la

recogida de datos por un único docente pueden restringir la generalización y aumentar el riesgo de sesgo.

CONCLUSIONES

La implementación del programa FUTSAL-LEGENDS trata de poner de manifiesto que los recreos activos pueden constituir un segundo tiempo pedagógico con gran potencial educativo. La combinación del MED como estructura principal, junto con estrategias de la Gamificación puede favorecer la motivación, el disfrute y la implicación del alumnado, al tiempo que promover la cooperación y el aprendizaje táctico.

En el plano científico, los resultados tratan de aportar la necesidad de diseñar propuestas innovadoras en EF que se apoyen en marcos pedagógicos consolidados. No obstante, es necesario interpretar los hallazgos con cautela debido al tamaño reducido de la muestra y al empleo de un cuestionario ad hoc. Futuros estudios deberían apostar por muestras más amplias y heterogéneas, así como por la utilización de instrumentos validados internacionalmente, lo que permitirá contrastar resultados y aumentar la comparabilidad con la literatura existente.

En coherencia con los planteamientos de Barrenetxea-García et al. (2024), el presente estudio puede reforzar la importancia de diseñar recreos activos estructurados e innovadores. En este sentido, FUTSAL-LEGENDS muestra potencial para ser una propuesta replicable con las adaptaciones necesarias en otros contextos escolares, con la posibilidad de conjugar la promoción de la actividad física con el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y emocionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz, P. y Bolarín, M. J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 63–85.

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa, 5*(28), 19-31.

Barrenetxea-García, J., Ortuondo Bárcena, J. y Méndez-Giménez, A. (2024). Recreos activos con material autoconstruido: una mirada desde la perspectiva parental y docente (*Active playgrounds programs with self-made materials: a perspective from parents and teachers*). *Retos*, *54*, 736–745. https://doi.org/10.47197/retos.v54.103550

Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Burson, S. L., & Castelli, D. M. (2022). How Elementary In-School Play Opportunities Relate to Academic Achievement and Social-Emotional Well-Being: Systematic Review. *The Journal of school health*, *92*(10), 945–958. https://doi.org/10.1111/josh.13217

Cano-Cañada, E., Sayavera-Cidoncha, J. A. y Iglesias-Gallego, D. (2025). Diseño e implementación de una Situación de Aprendizaje bajo la hibridación de los modelos pedagógicos TGfU y MED. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *439*(1), 1–20. https://doi.org/10.55166/reefd.v439i1.4436

Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41*(6), S240–S265. https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0630

Chaput, J. P., Willumsen, J., Bull, F., & Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: Summary of the evidence. *British Journal of Sports Medicine, 54*(24), 1507–1513. https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z

Cuevas, R, García-López, L. M. y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte 15*(2), 155–162. https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200017

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). "Gamification: Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts." In Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems. http://doi.org/10.1145/1979742.1979575

Dichev, C., & Dicheva. D. (2017). "Gamifying Education: What is Known, What is Believed and What Remains Uncertain: a Critical Review." *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(9), 1–36. http://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Ferriz-Valero, A., Agulló-Pomares, G., & Tortosa-Martínez, J. (2023). Benefits of Gamified Learning in Physical Education Students: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes, 153*, 39-51. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983

Forcadell, M. (2014). Parámetros psicomotrices: Guía de observación. En V. M. López-Pastor (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Física* (pp. 155–164). Universidad de Valladolid.

García-Vallejo, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Hellín-Martínez, M., & Alfonso-Asencio, M. (2023). Influencia de un programa de recreos activos en la condición física de estudiantes de Educación Primaria (Influence of an active recess program on the physical condition of Primary Education students). *Retos*, *48*, 222–228. https://doi.org/10.47197/retos.v48.96099

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review, 25*(4), 1056-1074. https://doi.org/10.1177/1356336X18797363

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(1), 23–35. https://doi.org/10.1016/s2352-4642(19)30323-2

Hastie, P. A., & Wallhead, T. (2016). Models-Based Practice in Physical Education: The case for Sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(4), 390–399. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0092

Hellín, M., Garcia-Jimenez, J. V., & Garcia-Pellicer, J. J. (2019). Intensity of physical education lessons in children according to the type of activity: Soccer, badminton, aerobics and motor skills. *Journal of Physical Education and Sport, 19*(1), 603-610

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.

Hodges, V. C., Centeio, E. E., & Morgan, C. F. (2022). The benefits of school recess: a systematic review. *Journal of School Health, 92*(10), 959-967. http://dx.doi.org/10.1111/josh.13230

Hyndman, B., Benson, A., Ullah, S., & Telford, A. (2014). Evaluating the effects of the lunchtime enjoyment activity and play (LEAP) school playground intervention on children's quality of life, enjoyment and participation in physical activity. *BMC Public Health, 14*, 164. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-164

Izquierdo-Núñez, F., Medina-Lozano, I. y Lecina, M. (2025). Análisis de dos modelos pedagógicos sobre el clima motivacional en Educación Física de Bachillerato a través del rugby tag. *Retos, 66*, 467–478. https://doi.org/10.47197/retos.v66.109 358

Kobel, S., Kettner, S., Lämmle, C., & Steinacker, J. M. (2017). Physical activity of German children duringdifferent segments of the school day. *Journal of Public Health, 25*(1), 29-35.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida*. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M. (2013). Evaluación en Educación Física: Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y la práctica*, *29*(3), 4–13.

López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 92–115). Universidad de León.

López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C. y Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI (Challenges of Physical Education in XXI Century). *Retos*, *29*, 182–187. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552

Manninen, M., & Campbell, S. (2021). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review*, *28*(1), 78–99. https://doi.org/10.1177/1356336x211017938

Masip-Gimeno, C. y Lizandra, J. (2021). La transformación de los patios escolares como una estrategia para la mejora de la salud en la adolescencia: una experiencia práctica. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (433), 39–51.

Méndez-Giménez, A., & Pallasá-Manteca, M. (2018). Enjoyment and Motivation in an Active Recreation Program. *Apunts. Educación Física y Deportes, 134*, 55-68. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.04

Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., & Valverde, J. J. (2017). Emotional intelligence and motivational mediators in a season of sport education mime. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *19*(1), 52–72.

Monjas-Aguado, R., Lobo de Diego, F. E., Seoane-Ruano, V. y Real-Rubio, F. (2023). Análisis de la producción como técnica de evaluación formativa en Educación Física. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Física* (pp. 350–360). Universidad de Valladolid.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, *7*(2), e06254. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06254

Parrish, A. M., Chong, K. H., Moriarty, A. L., Batterham, M., & Ridgers, N. D. (2020). Interventions to change school recess activity levels in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine, 50*(12), 21452173. http://dx.doi.org/10.1007/s40279-020-01347-z

Pérez-Pueyo, Á. y Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas (Is innovation always positive in Physical Education? Reflections and practical considerations). *Retos*, *37*, 579–587. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176

Pizarro, D., Cosín, J., González-Cutre, D., González-Fernández, F. T. y Práxedes, A. (2024). Influencia del modelo ludotécnico y el Teaching Games for Understanding en la motivación del jugador de hockey sobre patines. *Apunts Educación Física Y Deportes*, *157*, 31–39. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/3).157.04

Práxedes, A., González, R., del Villar, F., & Gil-Arias, A. (2021). Combinando las clases de Educación Física con práctica no estructurada durante los recreos para aumentar la toma de decisiones y la ejecución de los alumnos (Combining Physical Education and unstructured practice during school recess to improve the studen. *Retos*, *41*, 502-511. https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83455

Rivero-Alvea, G. y Ries, F. (2023). La Educación Física de Calidad y sus consideraciones para una aplicación teórico-práctica en el aula: una revisión narrativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *437*(1), 44–59. https://doi.org/10.55166/reefd.vi437(1).1082

Rodríguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-González, J., Migueles, J. H., ... & Esteban-Cornejo, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Sports Medicine, 49*(9), 1373–1394. https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5

Ruiz, M. J., Ortega, F. B., & Labayen, I. (2025). The effects of physical activity on the mental health of typically developing children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health, 25*(1), 141. https://doi.org/10.1186/s12889-025-22690-8

Sailer, M., & Homner, L. (2019). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Salas-Sánchez, M. I., & Vidal-Conti, J. (2020). Orientaciones para crear patios activos en los centros escolares (Orientations to create active playgrounds in schools). *Retos*, *38*, 745–753. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73038

Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (Third Edition). Human Kinetics

Sotos-Martínez, V. J., Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S., & Tortosa-Martínez, J. (2022). The effects of gamification on the motivation and basic psychological needs of secondary school physical education students. *Physical Education and Sport Pedagogy, 29*(2), 160-176. https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039611

Vicedo, J. C. P., Martínez, J. M., Polo, M. L. y Ayuso, A. P. (2021). Recreos activos como estrategia de promoción de la actividad física: una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 40*, 135144. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82102

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business.* Wharton Digital Press.

Yang, C., Chen, R., Chen, X., & Lu, K. (2021). The efficiency of cooperative learning in physical education on the learning of action skills and learning motivation. *Frontiers in Psychology*, *12*, 717528. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717528