

# Efecto del modelo de Educación Deportiva sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria

## Effect of the Sport Education Model on Prosocial Behavior in Primary Education

María del Carmen Rivera-Mancebo<sup>1</sup>, David Gutiérrez<sup>2</sup>, Yessica Segovia<sup>2</sup>, Javier Valenciano Valcárcel<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

<sup>2</sup> Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla La Mancha. España.

### CORRESPONDENCIA:

Javier Valenciano Valcárcel

Javier.Valenciano@uclm.es

Recepción: marzo 2020 • Aceptación: septiembre 2020

### CÓMO CITAR EL ARTÍCULO:

Rivera-Mancebo, M. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Valenciano, J. (2020). Efecto del modelo de Educación Deportiva sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 561-574.

## Resumen

Este trabajo examina el efecto del Modelo Educación Deportiva (MED) sobre la conducta prosocial en escolares de Educación Primaria. Se diseñó un estudio pre-experimental de grupo único con medidas repetidas (pre-test y post-test), en el que participaron 45 estudiantes (27 niñas y 18 niños) de sexto curso de Educación Primaria. Se llevó a cabo una unidad de ringol basada en el MED en la que se integraron estrategias pedagógicas adicionales de comunicación y resolución de conflictos para favorecer las relaciones sociales. Para evaluar la conducta prosocial se utilizaron subescalas de los cuestionarios CCP y BAS-3. Además, se empleó la observación participante para recoger información del proceso y evolución de las relaciones de los escolares. Los resultados mostraron mejoras significativas en todas las subescalas de la conducta prosocial analizadas: consideración con los demás, retraimiento social, ansiedad social-timidez, liderazgo, empatía y relaciones sociales. Asimismo, se observó una disminución de las conductas disruptivas, mejoras en los procesos de resolución de conflictos, en la relación entre alumnos de distinto sexo e integración de alumnos discriminados. En conclusión, el MED tiene potencial para ser utilizado como modelo base para la mejora de la conducta prosocial de los estudiantes, máxime cuando se añaden estrategias pedagógicas para este fin.

**Palabras clave:** Modelo Educación Deportiva, conducta prosocial, Educación Física, Educación Primaria, Educación Física basada en modelos, modelos pedagógicos.

## Abstract

This paper examines the effect of Sport Education on prosocial behaviours in primary school children. A single group pre-experimental study with repeated measures (pre-test and post-test) was designed, in which 45 sixth-grade students (27 girls and 18 boys) participated. The content of instruction consisted in a 15-lesson unit of ringol using the Sport Education. In addition to Sport Education, pedagogical strategies related to communication and conflict solving were used to favour social relations among students. To assess prosocial behaviour subscales of the CCP and BAS-3 questionnaires were used. In addition, participant observation was used to collect information on the process and evolution of student's relationships. The results showed significant improvements in all subscales of prosocial behaviours analysed: consideration for others, social reserve, social anxiety-shyness, leadership, empathy and social relations. Likewise, it was observed a decrease in disruptive behaviours, improvements in conflict resolution processes, relationship between students of different sexes and integration of discriminated students. In conclusion, the MED has the potential to be used as a base model for the improvement of the prosocial behaviour of students, especially when pedagogical strategies are added for this purpose.

**Key words:** Sport Education Model, Prosocial Behaviour, Physical Education, Primary Education Physical Education Models Based, Pedagogical Models.

## Introducción

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, insta a los estados miembros a desarrollar una serie de competencias clave para el aprendizaje permanente. En España, estas competencias se introdujeron en la Educación obligatoria con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, las cuales se mantuvieron vigentes tras la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y supusieron una de las grandes novedades en los últimos años para el diseño y el desarrollo del currículum (Molina et al., 2016). Entre las competencias clave del currículum, en el contexto de este trabajo interesa especialmente la competencia social y ciudadana y su relación con las habilidades personales y sociales. Entre otras cosas, esta competencia se refiere a “la habilidad y la capacidad de utilizar los conocimientos y actitudes, resolver conflictos e interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas” (Orden ECD 65/2015, 6997).

La competencia social y ciudadana implica el desarrollo de la conducta prosocial de los estudiantes, definida como el acto voluntario de favorecer las relaciones sociales entre las personas a través de la cooperación, el respeto y la solidaridad (Grusec et al., 2010). La Educación Física es reconocida como un ambiente ideal para desarrollar competencias de carácter social y actitudinal (Gutiérrez et al., 2017). Además, la evidencia científica ha mostrado la capacidad y la eficacia de la Educación Física y el deporte para el desarrollo personal y social, incluyéndose entre otras la conducta prosocial (Opstoel et al., 2019). No obstante, conviene recordar que el deporte no es educativo *per se*, puesto que se constatan comportamientos tanto prosociales como antisociales (Light-Shields et al., 2018). El ecosistema de práctica deportiva a menudo genera inercias contrarias que pueden dar lugar a actitudes y conductas excesivamente competitivas, antideportivas o violentas (Viciano, et al., 2014; Young, 2012), especialmente cuando se enfatiza el carácter competitivo del deporte y el valor del éxito (Molina et al., 2018).

Los modelos pedagógicos se han mostrado como una metodología adecuada para el desarrollo competencial (Casey, 2017). De entre el creciente abanico de modelos, el modelo de Educación Deportiva (MED) destaca por su orientación equilibrada hacia el desarrollo de valores y del contenido práctico (Lund & Tannehill, 2014). En este sentido el MED ha mostrado un gran potencial para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Bessa et al., 2019; Harvey et al., 2014;

Evangelio et al., 2018). Asimismo, Pennington y Sine-  
lnikov (2018) consideran el MED un modelo idóneo para desarrollar en el alumnado la conducta prosocial gracias a que su estructura permite el diseño de una práctica deportiva positiva. Estos autores lo justifican basándose en el cumplimiento de las tres premisas que señala Figley (1984): (1) poner al alumnado en situaciones que supongan un dilema moral para ellos, (2) desarrollo de estilos de enseñanza indirectos por parte del docente, (3) crear ambientes de apoyo. En relación con la primera, destacan las situaciones morales que se crean, por ejemplo, en el rol de árbitro. En relación con la segunda, señalan la oportunidad de desarrollar responsabilidades a través de los roles. Y en relación con la última premisa, la identifican con acciones como el reconocimiento público de la conducta en la fase final o el diseño intencional de un sistema de puntos que incluya el juego limpio. En definitiva, el MED junto a un modelo docente positivo permiten ofrecer oportunidades y ambientes de aprendizaje para desarrollar la responsabilidad social en los estudiantes (Pennington & Sine-  
lnikov, 2018).

El MED fue creado por Daryl Siedentop, en Ohio (EEUU). El modelo pretende dotar a los alumnos de una experiencia auténtica del deporte y formar jugadores competentes, cultos y entusiastas durante las clases de Educación Física mediante la unión de las seis características que se consideran esenciales del deporte y la adaptación y modificación el mismo para hacerlo más educativo (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2019). Las características esenciales del deporte que se mantienen en la clase de Educación Física son: (1) afiliación, mediante el establecimiento de equipos al comienzo de la temporada (unidad didáctica en terminología MED) y su mantenimiento a lo largo de la misma, creando con ello un sentimiento de pertenencia; (2) competición, que aporta sentido y motivación al alumnado, entendiendo esta no como ganar a costa del adversario sino como la superación personal a través de la cooperación y el esfuerzo colectivo; (3) temporada que, normalmente tendrá una duración mayor que una unidad didáctica tradicional y seguirá el esquema de una temporada deportiva (e.g. pretemporada, fase regular y fase final); (4) evento culminante, hace que finalice el proceso en un ambiente festivo de forma que se señalen los logros en los cuales se ha centrado la competición; (5) registro de datos, donde son anotados los resultados tanto por el docente como por los alumnos, lo que les sirve como motivación y como información para mejorar ciertos aspectos que así lo requieran; por último, (6) la festividad que rodea a toda la actividad deportiva y tiene un enorme potencial motivador, otorgando identidad a los equipos

que hace que el deporte sea especialmente atractivo tanto para el deportista como para el espectador. En cuanto a las adaptaciones educativas, se llevan a cabo dos: (1) desarrollo de roles, en los que en función del rol de equipo (e.g. entrenador) o de organización (e.g. árbitro) asignado deberán desempeñar las responsabilidades asociadas a este; y (2) la adaptación del deporte a las características del alumnado a través de juegos reducidos y/o modificados que permitan la participación de todo el alumnado.

El MED tiene como propósito final el desarrollo deportivo integral del alumno y, con ello, la labor de promover de forma equilibrada los dominios cognitivo, motriz, afectivo y social (Evangelio et al., 2018; García-López & Gutiérrez, 2016). Así, el MED ha mostrado su eficacia en el dominio cognitivo y motriz revelando efectos positivos tanto en la comprensión y conocimiento del contenido como en el rendimiento del juego (e.g. Farias et al., 2015; Hastie et al., 2013; Mahedero et al., 2015). Las características esenciales del modelo competición, afiliación y desarrollo de roles parecen ser los aspectos metodológicos que más influyen en el desarrollo de estos dominios, en concreto, la competición y la afiliación están más ligadas al motriz, mientras que las responsabilidades incluidas en el desarrollo de los roles al cognitivo (Hastie et al., 2013). Su eficacia también ha sido constatada en el dominio afectivo, donde la motivación ha sido una de las dimensiones más estudiadas (ver revisión sistemática Chu & Zhang, 2018). Asimismo, se ha mostrado su eficacia en la mejora significativa del rasgo de inteligencia emocional (Luna et al., 2019) y en la implicación afectiva en el aprendizaje del contenido a través de la autonomía cedida al alumnado (Pereira et al., 2016).

Por último, y con mayor incidencia en el objeto de estudio de este artículo, existe amplia evidencia científica del efecto positivo del MED en el dominio social, siendo el trabajo por equipos estables (afiliación) el elemento esencial para la mejora de este ámbito (Pill, 2008). En concreto, y en relación con el desarrollo de habilidades sociales, el MED ha mostrado que en relación con la asertividad disminuye las conductas pasivas de los participantes (García-López et al., 2012), se estimula el trabajo de competencias para la ciudadanía (Viciano et al., 2020) y mejoran las relaciones sociales (Segovia & Gutiérrez, 2018; Molina et al., 2020). Asimismo, se han constatado mejoras significativas en el clima social del aula (Calderón et al., 2016; Martínez de Ojeda et al., 2016), pudiendo deberse al reconocimiento del beneficio del trabajo en equipo (MacPhail et al., 2004). Por otra parte, el modelo produce una disminución de amigos negativos (Molina et al., 2020)

y un aumento planificado de inclusión del alumnado menos integrado (Gutiérrez et al., 2014; Hastie, 1998; Mahedero et al., 2015), desarrollando un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo. En estrecha relación con este dominio, en la literatura especializada hay numerosas referencias sobre la contribución del MED al desarrollo de la competencia personal y social (ver revisión sistemática Bessa et al., 2019).

No obstante, existen escasos estudios en los que se haya hecho un diseño intencional para el desarrollo de los aspectos sociales, tal y como recomiendan Harvey et al. (2014) en su revisión sobre el desarrollo de los aspectos éticos a través del MED. En este sentido, Farias et al. (2017) exponen que este diseño intencional puede tener efectos en la promoción de un ambiente más inclusivo y equitativo, beneficiándose de este especialmente las chicas y los alumnos con menor competencia motriz. En esta misma línea, Sierra-Díaz et al. (2018) encontraron una mayor efectividad del MED si se diseñan e implementan estrategias que fomenten la conducta prosocial (e.g. más tiempo dedicado a actividades de diálogo o actividades para fomentar la cooperación entre entrenadores) frente a capacidades individuales (e.g. reuniones intraequipo para fomentar la técnica individual o premios y reconocimientos individuales).

Pese a que uno de los lemas del deporte en general, y del MED en particular, es el de aportar un contexto propicio para el desarrollo social, son muy escasos los estudios que han analizado el impacto de este modelo pedagógico sobre la conducta prosocial, no utilizando ninguno de ellos un diseño cualitativo y cuantitativo. El presente estudio aporta, además de este enfoque mixto de investigación, la introducción de un diseño intencional para el desarrollo de esta variable siguiendo las recomendaciones de Harvey et al. (2014). En consecuencia, el propósito del presente estudio fue examinar el efecto del MED, intencionalmente diseñado e incorporando estrategias metodológicas, sobre la conducta prosocial en alumnos de sexto curso de Educación Primaria, analizados desde un enfoque cuantitativo y cualitativo.

## Método

### Diseño

Se diseñó un estudio pre-experimental de grupo único con medidas repetidas (pre-test y post-test) (Ato et al., 2013). Se optó por un enfoque mixto de investigación que combinó técnicas cuantitativas para las medidas pre-test y post-test y técnicas cualitativas para ob-

tener información complementaria acerca del proceso y resultados. El estudio se dividió en tres fases. En la primera fase, se llevó a cabo la evaluación pre-test. En la segunda fase, se diseñó y aplicó una temporada de 15 sesiones de ringol en el área de Educación Física y se utilizó la observación participante para registrar información cualitativa sobre el proceso y los resultados obtenidos. En la tercera fase se realizó la evaluación post-test.

### Participantes

En este estudio participaron dos grupos naturales (45 estudiantes: 27 niñas y 18 niños) de sexto curso de Educación Primaria ( $M_{edad} = 11.44$ ,  $DT_{edad} = .50$ ) de un Colegio Público de Toledo (Castilla-La Mancha, España). El estatus socioeconómico de las familias del centro era de nivel medio. Los estudiantes contaban con experiencia previa en el modelo, con una temporada de 12 sesiones de béisbol en el nivel anterior (quinto de Educación Primaria). Los participantes fueron seleccionados por muestreo incidental, es decir, utilizando grupos naturales por viabilidad y acceso.

La dirección del centro educativo, el profesorado implicado y los tutores legales fueron informados de los objetivos y de las características del estudio. Se contó con los permisos y consentimientos necesarios para llevar a cabo el estudio. Los investigadores orientaron todos estos procedimientos de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

### Programa de intervención

Se diseñó una temporada de ringol bajo las premisas del MED, enmarcada en el bloque de Juegos y Deportes del currículo de Educación Física en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Las sesiones estuvieron distribuidas en tres horas lectivas a la semana, con una duración de 45 minutos cada una de ellas. Con el objetivo de promover la conducta prosocial en el alumnado se implementaron 15 sesiones donde se intercaló el MED y sesiones orientadas a promover la conducta prosocial en el aula y favorecer relaciones interpersonales positivas.

Siguiendo las premisas del MED, la temporada se estructuró en tres fases: pretemporada, fase regular y fase final (Tabla 1). En la pretemporada (sesiones uno-nueve), se organizó el MED y se trabajaron los roles y los principales elementos técnico-tácticos del ringol. En la fase regular (sesiones 10-14), se desarrolló un entrenamiento y una liga regular. La fase final (sesión 15), consistió en la celebración y el reconocimiento de

méritos. Además, el alumnado se distribuyó en tres equipos en cada grupo clase y asumieron roles de equipo (entrenador, director deportivo, preparador físico y periodista) u organización de la competición (árbitro y anotador).

En el MED se introdujeron estrategias en el diseño para promover en el alumnado la conducta prosocial en relación con la elección del deporte, el diseño de equipos y los roles.

**Elección del deporte.** Se eligió el ringol, deporte alternativo perteneciente a los juegos deportivos de invasión, por presentar características apropiadas para el propósito y el contexto de la intervención (e.g. ausencia de contacto físico entre jugadores o menor dificultad técnica que otros juegos de invasión). Las características y reglas del ringol facilitan desde el inicio la práctica de todo el alumnado. Asimismo, el alumnado no contaba con experiencia en el deporte.

**Diseño de equipos** (número de equipos y jugadores por equipo). En cuanto a la conformación de equipos en cada grupo natural, se dividió al alumnado en tres equipos de siete u ocho jugadores. Se formó un número menor de equipos con más jugadores con el objetivo de potenciar las interacciones sociales (García-López & Gutiérrez, 2016), y como consecuencia, la intervención sobre la conducta prosocial. Para la creación de equipos se tuvieron en cuenta dos premisas: relaciones sociales y competencia deportiva. En primer lugar, se evitó que la estructura de los equipos replicara subgrupos o redes de amigos y que, por el contrario, favoreciera oportunidades para establecer nuevas interacciones y nexos. Para ello, se contó con la información proporcionada por los tutores acerca de las relaciones intragrupal del alumnado y se evaluaron las relaciones sociales de clase utilizando el cuestionario sociométrico de Díaz-Aguado y Martínez-Arias (1995). El cuestionario estaba compuesto por dos partes: la primera, que consiste en pedir al sujeto mediante el método de las nominaciones nombrar a tres compañeros para supuestos positivos (e.g. “con los que me gusta estar”) o negativos (e.g. “con lo que no me gusta estar”) y el porqué de sus elecciones y, la segunda parte, en la que se pide que se identifique al compañero que destaca por una serie de atributos que tienen connotaciones positivas (e.g. “simpático”, “tener muchos amigos”...) o negativas (e.g. “antipático”, “tener pocos amigos”). El recuento del tipo de referencias (positivas-negativas) que acumulaba cada escolar permitió conocer su posición social en el grupo y ordenarlos en un continuo desde los escolares más reconocidos a los menos considerados. En cada equipo se incorporó, al menos, un estudiante del extremo positivo del continuo (“líderes”) y del extremo negativo (“marginados”)

Tabla 1. Programa de intervención.

	Sesión	Contenido MED	Contenido técnico-táctico	Contenido conducta prosocial
Pretemporada	1 <sup>ECP</sup>			Fase de los sueños: reconocimiento de conflictos y exploración dialogada de estrategias de resolución
	2 <sup>E</sup>	Organización de la temporada: explicación del MED,	Evaluación del rendimiento del juego	
	3 <sup>E</sup>	roles, señas de identidad y reglas	Familiarización con el juego y el reglamento	
	4 <sup>ECP</sup>			Caja de resolución de conflictos: escucha activa, empatía, trabajo colaborativo.
	5 <sup>E</sup>	Aprendizaje de las responsabilidades	Ocupación del espacio	
	6 <sup>E</sup>		Evitar la consecución del objetivo	
	7 <sup>E</sup>		Conseguir el objetivo	
	8 <sup>CA</sup> 9 <sup>CA</sup>	Organización y desarrollo de encuentros amistosos	Juego global	
	Fase regular	10 <sup>ECP</sup>		
11 <sup>E</sup>		Desarrollo de responsabilidades de forma autónoma durante la competición	Diseño y ensayo de estrategias	
12 <sup>C</sup>			Juego global	
13 <sup>C</sup>				
14 <sup>C</sup>				
Fase final	15 <sup>ECP</sup>	Culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje (festividad)		Caja de resolución de conflictos: diálogo igualitario de balance, identificación de progresos en el clima y relaciones sociales

Leyenda: <sup>C</sup> = Competición; <sup>CA</sup> = Competición amistosa; <sup>E</sup> = Entrenamiento <sup>ECP</sup> = Estrategias conducta prosocial.

y el resto del equipo se completó con escolares de la zona central del continuo (“intermedios”). En segundo lugar, siguiendo el criterio del docente de Educación Física, los alumnos también se dividieron en tres niveles de competencia deportiva (bajo, medio y alto) y se tuvieron en cuenta a la hora de formar los grupos con el objetivo de garantizar que los equipos fueran homogéneos entre sí.

**Roles.** La organización de los grupos en pocos equipos permitió la utilización didáctica de los suplentes (García-López & Gutiérrez, 2016). Por ello, se introdujo el rol del espectador durante la competición (fase regular). El objetivo de este rol era que el alumnado fuese conocedor del juego, disfrutase del espectáculo y de las buenas jugadas, aplaudiendo las acciones deportivas positivas. Los espectadores debían mostrar respeto hacia los demás jugadores, los árbitros y anotadores, así como el rechazo de cualquier tipo de violencia tanto física como verbal. Además, la asignación

de roles se llevó a cabo por la maestra especialista en colaboración con los tutores de cada uno de los grupos. Se asignaron los roles de equipo con mayor número de interacciones sociales (entrenador o preparador físico), a alumnos que habían sido detectados mediante el cuestionario sociométrico como marginados dentro del grupo clase, estrategia que había resultado positiva en el estudio de Gutiérrez et al. (2014), y a los líderes. El objetivo fue la colaboración de ambos perfiles durante la temporada.

De forma integrada en la temporada del MED se diseñaron cuatro sesiones (Tabla 1) donde se desarrollaron las estrategias de fase de sueños y caja de resolución de conflictos, ambas inspiradas en las comunidades de aprendizaje (Flecha & Puigvert, 2002). El objetivo fue estimular la comunicación del grupo y fomentar el aprendizaje dialógico, a través la resolución positiva y solidaria de problemas y la adopción de acuerdos colectivos (Aubert et al., 2008).

**Tabla 2. Lista de control de conductas pedagógicas específicas durante una temporada MED (Sinelnikov, 2009, en su versión traducida por Calderón et al., 2010, 173).**

Aspectos clave		Planificado	Observado
Aspectos docentes relacionados con la organización de la "temporada"	Planificación/organización del proceso	Sí	Sí
	Fase de selección de los equipos	No	No
	Fase de práctica	Sí	Sí
	Fase de competición regular	Sí	Sí
	Prueba final	No	No
Aspectos docentes relacionados con el concepto de "afiliación"	Los alumnos participan en la selección de los equipos	No	No
	Los alumnos pertenecen al mismo equipo a lo largo de la temporada	Sí	Sí
Aspectos docentes relacionados con la cesión de "responsabilidades"	Los alumnos cumplen sus roles dentro de las clases	Sí	Sí
	El profesor establece acuerdos y/o cuantifica la eficacia de los alumnos en sus roles	Sí	Sí
	El profesor ayuda a los alumnos a cumplir sus responsabilidades	Sí	Sí
	El profesor entrena y alecciona a los árbitros	Sí	Sí
	El profesor enseña a los alumnos a transmitir bien la información y los feedbacks	Sí	Sí
	El profesor da hojas de tareas diarias a los capitanes de equipo	No	No
	El profesor media en las interacciones entre los alumnos	Sí	Sí
	El profesor fomenta entre los alumnos su capacidad de resolución de problemas	Sí	Sí
El profesor planifica la "competición regular" dentro de la temporada	Se establece un calendario de la fase regular de competición	Sí	Sí
	Se premia el juego limpio para equipos y para alumnos	Sí	Sí
El profesor utiliza una "hoja de registro" de datos para la temporada	El profesor aporta una hoja de registro común para los alumnos	Sí	Sí
	El profesor incorpora la evaluación compartida como parte del proceso de recogida de datos	Sí	Sí
El profesor plantea una "prueba final" de la temporada.	La prueba final tiene carácter festivo	Sí	Sí
	Los equipos se identifican claramente (colores, nombres, camisetas, etc.)	Sí	Sí
El profesor promueve la "festividad" dentro de la temporada	Existe un póster en clase con los resultados diarios de los equipos y los alumnos	Sí	Sí
	El profesor premia y enfatiza las conductas de juego limpio	Sí	Sí

En la primera sesión, tomando como inspiración la fase de sueños de las comunidades de aprendizaje, se pidió al alumnado que imaginasen su clase ideal y que valorasen si habría lugar para los problemas o conflictos típicos del grupo. A partir de ahí se hizo una lluvia de ideas para identificar y reconocer los conflictos existentes y explorar las posibilidades de mejorar del ambiente del aula, estrategias basadas en algunos principios característicos del aprendizaje dialógico como son el diálogo igualitario, la inteligencia cultural y comunitaria y la transformación de las personas y sus contextos (Aubert et al., 2009). Una de las fórmulas que se acordaron para solventar los problemas consistía en tratarlos abiertamente entre todos. Como estrategia facilitadora, se presentó la caja de los conflictos, donde los escolares introducían en cualquier momento de la intervención escritos con sus percepciones, sentimientos o experiencias de clase para, a partir de ahí, establecer dinámicas en grupos de trabajo y analizar su contenido, implicaciones, así como su

tratamiento y sus posibles soluciones. De esta manera, se procuró el desarrollo de habilidades sociales como la escucha activa, la empatía, el trabajo colaborativo o la resolución positiva de conflictos. A la sesión inicial siguieron una segunda y tercera sesión de la caja para hacer evolucionar estas dinámicas a partir de los temas introducidos en la caja. En la última sesión, realizada junto a la fase final del MED (premios), se hizo un análisis/debate de toda la jornada en cuanto a los problemas que se hubieran producido, las experiencias personales y grupales de los escolares y el clima social generado.

El programa fue diseñado por un miembro del equipo de investigación y supervisado por un doctor experto en el MED con más de 10 años de experiencia en la investigación e implementación del modelo. Asimismo, siguiendo las recomendaciones de Hastie y Casey (2014) se utilizó el cuestionario de comportamientos pedagógicos de Sinelnikov (2009) en su versión traducida al español por Calderón et al. (2010). Se cumplie-

ron todos los ítems a excepción de “fase de selección de los equipos” y “los alumnos participan en la selección de los equipos” debido a que la selección de los equipos se hizo de manera intencional para la promoción de la conducta prosocial (Tabla 2). Tampoco se cumplieron los ítems “el profesor da hojas de tareas diarias a los capitanes de equipo” y “prueba final”. A pesar de que no se cumplieron el 100% de los ítems propuestos por Sinelnikov (2009), sí se cumplieron los elementos descritos por Hastie (2012) como esenciales y denominados por este autor como inmutables: unidad de larga duración, equipos estables, desarrollo apropiado de la competición, roles y ambiente festivo durante toda la unidad. Su cumplimiento garantizó la fidelidad en la aplicación. El programa fue implementado por una maestra especialista en Educación Física que pertenecía al equipo de investigación, con amplia formación teórico-práctica en el MED en sus estudios de grado y máster y con experiencia docente en su aplicación, y que se responsabilizó también de controlar la fidelidad del modelo.

### Instrumentos

Se utilizaron las subescalas de la batería de socialización BAS-3 y del cuestionario de conducta prosocial (CCP) relativas a las dimensiones más habituales en el estudio de esta conducta (Martorell et al., 2011). Además, se recurrió a las notas de campo como instrumento de registro de la observación participante que llevó a cabo la maestra.

BAS-3 (Silva & Martorell, 1995). Se evaluaron cuatro subescalas del instrumento: (1) consideración con los demás (e.g. “cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto”) con un total de 14 ítems, (2) retraimiento social (e.g. “evito a los demás”) con un total de 14 ítems, (3) ansiedad social-timidez (e.g. “me da miedo y me aparto de cosas que no dan miedo a los demás”) con un total de 12 ítems, y (4) liderazgo (e.g. “me gusta organizar nuevas actividades”) con un total de 12 ítems. El alumnado respondió a cada una de las preguntas de forma dicotómica (sí o no). Conforme a lo establecido en el protocolo de la prueba, la puntuación obtenida en cada escala fue la suma de respuestas positivas o negativas que apuntan en la dirección de la escala. Cada escala tuvo una puntuación máxima diferente en función del número de ítems que la componen. Se evaluó la consistencia interna en la muestra de este estudio a través del Alfa de Cronbach [consideración con los demás (pre-test = .64; post-test = .64), retraimiento social (pre-test = .65; post-test = .70), ansiedad social-timidez (pre-test = .73; post-test = .78), y liderazgo (pre-test = .65; post-test = .65).

CCP (Martorell et al., 2011). Se evaluaron las subescalas de empatía (e.g. “cuando alguien tiene problemas me preocupo”) formada por 19 ítems y relaciones sociales (e.g. “me gusta más trabajar en grupo que solo”) formada por 11 ítems. El alumnado respondió a las preguntas utilizando una escala tipo Likert del uno (nunca) al cuatro (siempre). Siguiendo la dirección de la escala se invirtieron ítems en la subescala relaciones sociales (nueve y 27). Se evaluó la consistencia interna en la muestra de este estudio a través del Alfa de Cronbach [empatía (pre-test = .89; post-test = .83), relaciones sociales (pre-test = .66; post-test = .73)].

A pesar de que en algunas escalas se hallaron valores de consistencia interna ligeramente inferiores a los considerados adecuados por la literatura ( $\geq .70$ ) se mantuvieron en la investigación debido a que podría deberse al bajo número muestral y/o de ítems incluidos en las escalas (Cervantes, 2005).

Notas de campo. La maestra especialista que implementó el programa y participó en su diseño asumió el rol de observadora participante e inevitablemente conocía el objetivo del estudio. Fue reflejando sus observaciones durante las sesiones y al final de cada una de ellas en un tipo de registro abierto y no sistematizado como son las notas de campo. No obstante, para guiar la observación y garantizar la utilidad y el rigor de la información recabada, el proceso de observación se orientó a partir de las cuestiones recomendadas en la bibliografía especializada (Smith & Sparkes, 2016; Sparkes & Smith, 2014), en especial, por las cuestiones acerca del “qué”, del “cuándo” y del “por qué”. En el contexto de este trabajo, interesaba especialmente atender, respecto a la primera cuestión (“qué”), a las relaciones interpersonales y al clima social que se generara en cada equipo, en el conjunto del grupo y en relación con los escolares más desplazados. Sobre la segunda (“cuándo”), la observadora prestó especial atención a los tiempos de trabajo menos dirigido, a las situaciones problemáticas que pudieran desencadenarse a lo largo de la intervención y a las sesiones de la caja de resolución de conflictos. Sobre la última cuestión (“por qué”), la observadora intentó describir los episodios o situaciones de interés en relación con el objetivo de la investigación para ayudar a comprender e interpretar las conductas de los escolares, sus cambios y su posible evolución a lo largo de la intervención.

### Análisis de los datos

El análisis de los datos procedentes de los instrumentos BAS-3 y CCP se llevó a cabo mediante el paquete estadístico IBM-SPSS 25. En primer lugar, se calculó el Alpha de Cronbach para evaluar la consisten-

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos (medias y desviación típica) de las medidas pre-test y post-test. Efecto del programa de intervención: prueba de Wilcoxon.**

	Pre-test $\bar{X}$ ( $\sigma$ )	Post-test $\bar{X}$ ( $\sigma$ )	p	Z	r
<b>Consideración con los demás</b>					
Todos	11.62 (1.72)	12.91 (.47)	<.001	-4.204	.44
Niños	11.17(1.82)	13.00(.00)	.001	-3.210	.54
Niñas	11.93(1.62)	12.85(.60)	.006	-2.738	.37
<b>Retraimiento social</b>					
Todos	2.22 (2.09)	.51 (1.18)	<.001	-4.458	.47
Niños	2.00(2.00)	.28(.67)	.006	-2.745	.46
Niñas	2.37(2.17)	.67(1.41)	<.001	-3.563	.48
<b>Ansiedad social-timidez</b>					
Todos	3.87 (2.81)	.93 (1.74)	<.001	-5.218	.55
Niños	2.61(1.65)	.50(.92)	.001	-3.237	.54
Niñas	4.70(3.12)	1.22(2.08)	<.001	-4.104	.56
<b>Liderazgo</b>					
Todos	7.22 (2.46)	8.24 (2.02)	.013	-2.477	.26
Niños	7.11(2.08)	8.33(1.24)	.048	-1.976	.33
Niñas	7.30(2.71)	8.19(2.43)	.109	-1.603	.22
<b>Empatía</b>					
Todos	3.08 (.43)	3.51 (.31)	<.001	-5.173	.55
Niños	2.92(.42)	3.52(.24)	<.001	-3.641	.61
Niñas	3.19(.41)	3.50(.36)	<.001	-3.537	.48
<b>Relaciones sociales</b>					
Todos	3.14 (.27)	3.46 (.28)	<.001	-4.913	.52
Niños	3.06(.35)	3.52(.22)	<.001	-3.485	.58
Niñas	3.20(.18)	3.42(.31)	.001	-3.453	.47

cia interna de las escalas. En segundo lugar, se evaluó la distribución de normalidad mediante el test Shapiro Wilk (menos de 50 casos). En tercer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos y se utilizó para comprobar las diferencias entre la evaluación pre-test y post-test la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas. Igualmente, se calculó el tamaño del efecto con el estadístico r siguiendo la fórmula  $r = Z/\sqrt{N}$  ( $N =$  número de mediciones) e interpretándose conforme a la escala pequeño (.10), mediano (.30) o grande (.50) (Coolican, 2014).

En el caso de las notas de campo, se optó por un análisis cualitativo de contenido y de tipo inductivo a través de las fases establecidas en la literatura especializada (Huberman & Miles, 1994; Rodríguez et al., 1996): reducción de la información mediante la codificación y categorización de unidades centrales de significado de acuerdo con el objetivo de la investigación; disposición de los datos para identificar relaciones entre las categorías; y extracción de conclusiones a partir de la estructura, regularidades y tipo de relaciones (jerárquicas, de causalidad, etc.) resultante de las fases anteriores.

En aras de la confiabilidad de la investigación, en el proceso de análisis intervino junto a la observadora otro de los autores, a modo de amigo crítico (Smith & McGannon, 2018; Smith & Sparkes, 2014), para confrontar y discutir las categorías y resituar, cuando fuese necesario, el alcance de las notas de campo en función de su contenido descriptivo, metodológico o reflexivo. Esta estrategia pretendió dotar de mayor consistencia a los resultados y sirvió además para promover la reflexividad (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1994), un procedimiento de verificación que permite a los investigadores tomar conciencia de sus predisposiciones y de los sesgos que podrían introducirse en su trabajo. En este mismo sentido, el análisis cualitativo se realizó sin conocer los resultados obtenidos mediante los cuestionarios para evitar que los investigadores pudieran sentirse mediatizados por el sentido positivo o negativo de la intervención al que apuntaran aquellos. Para garantizar el rigor de la investigación, a estos procedimientos habría que sumar la triangulación que representó en un diseño mixto de investigación como el descrito, la obtención de datos a través de escalas de dos instrumentos diferentes y de la propia observación participante.



## Resultados

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las mediciones pre-test y pos-test, en la muestra total y por género.

Tras la aplicación del programa se hallaron diferencias positivas y significativas en todas las subescalas estudiadas en la muestra total. Por un lado, se aumentó significativamente la empatía y las relaciones sociales, con un tamaño del efecto grande; la consideración con los demás, con un tamaño del efecto mediano; y el liderazgo, con un tamaño del efecto pequeño. Por otro lado, disminuyó de forma significativa la ansiedad social-timidez, con un tamaño del efecto grande; y el retraimiento social, con un efecto mediano.

En función del género, al igual que en la muestra total, se encontraron mejoras significativas en todas las subescalas para niños y niñas, a excepción del liderazgo en niñas. Aumentó significativamente la consideración con los demás, las relaciones sociales y la empatía, con un tamaño del efecto grande en niños y mediano en niñas; y el liderazgo, con un tamaño del efecto mediano en niños. Asimismo, disminuyó significativamente la ansiedad social-timidez y el retraimiento social, con un tamaño del efecto grande y mediano respectivamente en ambos géneros.

### Observación participante

Por su parte, el análisis de las notas de campo apuntó en la misma dirección e identificó una influencia positiva del programa de intervención en aspectos de interés para la conducta prosocial como la creación de ambientes más colaborativos e inclusivos, las relaciones sociales de los escolares, la responsabilidad o la autonomía para la resolución de conflictos. A continuación, se comentan los aspectos más significativos de estas categorías.

### Ambientes más colaborativos e inclusivos

Las relaciones de colaboración predominaron en el conjunto de las sesiones dedicadas a la intervención. El hecho de perseguir un objetivo común favoreció la disposición a trabajar en equipo y propició relaciones y actitudes solidarias y la ayuda entre los miembros de los equipos. De esta manera, se observaron relaciones más respetuosas y acogedoras con los escolares con menor competencia motriz, a los que frecuentemente se intentaba animar y ayudar para mejorar en su juego y con los que se mostraba una mejor aceptación de las diferencias. En el mismo sentido, los estudiantes más desplazados fueron sintiéndose cada vez más parte del grupo y mejorando sus relaciones sociales. A este res-

pecto, se observó el influjo positivo que supuso el hecho de que los escolares más populares desempeñaran roles destacados junto a ellos, apreciándose un efecto de arrastre que resituó a estos estudiantes en el grupo. En relación con las diferencias de género, las niñas fueron más participes de la clase y estuvieron más incorporadas al juego colectivo. Las quejas relacionadas con sus menores oportunidades de participación (porque no se les pasara la pelota, porque no se les permitiera jugar en los momentos más autónomos como el recreo, etc.) fueron escasas.

### Las relaciones sociales

A lo largo de la intervención se intensificaron las relaciones sociales entre los escolares, especialmente en el seno de los equipos. Según transcurrían las sesiones, se observó que los vínculos se estrechaban entre todos ellos, incluyendo las relaciones entre chicos y chicas y con los escolares menos integrados, y que los grupos estaban más unidos. Estas relaciones se fueron haciendo cada vez más naturales y espontáneas e incluso, en algunas ocasiones, el alumnado tomó la iniciativa de reunirse en los recreos para organizar asuntos de sus equipos o practicar el deporte. En general, la dinámica de los grupos resultó muy positiva. No obstante, se observó que los equipos en los que existían menos vínculos previos funcionaron mejor que aquellos otros en los que coincidieron más estudiantes con relaciones de amistad preexistentes. En general, estos últimos equipos no se mostraban tan inclusivos ni tan colaborativos entre sí.

### El ejercicio de la responsabilidad

Los escolares con menor reconocimiento social que tuvieron que desempeñar roles destacados se crecieron con la responsabilidad otorgada y se mostraron más participativos e integrados en el grupo. Sentirse con una confianza inusualmente depositada en ellos estimuló sus habilidades sociales y el compromiso por desempeñar responsablemente el rol adjudicado en beneficio de su equipo. De forma paralela, los líderes que también asumieron roles protagonistas en el mismo equipo que los anteriores, contagiaban el ejercicio de la responsabilidad al resto de miembros y por ello resultó de vital importancia hacerlos consciente de su papel y mantenerlos motivados.

### La resolución autónoma y dialogada de conflictos

La resolución de problemas fue facilitándose con el avance de la intervención. Por un lado, se observó que las conductas disruptivas y las disputas eran menos

frecuentes y, por otro, que el alumnado fue ganando autonomía para afrontar y resolver los conflictos. Se apreció una mejor disposición de los escolares y un clima de grupo facilitador de las soluciones. Según avanzaba la temporada, se iban mostrando más proclives al diálogo y al acuerdo, de manera que la intervención del profesorado se fue haciendo menos necesaria.

## Discusión

El propósito del presente estudio fue examinar los efectos del MED sobre la conducta prosocial en niños de sexto curso de Educación Primaria. Los resultados descritos en el apartado anterior mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones de la conducta prosocial analizadas. Además, el tamaño del efecto fue mediano o grande en todas esas dimensiones salvo en el liderazgo, si bien hay que tener presente el reducido tamaño de la muestra. Del mismo modo, los hallazgos obtenidos a través de la observación participante señalaron una influencia positiva del programa de intervención.

Los resultados apuntaron en la misma dirección que otros estudios anteriores que, en general, señalaron la eficacia de diferentes intervenciones en el ámbito de la Educación Física para el desarrollo psicosocial de los jóvenes (Opstoel et al., 2019). En concreto, al igual que en nuestro trabajo, otras investigaciones encontraron tras implementar sus programas basados en el MED mejoras en comportamientos relacionados con la empatía (Hastie & Sinelnikov, 2006), el respeto o consideración con los demás (Pill, 2010), el liderazgo (Clarke & Quill, 2003; Sinelnikov & Hastie, 2008) y las relaciones sociales (Molina et al., 2020; Méndez-Giménez et al., 2015). Además, en este trabajo se identificaron beneficios sobre otros aspectos de la conducta prosocial menos abordados en este tipo de estudios, como el retraimiento social o la ansiedad social-timidez. De esta manera, los resultados de este estudio refuerzan y complementan la evidencia acumulada en los últimos años acerca de la utilidad del MED para el desarrollo de diferentes aspectos de la conducta prosocial, tal y como atestiguan las recientes revisiones de Bessa et al. (2019) y Evangelio et al. (2018).

En relación con el género, los resultados revelaron que la intervención ha provocado cambios positivos tanto en la conducta prosocial de los chicos como de las chicas, si bien el tamaño del efecto ha sido mayor en el caso de los primeros. Los estudios citados con anterioridad no son concluyentes al respecto y no identificaron ninguna tendencia claramente diferen-

ciada en las respuestas de chicos y chicas a este tipo de intervenciones. No obstante, el hecho de que las chicas suelen mostrar de partida niveles más altos de conducta prosocial (Inglés et al., 2008; Sánchez-Queija et al., 2006) podría explicar ese menor tamaño del efecto observado en ellas. Con independencia de ello, en dos de las cuatro categorías identificadas en el análisis cualitativo se incluyeron referencias que sugieren que la intervención supuso una mayor interrelación entre chicos y chicas con respecto a lo que venía siendo habitual en las clases de Educación Física. La maestra registró en sus observaciones que “las quejas de las niñas porque las dejasen jugar o les pasaran la pelota se habían reducido de manera abismal” y que “las niñas están mucho más integradas”. En este sentido, Alexander y Luckman (2001) y Hastie y Sinelnikov (2006) ya habían encontrado que el MED resultaba adecuado para favorecer la igualdad de género y para que las chicas se sintieran más incluidas en los equipos con respecto a otros enfoques metodológicos más tradicionales.

En este estudio, tal y como se describió en el programa de intervención, el MED se complementó con la caja de resolución de conflictos con la expectativa de intensificar la experiencia relacional de los escolares y estimular la conducta prosocial. Conforme avanzó la temporada y durante las sesiones dedicadas a la caja, se observó una disminución de problemas y conductas disruptivas y la movilización de habilidades para la resolución dialogada de conflictos. La maestra observaba que “se veían menos disputas y se ha buscado menos la intervención del profesor para resolverlas” y que “los niños estuvieron más dispuestos a buscar el consenso, a proponer soluciones que se consensuaban entre todos”. De esta manera, los resultados obtenidos de la observación participante apuntaron a que la caja de resolución de conflictos pudo contribuir a generar un clima de confianza y comunicación favorecedor de la conducta prosocial, lo que viene a coincidir con la importancia que en otros estudios también se ha atribuido a este tipo de estrategias complementarias para favorecer un buen clima comunicativo (Garaigordobil, 2008) o una atmósfera moral en el contexto de la intervención (Rutten et al., 2011; Spruit et al., 2019).

Según se desprende de las observaciones de la maestra y en consonancia con las mejoras registradas en el retraimiento social y las relaciones sociales, los nexos preexistentes se vieron enriquecidos por nuevos vínculos entre los escolares. Estas nuevas relaciones se han podido ver fortalecidas por la oportunidad que ofrece el MED para conocer y compartir tiempo con compañeros que no tenían relación con anterioridad

(MacPhail et al., 2004) o colaborar en actividades con un fin común (Molina et al., 2020). Además, se observó cómo grupos en los que anteriormente no había establecidas relaciones de amistad, funcionaron incluso mejor que grupos en los que había este tipo de relaciones. Los primeros se mostraron menos excluyentes y sus miembros se ayudaron más entre sí. Asimismo, puede afirmarse que se produjo un esfuerzo consciente y un compromiso por integrar a los menos aceptados. Las observaciones de la maestra recogieron que “los alumnos desplazados, poco a poco, fueron formando parte del equipo, se fueron relacionando más y los compañeros se mostraban más tolerantes con sus diferencias”. En relación con un caso concreto, por ejemplo, la maestra reflejó cómo “los miembros del equipo lo tranquilizaban, animaban y enseñaban para que jugase bien y lograra los objetivos previstos. Incluso remarcó que “mientras que antes los alumnos no colaboraban con él para intentar ayudarlo en sus dificultades, su grupo ha estado más pendiente de él”. Los resultados alcanzados se sitúan en la línea de trabajos anteriores, que habían mostrado el potencial de modelo para integrar en el aula a estudiantes que suelen estar discriminados (Gutiérrez et al., 2019; Hastie, 1998; MacPhail et al., 2004; Puente-Maxera et al., 2018).

En este estudio, que tenía como propósito la mejora de la conducta prosocial, resultaba de especial importancia administrar intencionadamente tanto la composición de los equipos como la distribución de roles. En relación con la asunción de las responsabilidades propias de los diferentes roles, la maestra recogió en sus registros que “los escolares se han sentido mejor al poner en ellos una confianza y una responsabilidad que no se les ha dado anteriormente”. Ha de considerarse que el rol y el sentimiento de pertenencia a un equipo en el que, conforme a los resultados obtenidos, se generaron interacciones y nexos positivos entre sus miembros, contribuyeron al bienestar social de los escolares más desplazados. Del mismo modo y en la línea que han apuntado otros trabajos (Calderón et al., 2016; Gutiérrez et al., 2014) los elementos de competición y afiliación, los cuales hacen que el alumnado compartan objetivos comunes dejando a un lado los intereses individuales, pudieron favorecer ese clima inclusivo y colaborativo identificado en los resultados. Por ejemplo, en un caso concreto que afectaba a uno de los estudiantes con dificultades, la maestra reflejó cómo “los miembros del equipo lo tranquilizaban, animaban y enseñaban para que jugase bien y lograra los objetivos previstos”. En lugar de acentuar una orientación de la competición deportiva que enfatiza la rivalidad y la importancia del resultado y de la vic-

toria (Molina et al., 2018), el incentivo de la competición inherente al juego deportivo se utilizó como una oportunidad para estrechar los vínculos y promover el trabajo en equipo. En este sentido, estudios anteriores corroboraron que las lógicas cooperativas tienen un impacto positivo sobre las habilidades sociales y la conducta prosocial (Calderón et al., 2016; Garaigordobil, 2008; Gouda & Magotsiou, 2009).

En la introducción se revisaron algunas de las bondades del MED descritas en la bibliografía especializada y que, en relación con la conducta prosocial, señalan su potencial para solventar problemas relacionados con la convivencia y el clima escolar (Calderón et al., 2016; Martínez de Ojeda et al., 2016) y para promover entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos cuando se planifica con este fin (Farias et al., 2017; Harvey et al., 2014). Asimismo, se llamó la atención sobre los valores que habitualmente se atribuyen al deporte sin reparar en la necesaria intencionalidad pedagógica que debe acompañarlo para que, en efecto, la experiencia educativa del deporte resulte valiosa y positiva. En este estudio, puede considerarse que la marcada orientación del MED hacia el desarrollo de la conducta prosocial, a través de una deliberada composición de los equipos, el apareamiento de líderes con escolares menos reconocidos en el grupo dentro de un mismo equipo y con roles destacados (Gutiérrez et al., 2014) y el refuerzo reflexivo y relacional que representó la caja de resolución de conflictos, amplificó los efectos positivos de este modelo pedagógico sobre esta variable. Por tanto, el diseño intencionado del modelo es de gran importancia para el desarrollo ético del alumnado (Harvey et al., 2014), siendo necesario tener en cuenta el contexto y el objetivo de forma dependiente e interrelacionada en el diseño de la implementación.

Los resultados alcanzados en esta investigación representan implicaciones de interés para la Educación Física y deportiva. Si en la literatura especializada ya había evidencia acerca del potencial del MED para el desarrollo personal y social de los escolares (Bessa et al., 2019), su aplicación en grupos-clase con problemas relacionales o de conducta puede ser de especial utilidad, máxime si se acentúa la dimensión relacional y social del modelo. En estos casos y conforme al estudio presentado, el conocimiento previo de las relaciones intragrupalas a través de los tutores y de instrumentos sociométricos garantizará una conformación de equipos que proporcione verdaderas oportunidades para enriquecer las interrelaciones y los vínculos de los escolares, resituar el lugar que ocupan en el grupo aquellos más desplazados y, en última instancia, favorecer la conducta prosocial.

No obstante, es necesario llevar a cabo más investigaciones con el fin de generar más evidencia acerca del impacto del MED en la conducta prosocial y superar algunas de las limitaciones del estudio. Por un lado, debe tenerse en cuenta que en el estudio participó una reducida muestra de escolares de sexto curso de Educación Primaria y que otros estudios podría implicar a un mayor número de participantes o de otras edades. Aunque el diseño contó con el valor añadido que representa un método mixto, estudios posteriores podrían ampliar las técnicas cualitativas para indagar en las percepciones de los participantes. Por otro lado, aunque se ha destacado como positiva la incorporación de estrategias como la caja de resolución de conflictos para reforzar las virtudes del MED en relación con la conducta prosocial, trabajos posteriores podrían profundizar en el tipo de estrategias que resultaría más eficaz para ese objetivo. Por último, a pesar de que la maestra encargada de implementar el programa pertenecía al equipo investigador y tenía un buen dominio del modelo, las condiciones en las que se facilitó el acceso a los investigadores no permitieron la participación de observadores externos para analizar la fidelidad del modelo y recabar datos del proceso y los resultados de la intervención. Se aconseja que futuras investigaciones tengan en cuenta esta limitación, porque de esa manera, junto a los criterios y procedimientos administrados para la confiabilidad de la investigación, se reforzaría el control del sesgo de la observadora participante que hubiera podido manifestarse en este estudio.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de esta temporada de ringol orientada a la mejora de la conducta prosocial usando el MED como base, y enriquecido con estrategias pedagógicas para este fin, abundan en los efectos positivos señalados en estudios previos acerca del modelo. En este caso, la intervención ha resultado especialmente eficaz al obtenerse mejoras en todas las dimensiones de la conducta prosocial y al observarse una influencia positiva del programa en la creación de ambientes colaborativos e inclusivos o en la resolución de conflictos. El efecto de la intervención se ha manifestado positivamente tanto en los chicos como en las chicas. Además, se observó que la intervención mejoró la participación y la inclusión de las chicas en las actividades de clase. Así, puede concluirse que el énfasis en esta dimensión social del modelo a través de estrategias como las implementadas en este trabajo garantizaría una mayor eficacia del MED en el desarrollo de la conducta prosocial.

## Agradecimientos

Yessica Segovia es beneficiaria de un contrato predoctoral para la formación de personal investigador en el marco del Plan Propio de I+D+i, (2018-CPU-CLM-7487) susceptible de cofinanciación por el fondo Social Europeo [2018/12504] en la UCLM.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267. <https://doi.org/10.1177/1356336X010073002>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, A., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development on personal and social skills within the sport education model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 812-829.
- Calderón, A., Hastie, P., & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (sport education model). Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v5i15.103>
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de educación deportiva. *RI-CYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(44), 121-136. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>
- Casey, A. (2017). Models-based practice. En Ennis C. D. (ed.) *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 54-67). Routledge.
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en medición*, 3(1), 9-28.
- Chu, T. L., & Zhang, T. (2018). Motivational processes in sport education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: A case study. *European Physical Education Review*, 9(3), 253-266. <https://doi.org/10.1177/1356336X030093004>
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology*. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez-Arias, R. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación; Cuaderno 5*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Evangelió, C., Sierra-Díaz, J., González-Villora, S., & Fernández-Río, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimiento*, 24(3), 931-946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>

- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0149>
- Figley, G. E. (1984). Moral education through physical education. *Quest*, 36(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/00336297.1984.10483804>
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una propuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en Educación*, 1(1), 11-20.
- Garaigordobil, M. (2008). Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10–11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children's prosocial behaviours. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(3), 303-318. <https://doi.org/10.1174/021037008785702974>
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona: INDE.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Villora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educativa deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Grusec, J. E., Hastings, P., & Almas, A. (2010). Prosocial behaviour. En P. K. Smith, y C. H. Hart. (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, (pp. 549-567). Wiley-Blackwell.
- Gutiérrez, D., García-López, L. M., Chaparro-Jilete, R., & Fernández-Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de educación deportiva en segundo de educación primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
- Gutiérrez, D., García-López, L., Pastor-Vicedo, J., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., & Fernández-Bustos, J. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la educación física en el enfoque por competencias. *Retos*, 31, 34-39. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49090>
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L.M., & Fernández-Bustos, J.G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 87-108. [10.30827/publicaciones.v49i4.11730](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11730)
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education & Society*, 19(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Hastie, P. A. (1998). The participation and perception of girls during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2)8, 157-171. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.157>
- Hastie, P. (2012). The nature and purpose of sport education as an educational experience. En P. Hastie (ed.), *Sport education: international perspectives* (pp. 3-14). Routledge.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: a Guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Hastie, P. A., Calderón, A., Rolim, R. J., & Guarino, A. J. (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(3), 336-344. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.812001>
- Hastie, P.A., y Sinelnikov, O.A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-151. <https://doi.org/10.1177/1356336X06065166>
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M., & García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 449-461. <https://doi.org/10.1174/021037008786140968>
- Light-Shields, D., Funk, D., & Light-Bredemier, B. (2018). Relationships among moral and contesting variables and prosocial and antisocial behaviour in sport. *Journal of Moral Education*, 47(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1350149>
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standars-based physical education curriculum development* (3ª ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>
- MacPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. D. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 106-122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.2.106>
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., & Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0061>
- Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., & Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo de educación deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: Un estudio prolongado en primaria. *SPORT TK. Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5 (2), 153-166.
- Martorell, C., González, R., Ordóñez, A., & Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta prosocial (CP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 32(2), 35-52.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: Efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y., & Hopper, T. (2020). El modelo de educación deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos*, 38, 291-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685>
- Molina, P., Valenciano, J., & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la educación física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 97-106. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.710>
- Molina, P., Valenciano, J., Muñoz, D., & Úbeda, J. (2018). Redefiniendo la competitividad desde el fair play y la justicia social. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(1), 115-132. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2018.115-132>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2019). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (29/01/2015), 25, 6986-7003.
- Pennington, C. G., & Sinelnikov, O. A. (2018). Using sport education to promote social development in physical education. *Strategies*, 31(6), 50-52. <https://doi.org/10.1080/08924562.2018.1516447>
- Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., Bessa, C., & Mesquita, I. (2016). Sport education and direct instruction units: Comparison of student knowledge development in athletics. *Journal of sports science & medicine*, 15(4), 569-577.
- Pill, S. (2008). A teacher's perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55(2), 23-29.

- Pill, S. (2010). Student reflections of Sport Education in one urban Australian primary school. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport & Physical Education*, 1(3-4), 29-36. <https://doi.org/10.1080/18377122.2010.9730335>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2018). Efectos del modelo de educación deportiva sobre la interculturalidad: el papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 1-14. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v11i21.1912>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (30/12/2006), 394, 10-18. , 2006/962/CE, (2006).
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rutten, E. A., Schuengel, C., Dirks, E., Stams, G. J., Biesta, G. J., & Hoeksma, J. B. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context. *Social Development*, 20(2), 294-315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00598.x>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Segovia, Y., & Gutiérrez, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásE, Revista Digital de Educación Física*, 9(51), 89-103.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE though positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van Der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Sierra-Díaz, M. J., Evangelio, C., Pérez-Torralba, A., & González-Villora, S. (2018). Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: Aplicación del modelo de educación deportiva. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 83-91.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (1995). *BAS-3: Bateria de socialización*. Madrid: TEA.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105213>
- Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14(2), 203-222. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X08090706>
- Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Sparkes, A. C. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. Routledge.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2016). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge.
- Spruit, A., Kavussanu, M., Smit, T., & IJntema, M. (2019). The relationship between moral climate of sports and the moral behavior of young athletes: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 228-242. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0968-5>
- Viciana, J., Casado-Robles, C., Pérez-Mácias, L., & Mayorga-Vega, D. (2020). A sport education teaching unit as a citizenship education strategy in physical education. A group-randomized controlled trial. *Retos*, 38, 44-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73546>
- Viciana, J., Mayorga-Vega, D., & Blanco, H. (2014). Relationship of age and experience on physical self-concept and sportsmanship orientation in youth Spanish soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 45(3)4, 214-230. [10.7352/IJSP.2014.45.214](https://doi.org/10.7352/IJSP.2014.45.214)
- Young, K. (2012). *Sport, violence and society*. Routledge.