



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EFFECTO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN DEPORTIVA POR PROYECTOS SOBRE LAS RELACIONES SOCIALES Y NIVEL DE AUTONOMÍA.

Yessica Segovia Domínguez

Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. España
Email: yessica.segovia@alu.uclm.es

David Gutiérrez Díaz del Campo

Titular de Universidad en la Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. España
Email: David.Gutierrez@uclm.es

RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer si las competencias clave sociales y cívicas y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor mejoran tras implementar una Unidad Didáctica de Educación Deportiva por Proyectos (EDP). Se implementó la EDP con un grupo de 47 alumnos (25 niñas; 22 niños) de sexto de Educación Primaria durante 21 sesiones. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas al alumnado, cuestionario *ad hoc*, cuaderno de campo anecdótico y un cuestionario sociométrico. Los datos se analizaron utilizando como factores de análisis el grupo de trabajo y el rol desempeñado. Entre los resultados destacaron la mejora progresiva y generalizada de la autonomía y la mejora de las relaciones sociales asociada a roles de liderazgo (entrenador y preparador físico). En conclusión, la EDP parece poseer un gran potencial para mejorar las relaciones sociales, desarrollar habilidades sociales y mejorar el grado de autonomía.

PALABRAS CLAVE:

Modelo de Educación Deportiva; Aprendizaje basado en proyectos; Enseñanza entre iguales; Competencias clave; Competencia sociales y cívicas; Iniciativa personal.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de los años 90, y a partir de diferentes investigaciones realizadas por organismos internacionales y europeos como el análisis de PISA, la OCDE confirma la falta de un marco conceptual que aporte de forma explícita qué son las habilidades, conocimientos y competencias y cómo se relacionan entre sí. A partir de esta necesidad se crea y define el concepto de competencia clave a través del programa DeSeCo (Gutiérrez-Díaz del Campo, García-López, Pastor-Vicedo, Romo-Pérez, Eirín-Nemiña & Fernández-Bustos, 2017).

En 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE) introdujo un nuevo elemento curricular, las competencias. La LOE (2006) modificó el término europeo "Competencias Clave" por el de "Competencias Básicas", habiendo la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) restablecido el concepto de Competencia Clave. Con la aparición de las competencias en el currículum es necesario "concebir programaciones desde un nuevo enfoque" (Sierra, Méndez-Giménez & Mañana-Rodríguez, 2013, p.166) implicando nuevas demandas entorno a: "actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación e interdisciplinariedad" (Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta & Mañana-Rodríguez, 2013). Los modelos pedagógicos de enseñanza tienen el potencial de aportar los elementos curriculares para este cambio metodológico. Entre los modelos de enseñanza para Educación Primaria propuestos por Contreras Jordán, Arribas Galarraga y Gutiérrez Díaz del Campo (2017), se incluye el modelo de Educación Deportiva (MED), especialmente adecuado para el desarrollo del enfoque competencial, tal y como muestran García-López y González-Víllora (2011). Las competencias social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal (sustituidas en la LOMCE por las competencias sociales y cívicas y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor) son las que los docentes de Educación Física (EF) perciben como las competencias que más desarrolla el modelo junto a la competencia aprender a aprender (Calderón, Martínez de Ojeda & Méndez, 2013).

El MED es definido como un modelo curricular de enseñanza que busca hacer la experiencia deportiva en EF más auténtica, y que tiene como objetivos que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de práctica y lleguen a ser competentes, cultos del deporte, y se entusiasmen con la práctica (Siedentop, 1994). Para el logro de estos objetivos preserva los aspectos básicos del deporte: la estructura de temporada deportiva (pretemporada, fase regular y fase final), afiliación o pertenencia a un equipo, registro de datos, competición formal y festividad (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011). Además, y para aumentar su potencial educativo, el MED añade dos modificaciones principales: cada alumno asume dos roles, con sus correspondientes responsabilidades y aprendizajes asociados, el de jugadores y otro en el que ayuda al desarrollo de la competición (árbitro, anotador...) o al funcionamiento y progreso del equipo (entrenador, preparadores físicos...). Las Unidades Didácticas (UD) tienen una duración prolongada, pasando de las 6-8 sesiones habituales a una duración recomendada de más de 15 sesiones y que puede llegar a las 25 (García López & Gutiérrez Díaz del Campo, 2016).

García-López, Gutiérrez-Díaz del Campo, González-Víllora y Valero (2012) argumentan que el desarrollo de la competencia social y ciudadana en el MED se da a través de dos pilares. Uno de carácter motivacional relacionado con los elementos deportivos que aparecen en el modelo. Y otro basado en los roles que desarrolla el alumnado. Ambos pilares suponen que el alumnado se relacione con el entorno que les rodea de forma diferente a la habitual (García-López et al., 2012). Así como todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ligado a la autonomía progresiva del alumnado.

El MED posee una estructura abierta y diversa que hace posible su hibridación con otros modelos o inclusión de diversas estrategias. García López y Gutiérrez Díaz del Campo (2016) muestran que el mayor número de propuestas de hibridación se relacionan con la Enseñanza Comprensiva del Deporte (*Teaching Game for Understanding*) con el objetivo de favorecer el aprendizaje deportivo (e.g., Mesquita, Farias & Hastie, 2012; Stran, Sinelnikov & Woodruff, 2012). Pero además de la hibridación anteriormente citada, García López y Gutiérrez Díaz del Campo (2016) también presentan otras propuestas de hibridación con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (e.g., Gordon, 2009 en García López y Gutiérrez Díaz del Campo 2016) y el modelo Cooperativo (e.g., Fernández, 2011 en García López y Gutiérrez Díaz del Campo, 2016). Estas hibridaciones tuvieron como objetivo favorecer el desarrollo de aspectos afectivos en el alumnado.

En el presente trabajo, centrado en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, se consideró siguiendo la hibridación propuesta por Gutiérrez Díaz del Campo (2017) que las características del Aprendizaje Basado en Proyectos (Contreras Jordán, 2017) y estrategias de enseñanza entre iguales (*Peer Teaching Model*; Metzler, 2005) aumentarían el efecto del MED en el desarrollo de estas competencias. Así mismo, se consideró expandir la implementación didáctica y las relaciones interpersonales utilizando el espacio del recreo como tiempo de aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo cuyo propósito principal es la transferencia del aprendizaje al mundo real donde Contreras Jordán (2017) destaca la globalidad y la significatividad como características principales. Aunque cada tipo de proyecto puede plantear etapas diferentes aplicadas a su desarrollo, LaCueva (1998) destaca tres fases genéricas que deben presentar cualquier proyecto y que se siguieron en el presente trabajo: fase de preparación, desarrollo y comunicación. Por otro lado, la enseñanza entre iguales es una metodología que se centra en enseñar para aprender, donde los estudiante enseñan a otro estudiante ofreciéndoles con ello "la oportunidad de desarrollar habilidades personales, sociales y comunicativas" (Metzler, 2005, p.349). El MED incluye estrategias de enseñanza entre iguales, desarrolladas principalmente dentro del equipo a través de los roles, especialmente del entrenador. A estas se les sumó la enseñanza y relación entre alumnos de distintos cursos y edades en la fase de comunicación.

El objetivo principal del presente estudio fue conocer el efecto de una UD de Educación Deportiva por Proyectos (EDP) sobre el desarrollo de las competencias sociales y cívicas y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Como objetivo secundario se pretendió comprobar la potencialidad educativa de este modelo.

2. MÉTODO.

2.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO.

La muestra estuvo formada por 47 estudiantes (25 chicas y 22 chicos) de sexto curso de un colegio público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Ciudad Real con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años. Los 47 alumnos pertenecían a dos grupos naturales que trabajaron conjuntamente en todas las sesiones (docencia compartida). En el grupo había una alumna con necesidades educativas especiales con problemas motores y cognitivos. La implementación fue realizada por una maestra sin experiencia previa en el MED aunque sí contaba con conocimientos teóricos-prácticos en el MED y un año de experiencia en enseñanza deportiva en deporte extraescolar.

La muestra se seleccionó de forma no aleatorio por muestreo incidental (LaTorre, Del Rincón & Arnal, 2003) por motivos de facilidad de acceso, número de horas semanales de EF, alto nivel de multiculturalidad y por ser grupos reorganizados en su composición el curso anterior a la intervención por problemas de disciplina en el aula.

2.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Se realizó un diseño cuasi-experimental pretest-postest con un único grupo de medida (Ato, López & Benavente, 2013). El estudio se dividió en cuatro fases. En primer lugar, se diseñó la UD que iba a ser implementada con los dos grupos de sexto de Educación Primaria de forma conjunta. En segundo lugar, se realizó una evaluación pretest a los 47 estudiantes administrando un cuestionario para recoger datos sobre las relaciones sociales del grupo y un informe sobre la autonomía e iniciativa personal que presentaban en las clases de EF anterior a la intervención. En tercer lugar, se implementó la UD y se recogió información a partir de un cuaderno de campo. Por último, se realizó la evaluación postest donde se administró de nuevo el cuestionario que medía las relaciones sociales y se sumó a la recogida de datos un cuestionario que aportó datos sobre las relaciones sociales intragrupo y entrevistas al alumnado.

2.3. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables analizadas en la UD pueden agruparse en relación a dos competencias clave descritas por la LOMCE (2013). La primera de ellas las competencias sociales y cívicas donde la Orden ECD/65/2015 establece que para adquirir la competencia es necesario desarrollar en el alumnado “habilidades y capacidades para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad [...], así como, para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas” (p. 6998). En relación con dicha competencia se estudió la influencia de la intervención en las relaciones positivas y negativas en la cohesión del grupo-clase, y la evolución de las relaciones sociales dentro de cada equipo y en función del rol desempeñado.

La segunda competencia clave sería la de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor donde la Orden ECD/65/2015 establece que desarrollar la competencia requiere que el alumnado adquiera destrezas y habilidades entre las

que destacan la capacidad de análisis y planificación, organización y toma de decisiones, entre otras. Entendidas bajo nuestro punto de vista como destrezas y habilidades necesarias para que el alumnado sea autónomo. Por ello, el estudio analizó, por un lado, el grado de autonomía, y por otro lado, si el grado estaba influenciado por el rol desempeñado por los alumnos.

2.4. INSTRUMENTOS

Se recogió información sobre las variables de estudio a partir de la percepción de los agentes implicados: la maestra y el alumnado. Para ello se utilizaron los siguientes instrumentos:

Percepciones del alumnado.

Para recoger la percepción del alumnado se utilizó un cuestionario sociométrico, administrado antes y después de la UD, y un cuestionario de autopercepción y entrevistas, al final de la UD. El cuestionario sociométrico (Ander-Egg, 1995) estuvo formado por dos preguntas, donde los alumnos tuvieron que elegir dentro del grupo el compañero con el que más le gustase jugar y con el que menos. Las respuestas a ambas preguntas aportaron información de amigo positivo y negativo dentro del grupo. Las entrevistas se hicieron a ocho alumnos elegidos al azar que habían desempeñado los roles de árbitro, mesa, preparador físico y entrenador (dos alumnos por rol). El guion de las entrevistas fue semiestructurado de final abierto (Hammer & Wildavsky, 1990) con preguntas realizadas individualmente a cada alumno durante los recreos escolares con una duración media de cuatro o cinco minutos. Por último, cuestionario sobre la percepción del alumnado diseñado *ad hoc*, donde mostraron en una pregunta abierta su percepción sobre las relaciones sociales tanto como equipo como de forma individual con cada uno de los miembros destacando su evolución durante la UD. El cuestionario fue revisado por un experto en el MED y en el enfoque competencial.

Percepción de la maestra.

La percepción de la maestra se recogió con un informe inicial en relación con la autonomía que mostraban los alumnos en sesiones anteriores al comienzo de la UD y un cuaderno de campo anecdótico de estilo abierto, siguiendo las indicaciones de investigaciones similares (e.g., Calderón, Hastie & Martínez de Ojeda, 2010).

2.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Cada uno de los instrumentos se analizó siguiendo los procedimientos que a continuación se señalan:

- Informe inicial en relación con la autonomía, entrevistas, cuaderno de campo anecdótico y cuestionario de percepción del alumnado. Fueron analizados según el proceso de conceptualización y categorización (Anguera, 1986) con el objetivo de identificar y obtener categorías comunes a las respuestas obtenidas. Para ello fueron leídos y re-leídos y se establecieron como categorías de análisis las diferentes variables de estudio.

Los datos se contrastaron y re-analizaron para asegurar una buena interpretación de los datos cualitativos (Miles & Huberman, 1994).

- Cuestionario sociométrico. Los datos de los cuestionarios sociométricos fueron analizados tras ser transcritos a tablas matriz y sociogramas siguiendo las indicaciones de Ander-Egg (1995).

2.6. DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: EDUCACIÓN DEPORTIVA POR PROYECTOS

Se planteó una UD dentro del bloque juegos y deportes de “Juegos Tradicionales en el mundo” siguiendo el MED (García López & Gutiérrez Díaz del Campo, 2016; Siedentop et al., 2011) con elementos característicos del Aprendizaje por Proyectos (Contreras Jordán, 2017) y la enseñanza entre iguales (Metzler, 2005) tomando como referencia la temporada de Gutiérrez Díaz del Campo y Segovia Domínguez (2017). La implementación de la UD la realizó la maestra. En cuanto al diseño, validez y recogida de datos de la UD y del estudio estuvo supervisado por un experto en el modelo. Además se utilizó la lista de control de Sinelnikov (2009) como recomienda Hastie y Casey (2014) con el objetivo de comprobar la validez del modelo.

El proyecto tuvo una duración total de 21 sesiones (Tabla 1) y se dividió en tres fases derivadas del solapamiento de las fases del Aprendizaje por Proyectos (Contreras Jordán, 2017; LaCueva, 1998) y del MED (García López & Gutiérrez Díaz del Campo, 2016; Siedentop et al., 2011).

La primera fase (organización/preparación) fue una fase interdisciplinar donde el alumnado conoció el contenido en las diferentes áreas y se preparó todo lo necesario en relación al MED (Tabla 1). La segunda fase (pretemporada-fase regular- fase final/desarrollo) se centró en el área de EF. En la pretemporada se aprendieron y entrenaron los juegos tradicionales. La fase regular fue una fase formada por una liga regular con cinco jornadas donde cuatro equipos competían y uno organizaba, con sesiones de entrenamientos intercalados entre las jornadas de competición. La fase final estuvo compuesta por una jornada donde se realizó un torneo con los 4 primeros equipos y la clausura de la UD siguiendo el MED con la entrega de premios y una fiesta. Por último, la tercera fase (fase de comunicación) estuvo compuesta por cinco jornadas de enseñanza-aprendizaje de los juegos tradicionales de la competición durante los recreos. Durante una semana cada uno de los equipos que representaban a un país diferente enseñaban a un grupo de alumnos elegidos por la maestra características del país y el juego tradicional que sería practicado durante ese recreo. Inicialmente se planificó que la enseñanza se realizara a alumnos voluntarios que quisieran participar en las jornadas, pero debido a la gran acogida se decidió elegir un curso por día. Los grupos elegidos por la maestra en fueron los niveles de cuarto y quinto formando cinco grupos con los cuatro grupos naturales del centro.

Tabla 1. Diseño del programa de intervención

| Aprendizaje Basado en Proyectos | MED | CONTENIDOS | MATERIA/SESIONES |
|---------------------------------|--------------|--|--|
| Preparación | Organización | Preparación del MED y aprendizaje de conceptos teóricos de los juegos tradicionales y sus países | Lengua Castellana y Literatura (S1-S3) Ciencias Sociales (S4) Plática (S5) EF (S7-S8) |
| | Pretemporada | Aprendizaje de juegos | EF (S9-S10) |
| Desarrollo | Temporada | Competición formal y entrenamientos de temporada | EF (S11-S20). |
| | Fase final | Semifinales y final | EF (S21) |
| Comunicación | | Comunicación al resto de la comunidad educativa. | Recreos (5). Un recreo por equipo |

Siguiendo el MED, los alumnos se distribuyeron en cinco equipos de ocho o nueve alumnos utilizando un criterio de homogeneidad de niveles de habilidad. De tal manera que, se dividió el grupo por niveles de habilidad y se eligieron cinco capitanes (dos chicos y tres chicas) que fueron conformando sus equipos eligiendo un miembro de cada nivel. Los roles seleccionados para la UD fueron los de árbitro, anotador, preparador físico, entrenador, periodista, fotógrafo, director deportivo, miembro del comité de disciplina y miembro del comité de festejos. La distribución de los roles dentro de los equipos se llevó a cabo por los alumnos de forma autónoma. Se creó un rol específico para la alumna con necesidades educativas especiales con problemas motores y cognitivos “ayudante de equipo” y “presentadora de la fase final” con el objetivo de incluirla en uno de los equipos y que tuviera responsabilidades durante la temporada.

3. RESULTADOS.

3.1. COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS

Relaciones sociales del grupo clase.

El cuestionario sociométrico mostró cambios en las elecciones tanto en amigo positivo como en negativo entre el pretest y el postest, es decir, los alumnos más o menos elegidos del pretest no fueron los mismos en el postest. Aunque sí fue común que las elecciones de amigo negativo revelaran un único grupo/red, mientras que en amigo positivo se podían reconocer subgrupos/redes de elecciones del mismo sexo.

A pesar que, los sociogramas mostraron cambios importantes en alumnos concretos (Tabla 2 y 3) no se observó la existencia de un patrón común en las

elecciones, es decir, los alumnos fueron más o menos elegidos por diferentes razones individuales.

Tabla 2. Sociograma Amigo Positivo. Resultados más destacados

| Alumno | Pretest | Postest | Rol | Observaciones |
|--------|---------|---------|------------|---|
| A38 | 6 votos | 1 voto | Entrenador | Alumnas que no están adscritas a su equipo votan a miembros de su equipo en el postest. |
| A21 | 2 votos | 4 votos | Periodista | Recibe nuevos votos de miembros de su equipo. |

Tabla 3. Sociograma Amigo Negativo. Resultados más destacados

| Alumno | Pretest | Postest | Rol | Observaciones |
|--------|---------|---------|--------------------|--|
| A2 | 9 votos | 1 voto | Director deportivo | Elimina votos de miembros de otros equipos |
| A17 | 2 votos | 9 votos | Árbitro | Recibe votos de miembros de otros equipos |

El número de alumnos con un papel de “líder” aumentó en el postest, es decir, tras implementar la temporada había más alumnos con elecciones positivas (amigo positivo). Los alumnos que mejoraron sus relaciones sociales estuvieron adscritos durante la temporada a roles de liderazgo (entrenador y preparador físico). Por su parte, en amigo negativo se pudo observar como los alumnos con más votos negativos en el pretest no fueron los mismos que en el postest, asumiendo este papel de “rechazado” del grupo-clase nuevos alumnos.

Relaciones sociales intragrupo

Los datos en relación con la variable relaciones sociales intragrupo fueron recogidos a partir del cuaderno de campo y el cuestionario de percepción del alumnado. Todos los agentes tuvieron la percepción que las relaciones intragrupo mejoraron durante la temporada.

Percepción de la maestra.

En el cuaderno de campo se recogió cómo la predisposición a formar parte de un equipo y las relaciones entre los equipos en un principio eran buenas, a excepción de uno de los equipos que registró problemas en la formación que tuvieron que ser solventados por la maestra. A pesar de esta buena predisposición las actitudes de los miembros de cada uno de los equipos eran individualistas y trabajaban sin cohesión. Según fueron pasando las jornadas todos los equipos mejoraron sus relaciones en mayor o menor medida, destacando el cambio de actitud con sus compañeros y el comportamiento general en la llegada a las clases de EF. Mientras que en un primer momento durante los entrenamientos se podían observar regañinas, enfados y críticas, a partir de la sesión quince se observó claramente cómo comenzaron a disminuir estas actitudes y empezaron a ser conscientes de los beneficios que reportaba al clima de la clase el trabajo en

equipo. En segundo lugar, el camino de su aula habitual al pabellón se transformó de ir en su círculo de amistades a unirse por equipos en las últimas jornadas. La conexión dentro de los equipos se mostró durante la temporada en acciones tales como: invención de cánticos de ánimo, celebraciones en las victorias, grito de equipo antes de empezar y al acabar los partidos, etc. Comportamientos asociadas a la festividad, uno de los elementos esenciales del MED.

La fase de comunicación constató el buen ambiente que hubo durante las últimas jornadas de la temporada. En la exposición de los juegos tradicionales en los recreos predominaron los comportamientos sociales cuya mejora se constató durante la UD, así como, estrategias experimentadas. Estos comportamientos se dieron no solo entre los miembros del equipo sino que también se constataron en el trato con los niños y niñas a los que enseñaban, destacando acciones como parar el juego ante conflictos, enseñar actitudes a los más pequeños apropiadas con compañeros y con los rivales, etc.

Percepción de los alumnos.

El alumnado señaló una mejora de las relaciones sociales respecto con su equipo. Justificaron esta mejora en relación con la diversión, actitud de trabajo y aprendizaje de habilidades en equipo (e.g., *“la actitud ha mejorado por la forma de competir”*, *“... hemos aprendido a trabajar en equipo y eso nos ha unido”* o *“han mejorado durante la temporada porque somos un equipo”*).

El análisis en relación con las relaciones sociales con cada uno de los miembros del equipo mostró que mejoraron las relaciones individuales con los miembros de su equipo por aspectos relacionados con el sentimiento de pertenencia, ayuda prestada dentro del equipo o la dedicación de tiempo a compañeros que anteriormente no se lo habían dedicado (e.g., *“antes me llevaba mal pero ahora no porque hemos jugado en el mismo equipo”*). Por su parte, algunos alumnos mostraron que sus relaciones habían empeorado con algún miembro del equipo por razones de poca colaboración con el grupo en tareas organizativas (organización de la competición), académicas (trabajos relacionados con otras áreas) o deportivas (entrenamiento/aprendizaje y competición) (e.g., *“solo quería jugar él”*).

Relaciones sociales en función del rol

A partir de las entrevistas y del registro del cuaderno de campo se observó que los alumnos habían desarrollado habilidades sociales diferentes en función del rol desempeñado.

El análisis del cuaderno de campo mostró como aquellos alumnos que habían estado adscritos al rol de árbitro o anotador mostraron un desarrollo mayor de la empatía que otros roles. En las entrevistas realizadas a alumnos un árbitro indicó: *“a mí no me gusta que me protesten porque si me equivoco no lo hago aposta”* (chico, equipo Grecia). O el anotador expuso *“yo conozco cómo se consigue el punto limpio, así que cuando juego intento portarme bien para que mi equipo se lo lleve”* (chica, equipo EEUU).

En cambio, la maestra señaló cómo los roles de entrenador y preparador físico mostraron acciones agresivas al relacionarse con sus compañeros. En el caso del entrenador, además de con sus compañeros también con los árbitros. Los entrenadores y preparadores físicos en las entrevistas afirmaron que muchas veces se habían enfadado con sus compañeros de equipo porque no les hacían caso y tenían que alzar la voz y hablarles enfadados para que hicieran caso. Un entrenador afirmó: *“en ocasiones he tratado mal a los árbitros si se han equivocado”* (chico, equipo España).

3.2. SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR: AUTONOMÍA

Percepción maestra.

El informe sobre la autonomía e iniciativa personal dentro de las sesiones de EF antes de realizar el proyecto confirmó que el alumnado no era autónomo. Las clases se caracterizaban por la explicación por parte del docente y la ejecución del alumnado.

En el cuaderno de campo se recogió la evolución durante la temporada. Mientras que los primeros días esperaban consignas para ponerse en marcha, los últimos días los alumnos de forma autónoma realizaban sus funciones. Mostraron una clara progresión en tres aspectos. El primero, la evolución en la puesta en marcha, donde los roles encargados (preparador físico y entrenador) esperaban la orden de la maestra. Sin embargo, a partir de la sesión quince los roles llevaron a cabo su trabajo de forma autónoma. El segundo, la recogida de material. El rol encargado no lo recogía en las primeras sesiones y sí en las últimas por lo que la pérdida de tiempo era menor y se aprovechaba más el tiempo de juego. Y el tercero, la falta de seguridad en todos los alumnos. En las primeras jornadas existían muchas preguntas que fueron disminuyendo con el paso de las sesiones. Mientras que la ayuda de la maestra era continua en las primeras jornadas, en la final y en la fase de comunicación se limitó a observar.

La fase de comunicación fue donde mayor grado de autonomía mostraron todos los equipos. En esta fase los alumnos organizaron, explicaron y resolvieron problemas sin ayuda. La maestra sólo explicó al grupo el objetivo de esta fase y cuál era su tarea sin dirigirles ni darles pautas. Cada grupo se organizó de forma diferente, destacando el equipo “España” quien organizó a los alumnos más pequeños en círculo al empezar la sesión y establecieron una tarea diferente para cada rol (e.g., el alumno del comité de festejos fue el encargado de presentar la jornada), reproduciendo por iniciativa personal esta estrategia del MED.

En relación con el cumplimiento de los roles el cuaderno de campo se registró que el grado de autonomía en los alumnos dependió del rol asignado, siendo los roles de árbitro y de entrenador los menos autónomos y a los que más tuvo que ayudar la maestra, debido a que les resultó difícil ser imparciales en las decisiones arbitrales y organizar los equipos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.

Como objetivo nos planteamos analizar el potencial educativo de la EDP, y específicamente su efecto sobre las competencias sociales y cívicas y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. De forma que, se analizó como incidió el modelo en las relaciones sociales y desarrolló capacidades y habilidades autónomas y sociales. El estudio mostró en relación con las competencias sociales y cívicas cambios en la estructura social del grupo-clase y desarrolló habilidades sociales en el alumnado. En relación con el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor destacó que el alumnado mejoró de forma progresiva y generalizada su nivel de autonomía.

El MED ha demostrado que puede ser adaptado a diferentes niveles educativos (p.ej., 2º Educación primaria en Gutiérrez Díaz del Campo, García-López, Chaparro Jilite, Fernández Sánchez, 2014), que aporta motivación en distintos contextos culturales (Gutiérrez-Díaz del Campo, García-López, Hastie & Calderón, 2013) y está orientado al aprendizaje de valores sociales (Gutiérrez-Díaz del Campo & García-López, 2008).

Docentes habían revelado el aprendizaje de habilidades sociales y personales ayudadas por el sistema social del MED (Alexander y Luckman, 2001) y nuestro estudio reforzó este resultado. A pesar que estudios como el de García-López y Gutiérrez Díaz del Campo (2015) no muestran diferencias significativas en la empatía, nuestro estudio destacó el desarrollo de la empatía, siendo este resultado congruente con estudios como los de Hastie y Sinelnikov (2006) o MacPhail, Kirk y Kinchin (2004). En nuestro caso, el desarrollo de la empatía estuvo asociado a roles de ayuda al desarrollo de la competición (árbitro y anotador) que podrían deberse a la implicación en las tareas organizativas que hacen ponerse en el lugar del otro. Y por otro lado, destacó el aumento de la agresividad en los roles asociados al funcionamiento y progreso del equipo (entrenador y preparador físico). Pudiendo ser causado como exponen García-López et al. (2012) al trabajo de estos roles dentro del equipo y al mayor trato con sus compañeros.

En cuanto a las relaciones sociales del grupo-clase en general mejoraron. Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde y Méndez-Giménez (2016) ya habían mostrado como el MED y la docencia compartida mejoran el Clima Social del aula. Además se observaron cambios en la estructura social que podrían atribuirse a características del MED como son el compromiso y afiliación con su equipo.

Estudios anteriores ya habían mostrado la afiliación y la integración en los equipo (e.g., Calderón et al., 2016; García-López et al., 2012) y la percepción del alumnado mostraron una tendencia positiva y congruente con estos estudios. Es posible que esta mejora se deba a pasar más tiempo del habitual con compañeros a los que nunca habían prestado atención y a que el modelo les ofreció la oportunidad de conocerse mejor (MacPhail et al., 2004). Además, nuestro estudio también mostró que la mejora fue posible gracias al compromiso, tanto en las tareas organizativas como deportivas, de los alumnos dentro de sus equipos. En cambio, los estudio destacados por Harvey, Kirk y O'Donovan (2014) en su revisión se lo atribuyen a características como el liderazgo, la confianza y la cooperación en el alumnado.

Los resultados en relación con la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor mostraron una evolución positiva en el nivel de desarrollo de la autonomía. Los alumnos cada vez eran más participativos y autónomo. Pudiendo deberse este hecho al igual que expone Hastie (2000) al apoyo del sistema de gestión y del sistema social. Sin embargo, los equipos presentaron diferentes niveles de autonomía. Este resultado pudo estar influido por la elección del entrenador. En los equipos donde los entrenadores mostraron mejores competencias organizativas y mejores habilidades sociales, mejoraron antes que el resto. Por lo que para que la EDP sea exitosa es necesaria una correcta elección del rol de entrenador. Importancia resaltada por Siendentop et al. (2011). A la correcta elección hay que sumarle una necesaria formación, para que el traspaso de responsabilidad del docente tenga efectos positivos (Wallhead & O'Sullivan, 2007).

Se pudo observar cómo los roles mostraron niveles de autonomía diferentes, siendo el rol de entrenador y árbitro los menos autónomos. Ambos roles presentaron mayor dificultades al alumnado, pudiendo deberse a la necesidad de utilizar habilidades sociales diferentes a las que utilizan en su día a día (García-López et al, 2012) y/o que el trabajo organizativo tiene un grado de dificultad mayor que del resto de roles. Hay que destacar que a pesar de ser los menos autónomos sí mostraron un grado alto de mejoría durante la temporada.

No obstante, es necesario señalar que el estudio ha contado con varias limitaciones. La primera de ellas deriva tanto de la elección de la muestra, donde el alumnado fue elegido por muestreo no probabilístico y la maestra mostró una predisposición positiva a implementar la UD, como del número (n=47). La segunda proviene del desconocimiento del alumnado sobre la metodología implementada.

Investigaciones futuras podrían centrar el estudio en trabajar la coeducación, ya que los resultados han mostrado la elección de amigo positivo únicamente elecciones del mismo género. Podría igualmente ser interesante desvincular la metodología del ámbito escolar, analizando si los beneficios educativos que aporta en el alumnado de EF también podrían transmitirse en el deporte extraescolar.

En conclusión, la EDP parece indicar que puede potenciar beneficios asociados al MED descritos con anterioridad y disminuir otros aspectos negativos como la "masculinización" con maestros con pasado deportivo que habían mostrado otros estudios (Chen & Curtner-Smith, 2015).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (24º ed.). Buenos Aires: Lumen

Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.

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.

Calderón, A., Hastie, P.A., & 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.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & Méndez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 33-38.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J.J., & Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 44(12), 121-136.

Chen, Y., & Curtner-Smith, M.D. (2015). Hegemonic masculinity in sport education: case studies of pre-service physical education teachers with teaching orientations. *Sport, Education and Society*, 2(4), 546-563.

Contreras Jordán, O.C., Arribas Galarraga, S., & Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos para educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Contreras Jordán, O.R. (2017). La enseñanza por proyectos en Educación Física. En O.R. Contreras Jordán & D. Gutiérrez Díaz del Campo (coords.), *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física* (pp. 5-24). Barcelona: INDE.

García-López, L.M., & González-Víllora, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de las competencias básicas. En O.R. Contreras y R. Cuevas (coords.), *Las competencias básicas desde la educación física* (pp. 145- 160). Madrid: INDE.

García-López, L.M. & Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: INDE.

García-López, L.M., & Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16

García-López, L.M., Gutiérrez-Díaz del Campo, D., González-Víllora, S., & Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.

Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). El Modelo de Educación Deportiva como ejemplo de enseñanza por proyectos. En O.R. Contreras Jordán & D. Gutiérrez Díaz del Campo (coords.), *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física* (pp.29-36). Barcelona: INDE

Gutiérrez Díaz del Campo, 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-Díaz del Campo, D., García-López, L. M., Pastor-Vicedo, J. C., Romo-Pérez, V., Eirín-Nemiña, R., & Fernández-Bustos, J. G. (2017). Percepción del profesorado sobre la contribución, dificultades e importancia de la Educación Física en el enfoque por competencias. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 34-39.

Gutiérrez-Díaz del Campo, D., & García-López, L.M. (2008). El modelo de Educación Deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multiarea. Revista de didáctica*, Vol.3

Gutiérrez-Díaz del Campo, D., García-López, L. M., Hastie, P. A., & Calderón, A. (2013). Spanish students' perceptions of their participation in seasons of sport education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 111-127

Gutiérrez Díaz del Campo, D., & Segovia Domínguez, Y. (2017). Juegos tradicionales. Del aula al recreo. Educación Deportiva por Proyectos. Educación Primaria. En O.R. Contreras Jordán & D. Gutiérrez Díaz del Campo (corods.), *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física* (pp. 39- 57).

Hammer, D., & Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, 4, 23-61.

Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport Education and Society*, 19(1), 41-62.

Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.

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.

Hastie, P., & Sinelnikov, O.A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.

LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-190

LaTorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: experiencias.

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.

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Madrid: MEC.

MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: MEC.

MEC (2015). 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 y el bachillerato. Madrid: MEC

Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B., Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.

Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The Impact of a Hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model Soccer Unit on Students' Decision Making, Skill Execution and Overall Game Performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.

Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education* (2º ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publication.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. (2a ed). Champaign, IL: Human Kinetics.

Sierra, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 165-184.

Sinelnikov, O.A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114.

Stran, M., Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-Service Teachers' Experiences Implementing a Hybrid Curriculum: Sport Education and Teaching Games for Understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287-308.

Wallhead, T., & O'Sullivan (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching task of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.

Fecha de recepción: 15/1/2018
Fecha de aceptación: 13/2/2017