Universidad de Oviedo

PROGRAMA DE DOCTORADO EN

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

EFECTOS DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Autor:

Federico Puente Maxera

Director:

Dr. D. Antonio Méndez Giménez

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Oviedo, Septiembre de 2019

Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español: EFECTOS DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	Inglés: EFFECTS OF SPORT EDUCATION MODEL ON PRIMARY AND SECONDARY STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE

2.- Autor	
Nombre: FEDERICO PUENTE MAXERA	NIE:
Programa de Doctorado: EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA	
Órgano responsable: CENTRO INTERNACIONAL DE POSGRADO	

FOR-MAT-VOA-010 (Reg.2018)

RESUMEN (en español)

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la Educación Física estriba en garantizar la mayor igualdad de oportunidades a todo el alumnado, con independencia de sus características individuales. De forma consecuente con estas premisas, el modelo de Educación Deportiva (MED) surge con el fin de brindar experiencias deportivas auténticas a un amplio espectro de estudiantes. Enlistado como uno de los ocho modelos pedagógicos propios del área de Educación Física, y catalogado como modelo alternativo o de "segunda generación", el MED es, sin duda, el modelo pedagógico más estudiado en el contexto educativo. La evidencia empírica lo expone como un modelo capaz de provocar mejoras en aprendizajes de diversa índole, ya sean en los dominios motriz, cognitivo, social o afectivo.

Sin embargo, a pesar de estas amplias evidencias, en la actualidad no constan estudios que analicen el efecto del modelo sobre la competencia intercultural del alumnado, entendiendo a esta como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para actuar de forma efectiva y apropiada durante encuentros interculturales. Del mismo modo, se desconoce la posible influencia de la nacionalidad como variable independiente. Así pues, esta tesis doctoral se ha propuesto examinar si el modelo de Educación Deportiva dispone de potencial para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de primaria y secundaria de diferentes contextos. Seis de los siete estudios que dan cuerpo a la presente tesis describen intentos por analizar la competencia intercultural (comportamiento, comprensión y sensibilidad intercultural) en contextos variados; mientras que un único estudio se propone conocer los niveles de actividad física en estudiantes de educación secundaria.

A nivel metodológico, en cinco de los siete estudios se sigue un enfoque mixto, con un diseño concurrente y de predominancia cuantitativa, mientras que dos estudios (5 y 7) emplean metodología cuantitativa. Los instrumentos de recogida cuantitativos comprenden el uso de cuestionarios (estudios 1 a 6) y acelerómetros (estudio 7). Por su

parte, como instrumentos cualitativos se utilizan diarios docentes, entrevistas individuales semi-estructuradas y grupos focales. Respecto a su localización, los estudios empíricos se han desarrollado en distintos puntos de la geografía española (Andalucía, *n* = 1; Asturias, *n* = 2; y Región de Murcia, *n* = 4).

En relación a los fines específicos, un *primer estudio* analiza el efecto de una unidad didáctica de expresión corporal (*mimo*) sobre la competencia intercultural del alumnado de quinto de educación primaria. Como resultado, se observó un aumento significativo en la respuesta emocional positiva hacia los encuentros interculturales. De forma específica, se evidenciaron mejoras en las conductas de ayuda (en mujeres), así como en la comunicación. No obstante, la intervención no ejerció el efecto suficiente en las conductas negativas. A nivel cualitativo, la afiliación y la asignación de roles fueron expuestas como elementos determinantes en clave intercultural. El *segundo estudio* examina el impacto de una intervención MED sobre la competencia intercultural en estudiantes de sexto de educación primaria, centrándose en la actuación específica del rol de alumno-entrenador. Se hallaron mejoras en la respuesta emocional positiva del alumnado, sin existir cambios a razón de la nacionalidad. También se dio cuenta de mayores relaciones cooperativas y comunicativas. Respecto al rol de alumno-entrenador, se constató la incidencia positiva del protocolo de formación específica y del uso de pizarras como estrategia de andamiaje para el eficaz desempeño de la responsabilidad.

Los estudios *tercero* y *cuarto* analizan el efecto intercultural de intervenciones MED distinguidas por la dinámica de rol (fija o rotativa) en estudiantes de diferentes etapas (primaria y secundaria, respectivamente) y partiendo de diferentes diseños (simple y cruzado, respectivamente). En el *estudio 3* se evidenciaron mejoras en ambos tratamientos, si bien la dinámica rotativa ejerció mayor impacto, dada su incidencia específica en los distintos subgrupos (varones, mujeres y alumnado autóctono). Por su parte, en el *estudio 4* se observaron mayores efectos positivos de la dinámica fija, debido a su impacto en la respuesta emocional positiva y en cada una de las dimensiones positivas del comportamiento intercultural. Asimismo, se apuntó la importancia de usar roles fijos en contextos vulnerables, así como con alumnado sin experiencia con el modelo.

El *quinto* y *sexto estudio* comparan el MED (grupo experimental) respecto a la metodología tradicional (grupo control) a partir de estudios transversal y longitudinal, respectivamente. El primero lo hace explorando los efectos motivacionales, sociales e interculturales provocados tras la participación plurianual en centros de educación primaria adscritos a una y otra metodología. Como resultado, el uso prolongado del MED en educación primaria provocó mayor motivación autodeterminada entre las niñas (*motivación intrínseca*) y en los estudiantes de mayor edad (*regulación identificada*). Se advirtió igualmente una mayor desmotivación en varones pertenecientes al grupo MED. Las puntuaciones de las necesidades psicológicas básicas fueron altas en ambos grupos; mientras que la necesidad de novedad se mantuvo elevada únicamente en el grupo experimental, siendo significativamente superior al grupo control. Respecto a la

sensibilidad intercultural, las comparaciones evidenciaron diferencias significativas tanto en la respuesta emocional positiva como negativa, siempre a favor de los estudiantes pertenecientes al centro MED.

El *estudio 6*, por su parte, explora el efecto de una temporada acerca de juegos del mundo sobre la competencia intercultural y las metas de amistad en estudiantes de secundaria pertenecientes a un contexto de baja diversidad cultural. Como resultado, el grupo experimental ofreció aumentos significativos en las metas de aproximación-amistad, así como en el reconocimiento, la ayuda, la apertura a la diversidad cultural y las habilidades intergrupales. Por el contrario, el grupo control, no expuesto a ningún tratamiento, informó de descensos significativos tanto en las metas de aproximación como de evitación hacia la amistad, así como en la apertura a la diversidad cultural y la respuesta emocional positiva. Por su parte, los resultados cualitativos reflejaron (a) un acercamiento hacia nuevas realidades culturales, (b) el potencial del contenido para favorecer la reflexión cultural, (c) la creación de nuevas relaciones entre iguales, (d) mayores relaciones cooperativas, (e) la influencia del modelo para mitigar conductas negativas y (f) el impacto de la intervención para brindar a los estudiantes mayores oportunidades de participación.

Finalmente, con objeto de conocer si las mayores oportunidades que brinda el MED se traducen en una mayor participación equitativa, el *séptimo estudio* analiza los niveles de actividad física en estudiantes de primer curso de secundaria tras participar en una unidad didáctica sobre juegos del mundo. Los estudiantes alcanzaron niveles óptimos de actividad física moderada-vigorosa (AFMV) a lo largo de la temporada, de manera que varones y mujeres superaron las recomendaciones de permanecer, al menos, el 50% de la clase en niveles de AFMV. A nivel de género, no existieron diferencias significativas en ninguna de las intensidades de actividad física, presentándose solo en el número de pasos efectuados (superior en varones). Por su parte, la fase autónoma se mostró más determinante en la promoción de niveles de AFMV.

Los resultados de esta investigación permiten extraer varias conclusiones. En primer lugar, los hallazgos colectivos de los estudios empíricos evidencian una contribución significativa de las intervenciones basadas en el MED sobre la competencia intercultural del alumnado participante. Los estudios proveen valiosas evidencias sobre las bondades del modelo para provocar efectos positivos en la comprensión, comportamiento y sensibilidad intercultural de los estudiantes, presentándose como herramienta apropiada para evocar una mayor apertura hacia las diferencias culturales. En segundo lugar, al ser comparado con una metodología tradicional, las intervenciones basadas en los principios del MED ejercen mayor impacto sobre las variables referidas. No obstante, los programas implementados carecieron de potencial para causar mejoras en las dimensiones negativas de la competencia. Por último, se advierte la influencia de ciertos factores que pueden mediar en el normal desarrollo de la competencia intercultural del alumnado (p.ej., género o estatus).

Las implicaciones didácticas más relevantes giran en torno a la organización social del alumnado, el contenido seleccionado, las responsabilidades asignadas a los estudiantes y las estrategias específicas requeridas para su eficaz desempeño. En definitiva, esta investigación contribuye a la literatura sobre modelos pedagógicos analizando una variable escasamente explorada. Así, se ofrecen evidencias que apuntan el gran potencial que dispone el MED para promover la competencia intercultural de estudiantes en contextos variados.

RESUMEN (en Inglés)

One of the main challenges physical education (PE) needs to handle is to provide equal opportunities to all the students, independently of their individual differences. Consequent to this demand, the Sport Education model (SEM) is designed aiming to provide the students with authentic sport experiences. Listed as one of the eight PE pedagogical models, and catalogued both as an alternative teaching model and "second generation" model, the SEM is undoubtedly the most researched model within the educational context. Empirical evidence shows the SEM to be a model capable for developing a broad spectrum of learning outcomes, including the motor, cognitive, social and affective domains.

Notwithstanding these numerous advantages, there is no current study analyzing the effect of the model on students' intercultural competence. The intercultural competence could be defined as a multidimensional construct that brings together the attitudes, knowledge, and skills needed for acting in an effective and appropriate way in encounters with people from different cultural backgrounds. Moreover, it is unknown the possible influence of the students' nationality when participating in SEM interventions. Therefore, this doctoral research aimed to explore the effect of different SEM-based educational programs on primary and secondary students' intercultural competence. Six out of seven empirical studies describe efforts for analyzing intercultural competence in varying contexts; whilst one single study aims to explore secondary students' physical activity levels.

Methodologically, five studies employ mixed methods research, using a partially mixed concurrent and quantitative-dominant design, whereas two studies (5 and 7) follow a quantitative methodology. The combination of quantitative and qualitative data offers a more comprehensive image of the students' perspectives. Quantitative data were collected through questionnaires (studies 1 to 6) and accelerometers (study 7), whilst qualitative instruments include teacher diaries, semi-structured individual interviews and focus groups. With respect to the context, empirical studies have been conducted in various places in Spain (Andalucía, n = 1; Asturias, n = 2; and Region of Murcia, n = 4).

In relation to specific purposes, the *initial study* analyzes the effect of one teaching unit about body expression (*mime*) on fifth-grade students' intercultural competence. Results showed a significant gain on positive emotional response towards

intercultural encounters. Specifically, there were found greater cooperative relationships (only for girls) and a more effective communication. However, the intervention did not cause any change on negative dimensions (e.g., irresponsibility). Qualitatively, both affiliation and roles' assignment were underlined as intercultural-determining aspects. The *second study* examines the impact of a SEM-based intervention about *ultimate* on sixth-grade students' intercultural competence. In addition, it focuses on student-coach performance. There were found improvements on students' positive emotional response. No nationality differences emerged. Moreover, there were revealed more communicative and cooperative relationships. In relation to the student-coach role, it was confirmed the convenience for both introducing specific training and using small whiteboard as a positive scaffolding strategy.

Studies *three* and *four* analyzed the intercultural effect of two SEM-based interventions distinguished by their roles' dynamics (fixed / rotating). The *third study* uses a simple design and analyzes primary students' perceptions, whilst the *fourth study* follows a crossover design and analyzes secondary students' perceptions. Results from *study 3* showed significant gains on both treatments, although rotating dynamic produced a greater impact given its specific influence on both girls and boys, as well as on autochthonous students. More positive effects are caused by the fixed dynamic in the *study 4* (significant improvements on positive emotional response and on all three positive intercultural behaviour dimensions). In conclusion, it was highlighted the convenience of using fixed roles when implementing the model on vulnerable contexts as well as with students with no prior SEM-experience.

Fifth and *sixth* studies are both comparative (SEM *vs* traditional methodology) studies (transversal and longitudinal, respectively). *Study 5* explores the progressive and multiannual effects of a SEM-program on primary students' motivational, social and intercultural effects. As a result, the prolonged use of the SEM in primary education seemed to provoke significantly higher self-determined motivation among girls (*intrinsic motivation*) and upper-primary school children (*identified regulation*). However, boys from SEM-intervention had significantly higher amotivation. Punctuations on basic psychological needs were high in both groups, although the need for novelty was significantly higher in the experimental group. With respect to the intercultural sensitivity, comparisons showed significant differences on both the positive and negative emotional response, always being in favour of SEM students.

Study 6 explores the effect of a season about games from around the world on seventh-grade students' intercultural competence and friendship's goals. The highest scores in the experimental group (SEM-intervention) were concentrated in the retention administrations, being significantly higher with respect to the control group (traditional methodology). These results suggest positive long-term effects of the intervention. The experimental group obtained significant improvements on reward, help, intercultural understanding and friendship-approach goals; whilst the control group had significant diminishment on both intercultural sensitivity and understanding, as well as on friendship's goals. Qualitative results conveyed: (a) an approach to new cultural

realities; (b) how the teaching content led to cultural reflection; (c) how students created new relationships; (d) greater collaborative relationships; (e) how the model helped to mitigate negative behaviours; and (f) how the intervention provided students with greater opportunities for participation.

Finally, with the purpose of knowing if the greater opportunities that SEM provides to the students turn into higher equity participation, the *study 7* analyzes physical activity levels on seventh-grade students after participating in a season about games from around the world. As a result, students reached optimal moderate-to-vigorous physical activity (MVPA) levels during the entire season. Both girls and boys exceeded the recommendation of being engaged in MVPA for at least 50% of PE lesson time. In terms of gender, there were no found significant differences in any of the physical activity intensities. Significant gender differences were only found in steps (higher in boys). In relation to the phases, preseason was shown to be the most active phase, significantly contributing to MVPA levels, as well as to steps and the metabolic equivalent of task.

Several conclusions can be extracted from this doctoral research. Collective findings from these empirical studies show a significant contribution of SEM-based interventions on students' intercultural competence. Studies provide useful evidence about model's benefits on developing positive effects on students' intercultural understanding, behaviour and sensitivity. In addition, the model is exhibited as a suitable tool for generating greater openness to cultural diversity. When compared to a traditional methodology, SEM-based interventions produce greater impact on the aforementioned variables. However, interventions lacked power enough for causing significant gains on competence's negative dimensions. In this sense, a longer intervention might be needed in order to produce desirable outcomes. Moreover, it was observed the influence of certain factors which might have mediated on students' intercultural competence (e.g., gender or status).

Most important didactical implications revolved around students' social organization, selected teaching content and the responsibilities and their specific strategies for an effective performance. In conclusion, this research contributes to the SEM literature analyzing a scarcely explored variable. Relevant evidences are provided as they expose the SEM's great potential for both promoting and enhancing students' intercultural competence in varying contexts.

SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Universidad de Oviedo

PROGRAMA DE DOCTORADO EN

EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

EFECTOS DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Autor:

Federico Puente Maxera

Director:

Dr. D. Antonio Méndez Giménez

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Oviedo, Septiembre de 2019

Índice de Contenidos

Lista de Figuras……..……...……... 17
Lista de Tablas…….…… 18
Lista de Abreviaturas……...…… 20
Publicaciones relacionadas con la tesis……... 21
Agradecimientos…….……. 23
1. Introducción……...…… 29
1.1. Relevancia y justificación del estudio……..……..... 31
1.2. Problema de investigación…….....……..……. 33
1.3. Objetivos de investigación……..…… 34
1.4. Estructuración de la tesis……..…….. 36
2. Revisión de la literatura…….……... 39
2.1. Interculturalidad…….. 41
2.1.1. Diversidad cultural…….…….... 41
2.1.1.1. ¿Oportunidad o amenaza?..... 44
2.1.1.2. Nacionalidad como variable interpretativa……... 45
2.1.2. Educación intercultural……..... 46
2.1.2.1. Interculturalidad y multiculturalidad…… 47
2.1.2.2. ¿Qué es la educación intercultural?..... 48
2.1.2.3. ¿Qué objetivos persigue la educación intercultural?……..... 49
2.1.2.4. La educación intercultural en el currículum educativo: estado de la cuestión a nivel nacional……..... 50
2.1.3. Diversidad cultural en las aulas: de la atención a la promoción……..... 51
2.1.4. La competencia intercultural…….. 55
2.1.4.1. ¿Cuáles son sus dimensiones y componentes? Una aproximación a la definición de competencia intercultural……..... 55
2.1.4.2. ¿Cómo medir la competencia intercultural?..... 58
2.1.4.3. ¿Cómo puede ser desarrollada la competencia intercultural? ¿Qué papel juega la educación?..... 59
2.1.4.4. La sensibilidad intercultural…… 62
2.2. Hacia una Educación Física Intercultural……..... 67
2.2.1. Estudios centrados en el profesorado…… 70
2.2.2. Estudios centrados en el alumnado…… 74
2.2.3. Estudios basados en modelos pedagógicos……... 77
2.3. Modelo de Educación Deportiva (MED)…… 79
2.3.1. Elementos esenciales del MED……. 80
2.3.2. Estado del arte del MED. Hallazgos de mayor relevancia…….. 82
2.3.2.1. Relación entre iguales……..…… 85
2.3.2.2. Relaciones de amistad……..... 86
2.3.2.3. Conductas disruptivas…….…….... 87
2.3.2.4. Deportividad……..……..... 87
2.3.2.5. Empatía…….…… 89
2.3.2.6. Responsabilidad……..……..... 89

2.3.2.7. Equidad e inclusión……..... 90
2.3.3. Educación Intercultural y MED: posibles conexiones……...…… 93
3. Metodología…… 99
3.1. Diseño de investigación……..... 101
3.1.1. Diseños cuasiexperimentales……. 101
3.2. Paradigma de investigación……..... 102
3.2.1. Enfoque cuantitativo……...……... 103
3.2.2. Enfoque cualitativo…….……... 104
3.2.3. Enfoque metodológico mixto…… 106
3.3. Instrumentos de recogida……..... 110
3.3.1. Instrumentos cuantitativos……..…….... 110
3.3.2. Instrumentos cualitativos…….……..... 113
3.4. Fases de investigación…… 113
3.5. A modo de síntesis: utilidad de las metodologías cuantitativa, cualitativa y mixta para la tesis presente……..... 114
4. Estudios empíricos……. 119
4.1. Estudio empírico 1: Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el MED sobre la interculturalidad……..... 123
4.2. Estudio empírico 2: Efectos del MED sobre la interculturalidad: el papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria……..... 145
4.3. Estudio empírico 3: Influencia de la dinámica de roles con el MED sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria…… 165
4.4. Estudio empírico 4: MED en contextos socialmente vulnerables. Efecto de dinámicas de roles sobre la responsabilidad y la competencia intercultural en adolescentes……. 183
4.5. Estudio empírico 5: Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual del MED……...……..... 201
4.6. Estudio empírico 6: Los juegos del mundo: promoviendo la competencia intercultural mediante el MED en contextos de baja diversidad cultural…..……..... 219
4.7. Estudio empírico 7: Niveles de actividad física tras una temporada MED sobre juegos del mundo……...…… 241
5. Conclusiones……...…… 261
5.1. Conclusiones relativas a cada uno de los estudios empíricos……. 263
5.2. Conclusiones generales…….…….. 269
5.3. Implicaciones didácticas……...……..... 271
5.4. Limitaciones……...…… 273
5.5. Futuras líneas de investigación……... 274
6. Referencias……. 277
Anexos……. 319

Lista de Figuras

Revisión de la literatura

Figura 2.1. Sinergias entre la Educación Intercultural y el Modelo de Educación Deportiva……..…… 95

Metodología

Figura 3.1. Tipología de diseños mixtos……..……. 109

Estudio empírico 2

Figura 4.2.1. Protocolo de formación del alumno-entrenador y temporalización... 153

Estudio empírico 4

Figura 4.4.1. Diseño cruzado del estudio…….…… 190

Lista de Tablas

Introducción
Tabla 1 Relación de objetivos específicos establecidos para cada uno de los estudios empíricos…… 35
Metodología
Tabla 3.1. Cuestionarios empleados en los estudios empíricos……..... 112
Tabla 3.2. Organización temporal de la investigación……. 114
Tabla 3.2. Resumen de la metodología empleada en los estudios empíricos……..... 117
Estudio empírico 1
Tabla 4.1.1. Alfas de Cronbach de los cuestionarios empleados en Pretest y Postest……..... 132
Tabla 4.1.2. Estadísticos descriptivos de la dimensión REP (Sensibilidad Intercultural) y Comportamiento Intercultural y sus Factores (Ayuda e Irresponsabilidad) de la muestra total, varones y mujeres……... 133
Tabla 4.1.3. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de las variables a estudio……..... 134
Tabla 4.1.4. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney de la REP (Sensibilidad Intercultural)…….. 135
Estudio empírico 2
Tabla 4.2.1. Hoja de anotación……..... 151
Tabla 4.2.2. Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de *ultímate*…….. 152
Tabla 4.2.3. Estadísticos descriptivos de la REP y Comportamiento intercultural en la muestra total y nacionalidad……..……... 156
Tabla 4.2.4. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de la REP y Comportamiento intercultural…….. 156
Estudio empírico 3
Tabla 4.3.1. Características del alumnado participante por grupo, sexo y nacionalidad…… 170
Tabla 4.3.2. Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de balonmano…….. 171
Tabla 4.3.3. Estadísticos descriptivos de la REP de la muestra total, género y nacionalidad……..…… 173
Tabla 4.3.4. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de la REP…… 173
Tabla 4.3.5. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney de la REP…….. 174
Estudio empírico 4
Tabla 4.4.1. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas para la muestra total y género……..... 193
Tabla 4.4.2. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de las variables del estudio……..... 194
Estudio empírico 5

Tabla 4.5.1. Participantes en función de la condición, centro escolar, clase, género y origen…….. 208
Tabla 4.5.2. Principales diferencias entre ambos modelos…….. 208
Tabla 4.5.3. Fiabilidad interna y estadísticos descriptivos para las variables del estudio en función de la muestra total, curso, género y nacionalidad……... 211
Tabla 4.5.4. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral (Sig. A. Bil.) de la prueba de *U* de Mann-Whitney en la comparación MED vs. MT……. 213
Estudio empírico 6
Tabla 4.6.1. Características sociodemográficas de los participantes…….. 225
Tabla 4.6.2. Contenidos desarrollados en la temporada de *Olimpiadas Interculturales*……... 227
Tabla 4.6.3. Alfas de Cronbach en cada una de las administraciones……. 231
Tabla 4.6.4. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para cada una de las variables analizadas, según género y tratamiento……. 233
Estudio empírico 7
Tabla 4.7.1. Contenidos desarrollados en la temporada de *Olimpiadas Interculturales*……... 248
Tabla 4.7.2. Valores antropométricos según sexo y muestra total……... 251
Tabla 4.7.3. Niveles de actividad física según sexo y muestra total para toda la temporada……..... 251
Tabla 4.7.4. Variables analizadas en relación a cada fase MED según sexo y muestra total…….. 252
Tabla 4.7.5. Tiempo de AF sedentaria y AFMV (porcentaje respecto al total), EMT y pasos efectuados para cada uno de los juegos practicados, desglosados según sexo y grupo-clase de pertenencia……. 255

Lista de Abreviaturas

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
AF	Actividad física
AFMV	Actividad física moderada a vigorosa
CIC	Competencia Intercultural
EF	Educación Física
EP	Educación primaria
ES	Educación secundaria
MED	Modelo de Educación Deportiva
MT	Metodología tradicional
OMS	Organización Mundial para la Salud

Publicaciones que forman parte de la tesis doctoral

- Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., y Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *Sport TK, 6*(2), 89-100. [Indexación: **ESCI**]
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y 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. [Indexación: **ESCI**]
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 165-180. [Indexación: **ESCI**]
- Puente-Maxera, F., Mahedero-Navarrete, M. P., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (en prensa). Educación Deportiva, roles y vulnerabilidad. Influencia en la responsibilidad e interculturalidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. [Indexación: **JCR 2018: 1.03**]
- Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F., y Méndez-Giménez, A. (en prensa). Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual de Educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. [Indexación: **JCR 2018: 1.03**]
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (en revisión). Games from around the world: promoting intercultural competence through Sport Education in low cultural diversity contexts. *Journal of Teaching in Physical Education*. [Indexación: **JCR 2017: 1.73**]
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (en revisión). Physical activity levels after a Sport Education season of games from around the world. *European Physical Education Review*. [Indexación: **JCR 2018: 2.42**]

Otras publicaciones relacionadas con la tesis doctoral

- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2018). Modelo de Educación Deportiva y rotación de roles. Efectos de una intervención

sobre las variables motivacionales de estudiantes de primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte, 39*(13), 281-290. [Indexación: **SJR 2018: 0.35**]

- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Liarte, J. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *Sport TK, 7*(2), 115-128. [Indexación: **ESCI**]
- Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Mahedero-Navarrete, M. P. (2019). Experiencia inicial del Modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. *Retos, 36*, 203-210. [Indexación: **SJR 2018: 0.30**]
- Méndez-Giménez, A., Mahedero-Navarrete, M. P., Puente-Maxera, F., y Martínez de Ojeda, D. (en prensa). Efectos motivacionales tras la aplicación de roles fijos y rotativos mediante el modelo de Educación Deportiva en Educación Física. *Cultura_Ciencia_Deporte*. [Indexación: **SJR 2018: 0.35**]
- Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., Martínez de Ojeda, D., y Liarte, J. (en prensa). Examinando los efectos motivacionales de una temporada de orientación deportiva en estudiantes de educación secundaria. *Cultura_Ciencia_Deporte*. [Indexación: **SJR 2018: 0.35**]
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (en revisión). Educación Deportiva en segundo de educación primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado respecto a una experiencia de co-enseñanza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. [Indexación: **ESCI**]
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (en revisión). Educación Deportiva e iniciación a deportes de invasión. Análisis del rendimiento y conocimiento de juego del alumnado de segundo de educación primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*. [Indexación: **SJR 2018: 0.15**]

Agradecimientos

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a todas aquellas personas que hicieron posible esta tesis doctoral. Quisiera comenzar expresando mi agradecimiento a mi director y supervisor, **D. Antonio Méndez-Giménez**. En todos estos años, desde que llegué a esta facultad, pude enriquecerme aprendiendo de tus enseñanzas a lo largo de numerosos estudios, tanto en la diplomatura de Maestro de Educación Física (*Educación Física de Base*, *Juegos tradicionales, autóctonos y populares*, *Deportes individuales*…) como durante el Máster de Formación del Profesorado y, por supuesto, durante estos últimos cuatro años de tesis doctoral. Muchísimas gracias por tu dedicación y constancia absolutas, por tu orientación y los incalculables *feedback*. Te agradezco por la confianza depositada en mí, por haber guiado mi iniciativa y por las oportunidades brindadas durante este largo aprendizaje, en lo que perfectamente podría ser considerado como un *enfoque centrado en el doctorando*. ¡Gracias!

En segundo lugar, quisiera agradecer a **D. Diego Martínez de Ojeda**. En pocas palabras, esta tesis no se explica sin tu participación y aportación. Has estado presente desde el principio; iniciamos compartiendo un *Dropbox*, creando *equipo* y, desde entonces, un montón de proyectos, ideas y propuestas se han ido sucediendo. Gracias por todos los conocimientos. Es un placer contar con el apoyo de un auténtico experto en lo que uno hace. Sin tu contribución e implicación de valores incalculables, esta tesis no habría alcanzado su forma actual.

En tercer lugar, me gustaría dar las gracias a **D. Javier Bernabé Martín**. Todavía recuerdo cuando durante los estudios de máster, el profesor **D. Javier Fernández-Río**, de forma metafórica, nos decía aquello de que los estudiantes de prácticas éramos algo así como unos "paracaidistas", entendiendo que no sabíamos qué nos íbamos a encontrar en los centros educativos. Pues yo tuve la suerte de "aterrizar" en el IES Jovellanos, donde pude conocer a Javier Bernabé. Se trató de mi primera oportunidad de ver la implementación de los modelos pedagógicos a nivel de centro, con especial interés en el modelo de Educación Deportiva. Pude encontrar a un apasionado de la enseñanza, comprometido con su labor y, por sobre todo, alguien que se renueva constantemente. A día de hoy sigo siendo testigo de tu deseo por innovar y mejorar, curso a curso. Muchas gracias por todas las enseñanzas, por las buenas prácticas y por tu valiosa implicación en este trabajo.

Y en eso de que "la suma multiplica", se unió a nuestro grupo de trabajo **Dª. María del Pilar Mahedero-Navarrete**, aportando ideas frescas, aires renovados y mucha dedicación que ayudaron a fortalecer esta tesis doctoral. Los estudios que hemos realizado, y los que están en curso, son buena prueba de ello. Sin duda, Pilar, ejerces a la perfección el rol de docente-investigadora, siendo todo un ejemplo a seguir. Muchísimas gracias.

Esta tesis tampoco habría sido posible sin las aportaciones de quienes formaron parte de la fase experimental. Quiero acordarme de los docentes partícipes y, así, agradecer a **Alberto**, **Juanjo** y **Juan Pedro**, junto a los ya nombrados Diego, Javier y Pilar. Muchas gracias a todos vosotros. Por supuesto, una "*n* infinita de gracias" a los centros educativos y, sobre todo, al **alumnado** que participó en esta investigación. Son ellos los verdaderos protagonistas.

Si antes hacía alusión a mi recorrido universitario, quisiera agradecer al profesorado que formó parte de mi formación. Agradezco a **D. Javier Fernández-Río** por contribuir en mi interés por los modelos pedagógicos y haberme supervisado durante el trabajo final de máster, inercia que supe aprovechar para continuar mis estudios de doctorado. También agradezco a **Beatriz**, **Carmen**, **Ezequiel, José Antonio**… y tantos otros docentes. Aprovecho, igualmente, para recordar la valiosa aportación de aquellas personas que contribuyeron a mi formación investigadora, en especial a las profesoras **Dª. Lucía Álvarez Blanco** y **Dª. María Verdeja Muñíz**, con quienes aún puedo cruzarme por los pasillos de la facultad y asistir a tutorías "al vuelo". Del mismo modo, agradezco la atención recibida por partede mi tutor, **D. Xosé Antón González Riaño.** Muchas gracias.

También quisiera destacar a quienes, durante estos años, y de forma casi simultánea, emprendieron sus *viajes doctorales* y me acompañaron en los míos, algunos siendo ya doctores/as o encontrándose en camino de serlo. Así, me gustaría agradecer el apoyo recibido de **Alejandro**, **Cristina, Lorena, Laura, María y Nacho**. Muchísimas gracias por vuestras tardes doctorales, orientaciones, charlas y disposición.

Por otro lado, realizar una tesis doctoral te ofrece la posibilidad de estrechar lazos, conocer nuevas personas y, como suelo decir, "ponerle cara" a quienes forman parte de tu bibliografía específica. Así, en primer lugar quisiera mostrar mi profundo agradecimiento a **D. Luis Miguel García-López** por haberme acogido durante mi tiempo de estancia en la Universidad de Castilla-La Mancha. Gracias por todas las

enseñanzas y por ofrecerme una experiencia tan enriquecedora. También hago extensible el agradecimiento a otros miembros del grupo de investigación Enseñanza del Deporte y la Actividad Física (EDAF). En especial a **Juan Gregorio**, pero también a **Alejandro, Álvaro, Cristina** y **Pilar**. También quisiera agradecer a **Isabel** quien, en complicidad de los antes mencionados, me hizo vivir un cumpleaños inolvidable.

Otra experiencia gratificante la viví en la Universidad de Zaragoza, en el campus de Huesca. En primer lugar, mis agradecimientos van dirigidos a **D. José Antonio Julián-Clemente** y **D. Luis García-González** quienes me abrieron las puertas del grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF). Muy en especial quisiera agradecer a **D. Javier Sevil-Serrano**, tus consejos durante esta recta final han sido muy fructíferos. No quisiera olvidarme de otras personas pertenecientes al proyecto CAPAS. En especial, agradezco a **Gemma**, **Javier** y **Laura**. Muchas gracias por las historias compartidas.

En el terreno más personal, me gustaría agradecer a mis amigos. Aquellas personas que han estado presentes todo este tiempo. Quisiera destacar a **Damian, David** y **Mario,** quienes me ofrecieron las tan necesarias distracciones y me ayudaron a hacer este viaje más memorable. También, agradezco las horas de rodaje y los eventos compartidos con **Dani**, **Eze, Isma** y otros compañeros de mesa. Y, por supuesto, agradezco a quienes forman parte del colectivo CDLF, en especial a **Ana**, **Celia**, **Irene** y **Sara,** quienes aportaron buenas dosis de trabajo interdisciplinar a esta tesis. ¡Gracias!

Finalmente, y más importante, quisiera agradecer a mi familia. A mi padre, **Álvaro** y a mi madre, **Marianella,** por su apoyo, paciencia y por animarme a conseguir mis objetivos. Sin sus continuos soporte y motivación esta tesis no habría sido posible. También a mis hermanas, **Daniela** y **Fernanda**, por alentarme en todo momento y por la forma en la que han mantenido mi entusiasmo.

¡Mil gracias!

Capítulo 1. Introducción

1. Introducción

1.1. Relevancia y justificación del estudio

La cuestión intercultural no es nueva en la agenda educativa, sino que constituye una temática que ha sido abordada durante décadas, tanto en el panorama nacional (Murillo, 1995) como europeo (Besalú, 1994) e internacional (Banks y Lynch, 1986). Más allá de la amplia evidencia empírica de la que se dispone en la actualidad, muchas cuestiones continúan siendo ignoradas. Por ejemplo, entre los desafíos de futuro para una educación intercultural, Besalú (2009) enfatizó la necesidad de disociar lo *intercultural* de la inmigración. De entrada, dicho desafío requiere considerar dos aspectos: (a) por un lado, tomar en cuenta la perspectiva del alumnado en su conjunto, entendiendo que la educación intercultural no está pensada exclusivamente para estudiantes de origen inmigrante y debiendo, por tanto, incluir la mirada del alumnado autóctono, y (b) por otro lado, dar el salto de la atención a la promoción de la diversidad cultural, superando visiones compensatorias y dando cabida al reconocimiento de la diversidad como aspecto enriquecedor. Sin embargo, lejos de este creciente reclamo, estas cuestiones continúan siendo escasamente consideradas.

¿Por qué la competencia intercultural?

La competencia intercultural es un aspecto clave hoy en día (Grimminger-Seidensticker y Mohwald, 2017). Su trascendencia adquiere mayor relevancia si se consideran los problemas actuales de la sociedad, con el auge de los discursos xenófobos de escala mundial (McCorkle, 2018). Estas circunstancias plantean una clara urgencia por preparar a la ciudadanía para convivir en sociedades culturalmente diversas (Jiménez y Goenechea, 2014) siendo educada en la tolerancia, el respeto y en la apreciación de dicha diversidad. La competencia intercultural es, además, vital para alcanzar los tres objetivos centrales establecidos por el Consejo Europeo, a saber: (1) los *derechos humanos*, como fundamento básico para una sociedad cohesionada, (2) la *participación democrática*, como desarrollo de capacidades dialógicas y deliberativas y (3) la *ley* como sostén normativo de los principios de equidad y justicia social (Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gallard y Philippou, 2013).

Así, la competencia intercultural, entendida como la capacidad para interactuar de manera efectiva y apropiada en contextos multiculturales (Fantini, 2006; Perry y

Southwell, 2011), se ha vuelto un requisito fundamental en la actualidad. Por su naturaleza, se trata de una competencia que no surge de manera innata, sino que debe ser enseñada (Deardorff, 2009) siendo el contexto de la educación formal un escenario idóneo para su desarrollo. Sin embargo, en la actualidad, la necesidad de mayores estudios que exploren las sinergias entre la corriente intercultural y los resultados de aprendizaje en el alumnado continúa siendo un gran reclamo (Sleeter, 2012).

Señalado este aspecto, ¿qué relación guarda la competencia intercultural con el aprendizaje? ¿Y con el éxito académico? Holm, Nokelainen y Tirri (2009, p. 188) afirman que desarrollar un "currículum sensible a la diversidad existente y basado en fomentar la competencia cultural del alumnado puede mejorar tanto el logro académico como el crecimiento personal de los estudiantes". Así, un estudiante con una alta competencia intercultural sería aquel capaz de completar tareas, interactuar con sus iguales, apreciar el feedback recibido y demostrar altas habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, tal como se advertía, estas asociaciones positivas entre aprendizaje e interculturalidad siguen prevaleciendo, a día de hoy, en contextos multiculturales, centrando su atención en el alumnado inicialmente vulnerable (Cummins, 2015). Aun considerando provechosas estas iniciativas, y la presente tesis doctoral comparte ese interés, la competencia intercultural debe ser contemplada como eje transversal, que involucra a todas las áreas, así como a toda la comunidad educativa. Asimismo, como se verá en el siguiente capítulo, a pesar de las amplias bondades constatadas desde diferentes disciplinas respecto al desarrollo de la competencia intercultural (Aronson y Laughter, 2015), esta capacidad permanece escasamente explorada en el ámbito de la Educación Física (Grimminger-Seidensticker y Möhwald, 2017).

¿Por qué el Modelo de Educación Deportiva?

En los últimos años, ha existido un creciente interés de escala mundial por explorar los efectos de los modelos pedagógicos asociados al área de la Educación Física (Metzler, 2017), con especial protagonismo de aquellos denominados de "segunda generación" (Ennis, 2014, p. 64). El modelo de Educación Deportiva (MED, Siedentop, 1994) forma parte de estos últimos, siendo uno de los modelos más estudiados y analizados en el contexto educativo (Evangelio, Sierra-Díaz, González-Víllora y Fernández-Río, 2018; Kirk, 2013). Como modelo pedagógico apto para ser introducido a nivel curricular, el MED ha sido expuesto como favorecedor de variados resultados de aprendizaje (motriz, cognitivo, afectivo y social) siendo así reflejado en

las distintas revisiones realizadas hasta la fecha (p.ej., Evangelio et al., 2018; Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2005). Hablamos, por tanto, de un modelo de garantías, avalado empíricamente y asociado a buenas prácticas (Dyson, Griffin y Hastie, 2004; Hastie y Wallhead, 2016).

Existe una amplia evidencia que relaciona los efectos positivos del modelo sobre aspectos de inclusión y equidad. Por ejemplo, la revisión específica de Harvey, Kirk y O'Donovan (2014) dio cuenta de una fuerte (15 estudios) y moderada (18 estudios) influencia del MED sobre los aspectos referidos. Aun considerando las bondades del modelo respecto a determinadas dimensiones que podrían anticipar mejoras en clave intercultural, como es el caso de ciertas variables socioafectivas (p.ej., relación entre iguales, conductas disruptivas, etc.), hasta la fecha no constan estudios empíricos sobre la influencia del MED en el desarrollo de la competencia intercultural.

En su concepción original, el MED ha sido presentado como un modelo capaz de brindar mayores oportunidades de participación y posibilidades de éxito a un amplio espectro de estudiantes, más allá de sus características individuales. Con ánimo de someter empíricamente estas pretensiones, numerosos estudios han considerado distintas variables independientes, consideradas "presagio" (Martínez de Ojeda, 2013), como es el caso del género (Vidoni y Ward, 2009), el nivel de habilidad (Mahedero-Navarrete, Calderón, Arias-Estero, Hastie y Guarino, 2015), el estatus (Brock, Rovegno y Oliver, 2009) o la posible interacción entre estas (Araujo, Mesquita y Hastie, 2014). Sin embargo, en la actualidad, nada es sabido sobre la influencia de la nacionalidad o el origen étnico-cultural sobre los resultados de aprendizaje del alumnado tras participar en programas MED. A efectos de dar respuesta a estos interrogantes, son necesarias investigaciones que puedan arrojar luz sobre la influencia específica de la nacionalidad o procedencia geográfica, considerada de manera dicotómica (alumnado autóctono/inmigrante), sobre la competencia intercultural del alumnado partícipe en intervenciones basadas en el MED.

1.2. Problema de investigación

El MED ha sido asociado con mejoras en distintas dimensiones del aprendizaje. Sin embargo, a tenor de la literatura revisada, se evidencia un vacío respecto a la posible influencia, tanto de los modelos pedagógicos, en general, como del MED, en particular, sobre el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado. Se requiere mayor información respecto a cómo repercute la nacionalidad, entendida esta de forma

dicotómica (autóctono/extranjero), sobre la participación del alumnado en programas basados en el MED.

De este modo, algunas de las preguntas a las que sé intentará dar respuesta a lo largo de esta investigación son: ¿Qué efecto produce el MED sobre la competencia intercultural del alumnado? ¿Qué elementos específicos del modelo son determinantes en clave intercultural? ¿Existen diferencias en el desarrollo de la competencia intercultural según el género o la nacionalidad del alumnado? ¿Hasta qué punto pueden mediar estas variables en la participación del alumnado?

1.3. Objetivos de investigación

Objetivo general

- El propósito principal de esta investigación ha sido examinar si el modelo de Educación Deportiva dispone de potencial para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de primaria y secundaria de diferentes contextos.

Objetivos específicos

Penney y Clarke (2005, p. 48) afirman que sería escasamente viable "esperar que toda dimensión del aprendizaje fuese satisfactoriamente vehiculada a través de una única temporada MED". Las autoras sugieren priorizar instancias de enseñanza-aprendizaje específicas debiendo estar, en cada caso, supeditadas al contexto particular de inmersión, considerando toda su variabilidad. En este punto, es necesario indicar que el modelo ha sido reconocido como "contextualmente dependiente", condición que obliga a concretar una serie de objetivos a alcanzar.

Por otro lado, dada la extensa evidencia empírica que apunta la superioridad del MED respecto a la metodología tradicional (sobre todo, en la dimensión socioafectiva del aprendizaje), muchos de los estudios que se relacionan en la presente tesis no han tenido por objeto explorar esta comparación, sino que se han centrado en conocer si las intervenciones cumplen con los propósitos que persigue el modelo, en línea con lo que Kirk (2005, 216) denominó *practice-referenced approach*, esto es, un enfoque que considera al propio modelo como marco de referencia. Asimismo, muchos de estos estudios se han propuesto contemplar y comparar distintos niveles de tratamiento dentro del MED (p.ej., *dinámica de roles* en estudios 3 y 4). No obstante, sin renegar de lo

anterior, esta tesis incluye igualmente dos estudios comparativos (transversal y longitudinal), considerados pertinentes dada la novedad de la variable objeto de estudio.

Así pues, los objetivos específicos perseguidos para cada uno de los estudios empíricos se sintetizan a continuación.

Tabla 1. Relación de objetivos específicos establecidos para cada uno de los estudios empíricos.

Estudio	Objetivos específicos
Estudio empírico 1	- Analizar en qué medida un programa de mimo basado en los principios del MED puede mejorar la competencia intercultural del alumnado de quinto curso de educación primaria en relación a la sensibilidad y el comportamiento intercultural.
Estudio empírico 2	- Examinar el impacto de una unidad didáctica de *ultímate*, bajo las premisas del MED, sobre el comportamiento y la sensibilidad intercultural de estudiantes de sexto de primaria. - Conocer la incidencia específica del programa sobre el rol de alumno-entrenador, así como su repercusión a nivel intercultural.
Estudio empírico 3	- Examinar la influencia de la dinámica de roles (fija/rotativa) sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de sexto curso de primaria. - Analizar la influencia del género, la nacionalidad y nivel de tratamiento aplicado.
Estudio empírico 4	- A partir de un diseño cruzado simple, comprobar el impacto de la dinámica de roles (fija/rotativa) sobre los niveles de responsabilidad y de competencia intercultural en alumnado de primer curso de educación secundaria.
Estudio empírico 5	- Analizar los efectos del MED sobre las regulaciones motivacionales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (incluyendo la novedad), las metas sociales y la sensibilidad intercultural de estudiantes de un centro de EP, comparando su efecto con estudiantes de centros en los que se emplea una metodología tradicional. - Comprobar la influencia específica del curso, el género y la nacionalidad.
Estudio empírico 6	- Explorar el efecto de una intervención sobre juegos del mundo basada en los principios del MED sobre las variables interculturales (comportamiento, comprensión y sensibilidad) y las metas de amistad del alumnado de primer curso de educación secundaria en un contexto de baja diversidad cultural. - Examinar posibles diferencias según el género y el nivel de tratamiento aplicado.
Estudio empírico 7	- Analizar los niveles de actividad física, el número de pasos efectuados y el equivalente metabólico de tarea tras una intervención sobre juegos del mundo en estudiantes de primer curso de educación secundaria. - Examinar la posible influencia del género, las fases que atraviesa la unidad y el juego practicado.

1.4. Estructuración de la tesis

Esta tesis consta de seis capítulos. El ***Capítulo 1*** introduce al lector en la situación de partida de la tesis, así como su justificación y relevancia. También, se establece el problema de investigación que guía esta tesis doctoral y se relacionan los objetivos generales y específicos perseguidos para cada uno de los estudios empíricos. Por su parte, el ***Capítulo 2*** establece una conceptualización de los fenómenos que son objeto de estudio. Se inicia definiendo y clarificando términos relativos a la noción de interculturalidad (p.ej., educación intercultural, diversidad cultural, etc.), con especial énfasis en el concepto de competencia intercultural en y los aspectos vinculados a esta (componentes, medición, desarrollo, etc.). Un paso más allá implica aterrizar sobre el área de aprendizaje que compete a esta tesis, esto es, la Educación Física. Para ello, se teoriza acerca de una Educación Física Intercultural, estableciendo una revisión sobre los estudios más relevantes que puedan ser encasillados en este campo. Un último apartado se centra en la variable independiente que sustenta las intervenciones planteadas en esta tesis, es decir, el modelo de Educación Deportiva. Así, se apuntan los rasgos más característicos del modelo y se plasman los hallazgos de mayor relevancia. Se finaliza esbozando posibles analogías entre el modelo y la educación intercultural.

La metodología que fundamenta la presente tesis doctoral viene recogida en el ***Capítulo 3***. Este capítulo presenta el diseño y los distintos enfoques o paradigmas, destacando al enfoque metodológico mixto como principal valedor de los estudios que componen esta investigación. Seguidamente, se relacionan los distintos instrumentos de recogida empleados a lo largo de la tesis y se cierra el capítulo con una temporalización del trabajo realizado. El ***Capítulo 4*** obedece a la parte central, esto es, los siete estudios empíricos realizados presentados en formato artículo. Todos ellos han sido enviados para ser sometidos a revisión en distintas revistas. Así, de los siete estudios, tres han sido ya publicados, dos se encuentran aceptados "en prensa" y los dos últimos están en fase de revisión. Los estudios siguen la estructura propia de los artículos científicos. Así, se inician mediante un breve resumen dedicando el primer gran apartado a la *introducción*, en la que se revisa el estado de la cuestión sobre el tema investigado, se identifica el vacío al que se pretende dar respuesta y, por último, se establece el objetivo principal del estudio. En segundo lugar, se presenta el *método* de estudio en el que se incluyen datos relativos al contexto, los participantes, el programa de intervención, los instrumentos de recogida y los procesos de análisis de la información. A continuación,

se exponen los *resultados* distribuidos, si procede, en cuantitativos y cualitativos. Estos resultados son interpretados en el apartado de *discusión*, que finaliza con las *conclusiones* más destacadas del estudio.

Por su parte, el ***Capítulo 5*** sintetiza los hallazgos más relevantes de los estudios conducidos, relacionando los objetivos específicos perseguidos con los resultados y las conclusiones principales. Asimismo, en un intento por relacionar estos hallazgos, se establecen las conclusiones generales en correlación al objetivo principal que ha guiado la investigación. De interés práctico para el lector, se relacionan las implicaciones didácticas más importantes derivadas de estos estudios. Finalmente, se proponen líneas futuras de investigación y se constatan las limitaciones existentes más destacadas en esta tesis dcotoral. Finalmente, el ***Capítulo 6*** expone las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del documento.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

2. Revisión de la literatura

2.1. Interculturalidad

En este primer apartado serán expuestos conceptos básicos necesarios para una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, esto es, la competencia intercultural del alumnado, así como nociones que prevalecerán a lo largo de los estudios empíricos (p.ej., alumnado autóctono/inmigrante) y que deben ser debidamente consideradas. En primer lugar, será explicada la idea de diversidad cultural, partiendo de una aproximación a la definición de cultura (entre las muchas posibles) y prestando especial atención a la distinción autóctono/inmigrante y las razones de su selección. En segundo lugar, se hará una introducción a la educación intercultural como corriente educativa que inspira el desarrollo de esta tesis doctoral. De seguido, en línea con los objetivos establecidos, resultará conveniente establecer una distinción entre las nociones de atención y promoción de la diversidad cultural. Finalmente, se explicará en profundidad lo que se entiende por competencia intercultural, prestando atención a cuestiones básicas como su composición, medición y desarrollo.

2.1.1. Diversidad cultural

La existencia de diferentes culturas en la sociedad es, hoy día, un hecho innegable (Escarbajal, 2015), inherente a todo grupo humano y que, en las últimas décadas, se ha manifestado por una acentuada dinámica migratoria. Como afirma Essomba (2006, p. 22), "el cambio social más explícito y visible (…) es de naturaleza demográfica: flujos migratorios asociados a la transformación profunda de las estructuras socioeconómicas a escala internacional". La propia movilidad global ha llevado a reconocer la diversidad cultural como rasgo característico de todas las sociedades (Meier, 2007).

Establecer los límites de esa *diversidad* no es tarea sencilla; como tampoco lo es definir el concepto de *cultura*, más aun si se considera la gran variedad de campos disciplinares desde los que esta última ha sido conceptualizada. Por tanto, es posible determinar que no existe una definición fija y universal de cultura (Tharp, 2009), pudiendo esta diferir de un contexto a otro (Banks, 2008). Una revisión de las definiciones de cultura se encuentra en los trabajos de los antropólogos estadounidenses Alfred Louis Kroeber y Karl Kluckhohn (1952), quienes formularon una definición en base a las particularidades de las más de 160 definiciones de cultura que hallaron. Su definición fue que

> "la cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos. El núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura" (p. 181).

Por interés práctico, y en relación al objeto de estudio de esta investigación, se considera igualmente atinada la concepción de Eagleton (2000, p. 34), quien entiende por cultura el "conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico". Dowd y Dowd (2003) añaden a este conjunto una serie de "metas y principios compartidos" por los individuos ascritos a un mismo grupo cultural. Aun pudiendo existir discrepancias dentro de este, que obedecerían a distintos perfiles culturales, Gelder (2007) destaca la existencia de una *cultura principal* que comprende el conjunto de normas aceptadas por una sociedad y que casa con los aspectos cognitivos y sociológicos anteriormente descritos.

Tradicionalmente, ha existido una postura dual que enfrentaba a aquellos que definían la cultura como algo estático, inmutable y duradero, y quienes la concebían como cambiante, dinámica y susceptible de ser fusionada, esto es, vista como una producción social o resultado del encuentro interpersonal. Esta última concepción parecería aproximarse a los rasgos de las sociedades posmodernas, caracterizadas por la existencia de identidades culturales híbridas y complejas, convenidas en ser denominadas *pluriidentidades*. Sin embargo, a modo de paradoja, como asegura Mammar (2016), "cuanto más multiculturales son las sociedades, mayor necesidad encuentran los individuos de reivindicar su identidad cultural".

La idea de cultura ha sido históricamente asociada al ámbito comportamental del individuo. Desde el positivismo ha sido concebida como un conjunto de patrones de conducta, acciones y costumbres, en ocasiones restrictivas y externas al ser humano, que determinan las pautas conductuales del sujeto, siendo una visión que perduró hasta los años cincuenta. Se ha criticado de esta concepción, además de su vastedad, la naturaleza externa a los seres humanos que la viven, más precisamente, externa a la mente. El individuo sería objeto de la cultura, más que sujeto que la crea y transforma en su vivencia de la vida diaria. Es un modelo que se ha tachado de rígido en el que los

seres humanos, una vez moldeados, se verían imposibilitados de readecuar su cultura a nuevas situaciones.

A partir de la década de los 60 ha aparecido y se ha mantenido un profundo debate acerca de dónde colocar a la cultura: externamente al individuo como los productos de la actividad humana anterior, o internamente como una reserva de conocimientos y creencias. El empuje de la psicología cognitiva ha inclinado la balanza hacia la segunda opción. Tras una larga evolución del concepto, en la actualidad surgen enfoques en los que, sin dejar de lado el aspecto conductual, agregan al análisis los procesos psicológicos que permiten a los individuos y a los grupos sociales crear, interpretar, transmitir, criticar o transformar los significados compartidos. Estas teorías son partidarias de la idea de que la cultura es un fenómeno social limitado por procesos de cognición y aprendizaje y asumen que para comprender qué es y cómo funciona se requiere del uso de conceptos y principios psicológicos (Rodríguez-Salazar, 2006).

Para Douglass Price-Williams (1980), existe un campo disciplinar que "ahonda en la conducta contextual de los procesos psicológicos" llamado *Psicología Cultural*. Es esclarecedora la proclama de Shweder (1990) quien afirma que

> "ningún ambiente sociocultural existe o tiene identidad con independencia de la manera en que los seres humanos captan significados y medios a partir de él, mientras que la subjetividad y la vida mental de todo ser humano se altera por el proceso de captar significados y medios a partir de algún ambiente sociocultural y [así] utilizarlos" (Cole, 1999, p. 102).

En este sentido podríamos concluir que este ámbito de conocimiento, la Psicología Cultural, pretende el estudio del comportamiento humano desde la cultura, o sea desde el hombre que construye su cultura para dotarse de sentido. Deben destacarse además, dos aspectos de la psicología cultural: por un lado, el hecho de que además de utilizar y crear herramientas, los seres humanos redescubren en cada generación sucesiva las herramientas ya creadas, dando origen al proceso llamado *enculturación*. Así, la cultura sería la reserva entera de artefactos acumulados de un grupo social en el curso de su experiencia histórica. Estos artefactos constituyen el médium del desarrollo humano y son "historia en el presente". Es por esta razón que este campo de estudio se denomina también *Psicología cultural histórica*.

Michael Cole (1999), quien se adhiere a este campo disciplinar, resuelve la dicotomía *mente-entorno* a través del concepto de mediación y de "artefacto".

Trascendiendo la idea común de artefacto como objeto material, un artefacto es considerado por Cole como un aspecto del mundo que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la vida humana dirigida a metas. Así, los artefactos se utilizan en contextos de actividad o práctica.

Contemplada esta aproximación, el concepto de cultura parecería comprender varios aspectos. Sería equívoco y absurdo, pues, reducir lo cultural únicamente a cuestiones de etnia, raza, religión u origen geográfico. Por ejemplo, la realidad educativa convive a diario con distintas *diversidades*, ya sea económica, sociodemográfica, la distinción entre contextos rural y urbano, etc.; siendo dicha convivencia propia de las sociedades modernas. Como afirma Heinemann (2002, p. 26), "lo típico de estas sociedades es precisamente la variedad de estilos de vida, la variabilidad y flexibilidad de los planteamientos de vida, la heterogeneidad en la orientación de valores o la diversidad de los principios éticos". Todos estos aspectos son determinantes en términos de diversidad, al tiempo que son observables en la cotidianeidad del aula. Alumnado y profesorado son portadores de valores y creencias diversos y, por lo tanto, de un esquema cultural diferente al de los demás. Esta situación lleva a considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos, en sí mismos, culturales (Manning, Baruth y Lee, 2017). Los aspectos que configuran la diversidad abarcan tanta variabilidad que incluso personas con idénticos antecedentes culturales podrían no necesariamente compartir las mismas experiencias y guiarse por distintos códigos (Mason, 2007).

2.1.1.1. ¿Oportunidad o amenaza?

Lejos de ser percibida como un obstáculo, la diversidad cultural supone una valiosa oportunidad para el aprendizaje. En palabras de Escarbajal (2014, p. 85), se trataría de "aceptar que la diversidad cultural no puede ser vista como una lacra perturbadora de la convivencia (…), sino todo lo contrario, un motivo de animación y generación de debate pedagógico y de aprendizaje". Concebir, por tanto, la diversidad cultural como aspecto enriquecedor (Manning et al., 2017) supone reconocerla como elemento capaz de brindar oportunidades para el aprendizaje a todas las personas. Como afirma Aguado (2004, p. 39): "Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo".

No obstante, históricamente, la diversidad ha sido percibida más como una amenaza o problema que como un recurso u oportunidad (Essomba, 2015). El propio sistema educativo se ha encargado de anular todo tipo diversidad existente. De hecho, varios autores han denunciado el ejercicio de negación de la diversidad practicado en determinados contextos, debido a su baja o nula presencia de minorías (Escarbajal, 2014; Leiva, 2015), lo que en términos prácticos se ha saldado con procesos de "asimilación encubierta" (Essomba, 2015). Incluso en situaciones en las que la diversidad cultural es aceptada y reconocida, los procesos educativos se han limitado a lo estrictamente lingüístico, ignorando todo el bagaje cultural que porta el alumnado.

Precisamente, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural constituyen uno de los desafíos asociados a la educación intercultural. Se trata, en definitiva, de "definir un modelo social hegemónico que entienda que la presencia de estudiantes de origen extranjero en las aulas no representa necesariamente una dificultad para el proceso de escolarización del conjunto del alumnado" (Essomba, 2014, p. 18). Tal como se verá más adelante, esta idea inicial secunda el reclamo porque los procesos de orientación y acompañamiento no estén únicamente centrados en estudiantes de origen extranjero, sino en todo el alumnado.

2.1.1.2. Nacionalidad como variable interpretativa

Como resultado de esa nueva configuración de la realidad educativa, entre las muchas variables sociodemográficas por considerar, la nacionalidad ha presentado gran interés para la comunidad científica. Así, una primera aproximación llevaría a distinguir entre el alumnado perteneciente al grupo hegemónico y mayoritario, descrito como *autóctono*, y, por otro lado, el alumnado con nacionalidad distinta a la de aquel, por lo tanto, *extranjero* o *inmigrante*. Si bien es cierto que dentro de este último grupo puede existir una enorme variabilidad, el alumnado de origen inmigrante comparte un aspecto de especial significancia en términos interculturales, como es el hecho de haber vivido un proceso migratorio. Del mismo modo, aun pudiendo hallar sensibles diferencias en este proceso (p.ej., el duelo migratorio –conocido como *síndrome de Ulises*- no es el mismo para todos los individuos debido, entre muchas razones, a la distancia o diferencia cultural, con notable influencia de aspectos socioeconómicos), la distinción *autóctono-inmigrante* cobra especial relevancia bajo una perspectiva intercultural. Además, dicha distinción llevaría aparejada otra basada en *minorías* y *mayorías* étnicas, de modo que "las minorías étnicas serían los "eternos otros" en contraste con una

mayoría [española] asumida como cultural y socialmente homogénea" (Garcés, 2009). Llegado a este punto, resulta conveniente precisar las distinciones entre los términos *extranjero* e *inmigrante* y las razones que llevan a la decantación por este último. Así, el término *inmigrante* se ajusta mejor al contexto educativo, ya que alude a la persona que se instala, asienta y radica en un país distinto al de origen, mientras que *extranjero* no implica necesariamente estas circunstancias (Real Academia Española, 2014). Así pues, para la tesis presente, los términos *inmigrante* o *individuo de origen inmigrante* aluden a aquellas personas que poseen nacionalidad distinta a la española.

Cabe señalar que otros datos sociodemográficos no contemplados para la presente tesis serían igualmente relevantes en términos interculturales. Por ejemplo, el alumnado nacido en España con, al menos, uno de los progenitores de origen inmigrante o, también, el tiempo de permanencia del alumnado de origen inmigrante en el país de acogida. En el caso de estudiantes que han llegado a España a una edad muy temprana y que se encuentran naturalizados, formando parte de la denominada "generación puente" (Jiménez-Delgado, 2012), para la presente investigación serán considerados como autóctonos. Con respecto a ello, estudios previos sugieren que incluir las variables *etnia* y *país de nacimiento* como parámetro estadístico ofrece una imagen más representativa de la realidad educativa (El-Habib, Jiménez-Delgado, Ruíz-Callado y Jareño, 2016). Por último, debido a razones de opacidad estadística, no ha sido posible contemplar y analizar la minoría étnica (p.ej., población gitana) como variable de agrupación. En este sentido, los datos oficiales no ofrecen distinción respecto al grupo referido, siendo contemplado como *alumnado español* y, por tanto, *autóctono*.

2.1.2. Educación intercultural

Partiendo de la literatura mediterránea, aquella más próxima al ámbito español, varios autores coinciden en situar el origen de la educación intercultural en la Francia de mediados del siglo pasado (Essomba, 2006), estando estrechamente vinculado a la militancia antirracista y la pedagogía humanista (Suárez, 2004). Flores (2013) reconoce los contextos francés y alemán como los de mayor influencia en la corriente intercultural.

A pesar de que en España los estudios sobre educación intercultural cuentan con un largo recorrido, ha sido preciso esperar hasta el comienzo de la década de 1990 para encontrar los primeros planteamientos (García y Goenechea, 2009). En el año 1992 la Sociedad Española de Pedagogía organizó en Salamanca (España) el *X Congreso*

Nacional de Pedagogía titulado "Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida" (SEP, 1992). Más tarde, el *Plan para la integración social de los inmigrantes*, que será aprobado por el Consejo de Ministros del 2 de diciembre de 1994, estableció como objetivos: (a) "eliminar cualquier tipo de discriminación injustificada, tanto en el ejercicio de derechos y deberes como en el acceso a los servicios existentes. [...] y (b) "promover una convivencia basada en valores democráticos y en actitudes tolerantes". Así, resulta acertado establecer los inicios de los años 90 como punto de partida de un trabajo incesante en torno a la realidad intercultural en las aulas (Martínez, 2007).

2.1.2.1. Interculturalidad *vs* Multiculturalidad

Importante aclaración merece lo relativo al uso de los términos *intercultural* y *multicultural*, así como sus distintos derivados (*interculturalidad, multiculturalidad, interculturalismo, multiculturalismo,* etc.). Analizando las posibles sinergias y discrepancias entre ambos, las interpretaciones más respaldadas y replicadas en los últimos tiempos (García y Goenechea, 2009) coinciden en apuntar dos importantes debates; por un lado, (a) el carácter ontológico del concepto, y, por otro, (b) la zona geográfica de influencia.

Respecto al primero, se entendería lo *multicultural* como alusión a la coexistencia de varias personas de diferentes culturas o grupos sociales en un mismo espacio (Suárez, 2004), pudiendo implicar convivencia e, incluso, aunque no necesariamente, respeto entre las partes (Jiménez y Goenechea, 2014). Desde estos planteamientos, la noción de multiculturalidad parecería resultar limitada, de ahí que muchos autores la tilden de "estática" (García y Goenechea, 2009; Suárez, 2004). Como respuesta educativa al reto de la multiculturalidad, el enfoque intercultural, prioriza la interacción (Besalú, 2002), el intercambio, la reciprocidad y el enriquecimiento mutuo (Aguado, Gil y Mata, 2005; García y Goenechea, 2009; Jiménez y Goenechea, 2014; Lleixá, 2002). Igualmente, enfatiza el diálogo entre distintos grupos culturales (Aguado et al., 2005; Besalú, 2002), así como la apreciación y valoración de la riqueza cultural, propia y ajena (Lleixá, 2002). Por tanto, desde esta primera consideración, la posición privilegiada de la educación intercultural parecería conferirle un escalón superior en pos de una mayor inclusión.

En relación al segundo de los debates, el término *intercultural* ha sido el comúnmente empleado en la geografía mediterránea, con notable influencia francófona (de ahí su extensión a países que superan el continente europeo, como es el caso de

Canadá); mientras que el término *multicultural* parece ser más propio del ámbito anglosajón (Reino Unido, Estados Unidos, etc.). Esta última perspectiva relaciona su génesis con el *Movimiento por los Derechos Civiles*, entre los que destacan los grupos de revitalización étnica, entre las décadas de 1960 y 1970 en Estados Unidos, basado en los ideales de libertad, justicia e igualdad (Bennett, 2001). Sus mayores exponentes, entre los que destaca James Banks (2008), refieren igualmente aspectos de convivencia e interacción. También, lo *multicultural* es asociado a nociones de respeto, aceptación y comprensión (Manning et al., 2017), sugiriendo que estaríamos ante el uso de dos conceptos para un misma definición.

Como rasgo distintivo, los discursos multiculturales de ámbito anglosajón enfatizan algunas ideas no tan remarcadas desde la perspectiva intercultural. Un ejemplo puede observarse en la idea de *justicia social*, presente en los trabajos de varios teóricos de esta corriente (Aronson y Laughter, 2015; Banks, 2004; Bennett, 2001). No menos importante, en el ámbito anglosajón la idea de "pedagogía culturalmente relevante" asume notable presencia, pudiendo ser considerada tangencial respecto a la educación intercultural. Cabe mencionar otros conceptos que han sido igualmente puestos sobre el tablero, por ejemplo, *educación global* (Becker, 1982) o *educación internacional* (James, 2005). En cualquier caso, demostrando haber sido consecuente con estas matizaciones, para la presente tesis se dará prioridad al uso del término *intercultural*.

2.1.2.2. ¿Qué es la educación intercultural?

A lo largo de décadas, la educación intercultural ha sido entendida como una *mirada* (Escarbajal, 2014), un *enfoque* o *problemática* (Abdallah-Pretceille, 2001; Leiva, 2015; Lleixá, 2002), un *paradigma* (Jiménez y Goenechea, 2014), una *pedagogía* o *corriente* (Barrett et al., 2013), una *actitud* o *comportamiento* (Besalú, 2002), o un *movimiento* (Merino y Muñoz, 1998). Aunque a priori puedan resultar demasiado dispersas, todas estas visiones dejan entrever un primer aspecto común: lo intercultural no alude a un campo de aplicación propio o exclusivo (Abdallah-Pretceille, 2001), ajeno a la realidad educativa. Tampoco se trataría de políticas o actuaciones canalizadas mediante un "currículum paralelo" o diferenciado (Besalú, 2002, p. 78), ni la "mera folclorización" del mismo (Leiva, 2015, p. 86), sino que, tal como afirma Besalú (2002; en García y Goenechea, 2009, p. 42), supone "recrear la mejor tradición pedagógica, garantizando una educación de calidad para todos". En este sentido, varios expertos en la materia sostienen que toda educación que se precie de serlo debe ser intercultural

(Aguado et al., 2005), del mismo modo que ha de ser inclusiva; situación que ha llevado a algunos a considerar el término *intercultural* como "tautología" (García y Goenechea, 2009, p. 42). Sin ceñirse al ámbito educativo, la educación intercultural supone una tradición de investigación (Jiménez y Goenechea, 2014) y, por tanto, un proceso en permanente cambio que se rebela ante la idea de ser percibido como un producto acabado o definido (Arnáiz y Guirao, 2015).

2.1.2.3. ¿Qué objetivos persigue la educación intercultural?

La relevancia de la educación intercultural ha sido destacada por numerosos académicos desde distintas disciplinas. Salvando las razones que puedan justificar su trascendencia, y considerando que estas varían según los presupuestos desde los que las distintas iniciativas han sido impulsadas, lo cierto es que una gran mayoría de expertos y teóricos de la educación intercultural coinciden en delinear una serie de objetivos comunes desde esta corriente. Así, uno de los más reconocidos recae en la inclusión social y educativa (Leiva, 2015) entendida como el logro de la igualdad de oportunidades (Banks, 2008; Banks, y Banks, 2016; Bennett, 2001; Choi y Chepyator-Thomson, 2011; Jiménez y Goenechea, 2014; Lleixà, 2002). Una igualdad que puede ser entendida en términos de éxito académico (Essomba, 2006; Santos y Lorenzo, 2015), pero también de acceso a recursos (Aguado et al., 2005).

Aun siendo de valiosa aportación, la inclusión de contenidos culturalmente relevantes no debería ser considerada como un objetivo en sí misma (Escarbajal, 2014; Hill, 2006; Manning et al., 2017; Pusch, 2004), ni siquiera debería constituir el punto de partida. Para muchos, los contenidos y prácticas interculturales deben ir dirigidos a favorecer la conciencia de las similitudes y diferencias respecto a los "otros culturales", lo que supone realizar un ejercicio de comprensión crítica (Deardorff, 2011; García y Goenechea, 2009; Lleixà, 2002; Manning et al., 2017; Santos y Lorenzo, 2015) y empática (Essomba, 2006).

De este modo, cabe esperar que uno de los objetivos específicos de la educación intercultural sea la superación de estereotipos y prejuicios (Abdallah-Pretceille, 2001; Bennett, 2001; Lleixà, 2002), de creencias racistas, xenófobas y etnocéntricas (Leiva, 2015), así como la "desacralización de las culturas" (Besalú, 2002, p. 53). El desarrollo de actitudes de respeto, aceptación y tolerancia hacia la diversidad cultural (Lleixá, 2002) y en definitiva, el favorecimiento de una coexistencia armónica (Chepyator-Thomson et al., 2008) son otros de los propósitos de esta corriente.

Estos aspectos dejan entrever que la dimensión social del aprendizaje sea reconocida como aspecto clave en el desarrollo intercultural (Essomba, 2006; Leiva, 2015). El aumento de la interacción entre grupos culturalmente diferentes (Muñoz, 1997) y la mayor cohesión social (Aguado, 2004) se establecen como objetivos prioritarios. Varios autores enfatizan que el aprendizaje deba incluir tanto habilidades cognitivas como afectivas (Manning et al., 2017) y estas deben estar debidamente interconectadas (Escarbajal, 2014).

2.1.2.4. La educación intercultural en el currículum educativo: estado de la cuestión a nivel nacional

La presencia de alumnado inmigrante en las aulas, y su identificación como problemática educativa, ha llevado a las autoridades educativas de distintos países a recoger la cuestión intercultural en el currículum educativo. Por ejemplo, Australia ha incorporado recientemente la competencia intercultural como capacidad a ser desarrollada por el alumnado (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2013). En el contexto europeo, muchos países han incluido la competencia intercultural, siendo el área de lengua extranjera la más proclive para su desarrollo. Así, el currículum nacional de Croacia reconoce la competencia intercultural como competencia clave a ser trabajada de manera transversal (Fuchs et al., 2011).

A pesar de estas valiosas iniciativas, la implementación real sigue constituyendo un desafío. Así, un estudio reciente sobre la situación en Chipre (Hajisoteriou, Karousiou y Angelides, 2018) concluyó la existencia de una amplia distancia entre las políticas y las prácticas educativas, y entre los objetivos establecidos y los resultados obtenidos, evidenciando la falta de orientaciones didácticas. El panorama finlandés es más alentador donde, a pesar de haber prevalecido un tratamiento superficial de la educación intercultural, en la actualidad se han dado pasos hacia un enfoque de justicia social, integrando la perspectiva intercultural dentro del currículum nacional (Zilliacus, Holm y Sahlström, 2017).

Sistema educativo español

En España, los sucesivos cambios legislativos han ido plasmando la realidad intercultural, pasando de su completa ignorancia hasta su explícito tratamiento. Autores como Rodríguez et al. (2011, p. 102) dan cuenta de esa evolución señalando los aspectos más relevantes en cada ley educativa. Así, respecto a la Ley orgánica 1/1990,

de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE; MEC, 1990), los autores identifican un "reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas", estableciendo como uno de sus fines educativos el "conocimiento de las culturas propias de los alumnos". Por su parte, la Ley orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de la Calidad Educativa (LOCE; MECD, 2002) "reafirma la educación obligatoria para todos en igualdad de condiciones, aludiendo expresamente al alumnado inmigrante".

Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (LOE; MECD, 2006), hace referencia directa a la interculturalidad al establecer como fin educativo "la formación en el respeto y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad" (p. 16). Además, las medidas de atención a la diversidad dirigidas al alumnado de origen inmigrante se concretan en casos de (García y Goenechea, 2009): (a) incorporación tardía, (b) desconocimiento de la lengua vehicular y (c) graves carencias competenciales.

Finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE; MECD, 2013) no añade cambios sustancias en materia de interculturalidad, concibiéndola como una dimensión transversal a todo el currículo educativo (Almodóvar-Antequera, 2017). No obstante, considera la diversidad del alumnado como básica para el desarrollo de una estructura educativa flexible. La misma contempla la gestión de dicha diversidad como cualidad transversal a ser desarrollada ya desde edades tempranas. Recoge, a su vez, una serie de competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales que aluden a la *preparación de las personas para actuar como ciudadanos participativos e implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática* (MECD, 2013). En cuanto a las competencias clave, aquella social y cívica es la que parece aproximarse con mayor interés a los fines interculturales (Leiva, 2015).

En definitiva, tal como concluye Almodóvar-Antequera (2017), si bien la ley educativa actual no alude explícitamente a nada relacionado con la interculturalidad, incluye una serie de ideas clave consecuentes con este enfoque, entre las que destacan la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y la promoción de valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto o la justicia social. Por lo tanto, concluye Almodóvar-Antequera (2017, p. 87), la interculturalidad "debe ser tomada en cuenta por los profesores cuando organizan su planificación".

2.1.3. Diversidad cultural en las aulas: de la atención a la promoción

Una de las tendencias en los discursos actuales sobre educación intercultural reside en la necesidad de promover la competencia intercultural en contextos de nula o baja presencia de alumnado culturalmente diferente (Besalú, 2002; Escarbajal, 2014; Leiva, 2015; Manning et al., 2017); de modo que disociar la interculturalidad de la inmigración continúa siendo, a día de hoy, uno de los retos más importantes en el ámbito de la educación intercultural (Besalú, 2009). Entre las consecuencias negativas más visibles de esta relación se encuentra la carga de connotaciones propias de los discursos sobre inmigración asociada al término *intercultural* (Jiménez y Goenechea, 2014).

Pretendiendo ser coherentes con los postulados inclusivos, la interculturalidad debe ser considerada como un asunto de toda la comunidad educativa, sin ceñirse a contextos culturalmente diversos (Aguado, 2003; Banks, 2008; García y Goenechea, 2009; Lleixà, 2002). Como afirma Escarbajal (2014, p. 32). "el currículum intercultural, si de verdad pretende ser inclusivo, debe ser para todos, no sólo para los extranjeros o inmigrantes". Es erróneo pensar, por tanto, que solo el alumnado culturalmente diverso necesite desarrollar su competencia intercultural. Los "grupos hegemónicos" pueden beneficiarse, no solo de una mejor comprensión de los demás, sino de la suya propia. Por lo tanto, todo el alumnado ha de ser convenientemente preparado para afrontar los retos de una sociedad multicultural.

Atención a la diversidad cultural

Jiménez y Goenechea (2014) señalan que la temática central de las investigaciones sobre educación intercultural ha evolucionado desde (a) estudios descriptivos de la nueva realidad del sistema educativo (*identificar dificultades y desafíos*) hacia (b) estudios que concretan las posibilidades de acción para mejorar la integración del alumnado perteneciente a las minorías (*identificar buenas prácticas*).

En su concepción original, la educación intercultural contemplaba, como aspecto característico, el foco sobre los grupos minoritarios, en lo que Sletter y Grant (1987) denominaron "estudios sobre grupos específicos" (*single group studies*). La educación intercultural ha sido históricamente asociada con la atención educativa específica del alumnado inmigrante (Louzano, 2011). En consecuencia, se han asumido medidas con un marcado cariz compensatorio (Besalú, 2002; Suárez, 2004) fundadas en la teoría del déficit (Abdallah-Pretceille, 2001; Jiménez y Goenechea, 2014; Louzano, 2011) y establecidas a modo de "ortopedia pedagógica" (García y Goenechea, 2009, p. 36).

El término intercultural se ha empleado de forma errónea para aludir a prácticas o actividades asimilacionistas (García y Goenechea, 2009; Suárez, 2004), alejadas de los verdaderos principios de la educación intercultural (Aguado et al., 2005; Jiménez y Goenechea, 2014). Como sostiene Aguado (2009):

> "Apostar por la interculturalidad supone el compromiso de abandonar visiones restrictivas que la asocian a grupos sociales específicos (inmigrantes, gitanos, marginales) y asumirlo como enfoque que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad y que afecta a todas las decisiones que se adoptan en un centro educativo" (en Escarbajal, 2014, p. 34).

Así, las prácticas interculturales se han visto relegadas al ámbito de lo marginal (Abdallah-Pretceille, 2001). Suponían, pues, el abordaje de programas específicos (García y Goenechea, 2009), puntuales y aislados (Abdallah-Pretceille, 2001) originados para dar respuesta y solución (normalmente, a corto plazo) a un colectivo específico. Faltos de perspectiva, estos programas dejaban intactos los procesos de enseñanza-aprendizaje desoyendo, a su vez, los principios didácticos defendidos por la corriente (Jiménez y Goenechea, 2014).

La necesidad de dar el salto desde actuaciones de carácter específico a otras de carácter general se hizo evidente. A modo de ejemplo de ese aislamiento, cabe mencionar los *programas de acogida* impulsados desde las consejerías de educación que, si bien resultaron (y resultan) fundamentales para la inserción del alumnado extranjero en las aulas, han traído consecuencias negativas al reforzar "las disparidades académicas y la alienación social" (Escarbajal, 2014, p. 38). Estas medidas, de valiosa aportación, deben ser consideradas como coyunturales y nunca constituir un objetivo en sí mismas (Escarbajal, 2014).

Pero la presencia de alumnado inmigrante despertó en el profesorado mayor interés y preocupación por la causa intercultural ya que, como señala Lleixá (2002, p. 60): "La educación intercultural se plantea más como una necesidad que como una opción vocacional de la propia escuela". Una necesidad didáctica a la que había que dar respuestas igualmente didácticas (Essomba, 2006). Más allá del reclamo, y de la creciente presencia de la diversidad cultural, en la actualidad la interculturalidad sigue sin constituir "un tema prioritario para muchos profesores, especialmente para aquellos que trabajan en centros con pocos alumnos extranjeros" (Jiménez y Goenechea, 2014, p.

203). Por este motivo, cabe preguntarse, ¿cómo lograr que dicho profesorado conciba la necesidad de promover la interculturalidad en estos contextos?

Promoción de la diversidad cultural

Como se señalaba antes, la educación intercultural ha de ser entendida como "una educación para y en la diversidad cultural" (Besalú, 2002, p. 71) basada en el establecimiento de una cultura común y para el progreso común (García y Goenechea, 2009; Suárez, 2004), que no exagere la "visibilización de la diversidad cultural, sino más bien al contrario, debe suponer un trabajo escolar cotidiano" (Leiva, 2015, p. 86). Sin embargo, a día de hoy son "prácticamente inexistentes medidas más didácticas dirigidas a trabajar la educación intercultural con todo el alumnado" (Louzano, 2011). Ser coherente con los principios de la educación intercultural conlleva la superación del enfoque basado en medidas compensatorias, para dar cabida a otras de promoción de valores interculturales positivos.

Considerar la educación intercultural como un "proceso unilateral" (García y Goenechea, 2009, p. 38), es decir, como algo exclusivo de los grupos minoritarios, implica negar oportunidades únicas de aprendizaje al resto de la población. El abordaje de cualquier práctica intercultural no ha de estar subordinado a un "sesgo etnicista" (Essomba, 2006, p. 60), sino que debe permear a todos los implicados en la comunidad educativa. El alumnado autóctono, como grupo hegemónico o *mainstream* social, es quien más necesita ver desarrollada sus competencias interculturales (Besalú, 2002; Jiménez y Goenechea, 2014) al ser, a priori, el más incompetente a nivel intercultural (p.ej., falta de experiencia respecto a procesos migratorios, o convivencia simultánea con dos o más realidades culturales).

Essomba (2015, p. 131) señala dos consecuencias negativas derivadas de negar la competencia intercultural al alumnado autóctono: (a) primero, el grupo hegemónico se ve carente de una competencia fundamental para la vida y (b) segundo, el grupo minoritario sufre una especie de "entropía intercultural", esto es, la probable inutilidad de todo el capital cultural invertido. Además, cabe reseñar que los contextos de nula o muy baja presencia de alumnado de origen inmigrante parten de una desventaja debido a la propia falta de representatividad cultural; situación que ha llevado a autores como Besalú (2002) a reclamar una mejor distribución del alumnado, dado que esa falta de representatividad provoca igualmente dos consecuencias graves: (a) por una parte, genera desigualdad y, (b) por otra, incapacita al alumnado para comprender el mundo

que le rodea. Como se señalaba anteriormente, esta situación ha sido consecuencia de una negación sistemática de la diversidad cultural como factor determinante en el aprendizaje del alumnado (Leiva, 2015).

2.1.4. La competencia intercultural

De lo previamente expuesto cabe inferir que uno de los propósitos fundamentales de la educación intercultural sea el desarrollo de *competencias interculturales* (Essomba, 2006; Jiménez y Goenechea, 2014; Leiva, 2015; Santos y Lorenzo, 2015). El desarrollo de la competencia intercultural resulta fundamental, no solo como resultado de aprendizaje, sino como habilidad para la vida (Barrett et al., 2013; Leung et al., 2014; Matveev y Merz, 2014; Meier, 2007; Perry y Southwell, 2011; Sinicrope, Norris y Watanabe, 2007).

Las distintas revisiones realizadas hasta la fecha (Leung et al., 2014; Matveev y Merz, 2014; Mendenhall et al., 2004; Perry y Southwell, 2011; Sinicrope et al., 2007) han pivotado sobre tres aspectos centrales de la competencia intercultural: (a) definición y componentes (dimensiones, constructos, descriptores y modelos explicativos); (b) medición y evaluación (instrumentos utilizados), (c) propuestas de mejora o desarrollo de la competencia intercultural.

2.1.4.1. ¿Cuáles son sus dimensiones y componentes? Una aproximación a la definición de competencia intercultural

En primer lugar, respecto a su correcta denominación, la inmensa mayoría de expertos en la materia coincide en expresar la competencia intercultural en singular, al tratarse de una única competencia. Sin embargo, no es inusual encontrarse con expresiones plurales (Cuevas-Campos, Fernández-Bustos y Pastor-Vicedo, 2009). Así, Leiba-O'Sullivan (1999) distingue entre competencias interculturales *estables* (más difícilmente maleables en el tiempo –p.ej., la personalidad-) y *dinámicas* (p.ej., conocimiento y habilidades interpersonales). Deardorff (2006b), como se verá más adelante en su modelo evolutivo, distingue entre logros *internos* (p.ej., flexibilidad o empatía) y *externos* (comunicación apropiada y efectiva). Si bien es cierto que determinadas capacidades, debido a su naturaleza, son más fácilmente entrenables que otras (Herfst, Van Oudenhoven y Timmerman, 2008; Mendenhall et al., 2004), lo cierto es que la propia competencia intercultural se encargaría de aglutinar a cada una de aquellas. Por ello, considerando la multiplicidad de expresiones existentes en relación al

término (p.ej., comprensión intercultural, adaptación intercultural, inteligencia cultural, competencia comunicativa intercultural, etc.), para los intereses de la presente tesis se hará alusión siempre a la idea de *competencia intercultural*.

Así pues, la competencia intercultural (CIC, de aquí en adelante) ha sido explicada y definida por numerosos académicos, desde diferentes disciplinas y contextos, por más de casi seis décadas (Barrett et al., 2013; Deardorff, 2011; Leung et al., 2014; Sinicrope et al., 2007). Sin embargo, a día de hoy, no existe un claro consenso en torno a su definición, ni tampoco respecto a los componentes que la integran (Deardorff, 2006b; Matveev y Merz, 2014; Perry y Southwell, 2011), de modo que aquellos que hablan de CIC no necesariamente pueden estar refiriéndose al mismo constructo (Fantini, 2006).

Aun así, la mayoría de expertos parece coincidir en que la CIC supondría la capacidad para actuar de manera efectiva y apropiada en encuentros con personas culturalmente diferentes (Aguado, 2003; Bennett, 2008; Escarbajal, 2014; Fantini, 2006; Matveev y Merz, 2014; Perry y Southwell, 2011; Whaley y Davis, 2007) constituyendo este, a su vez, el objetivo general deseado (Deardorff, 2011). Algunos autores matizan que el desarrollo de esta competencia no implica la obtención de unos recursos específicos para poder manejarse en uno u otro contexto (Fantini, 2006), sino que supondría "el efectivo desarrollo de un nuevo complejo competencial" (Santos y Lorenzo, 2015, p. 65) susceptible de ser utilizado en situaciones variadas.

Para dar cuenta de esa laxitud conceptual, el estudio de Sinicrope et al. (2007) identificó 19 términos relacionados con la CIC y, más recientemente, Leung y sus colegas (2014) lograron aglutinar más de 30 modelos teóricos de la CIC asociados a más de 300 constructos. Debido a la multidisciplinariedad advertida, varios autores defienden que la definición asumida deba estar sujeta al contexto objeto de abordaje (Deardorff, 2011; Matveev y Merz, 2014) considerando, a su vez, las características culturales, políticas e históricas (Grimminger-Seidensticker, 2011). Esta situación parecería ir en contra del "nuevo complejo competencial" antes descrito. Deardorff (2006b) ha sido una de las pioneras en documentar un consenso entre los distintos estudios, modelos y definiciones. Posteriormente, Matveev y Merz (2014) hicieron lo propio, sintetizando los puntos comunes de los distintos modelos e identificando una serie de dimensiones clave (*key dimensions*). Pese a lo caótico que pueda resultar,

autores como Fantini (2000) señalan que cuantos más constructos, rasgos y dimensiones sean conocidos y definidos, mejores programas podrán ser diseñados.

Así pues, ¿cuáles son sus componentes?

En sintonía con la concepción clásica de competencia (Rychen y Salganik, 2001), la CIC es comúnmente desglosada en actitudes, conocimientos y habilidades (Barrett et al., 2013; Deardoff, 2006a; Fantini, 2006; Manning et al., 2017; Santos y Lorenzo, 2015). No obstante, según el modelo desde el que sea explicada, suelen incorporarse otras dimensiones. Por ejemplo, Byram (1997) propone un modelo multidimensional de cinco factores en el que, junto a los conocimientos y actitudes, añade la "conciencia" y desglosa dos tipos de habilidades: de interpretación y de interacción/descubrimiento. La conciencia cultural es igualmente destacada por numerosos autores (Bennett, 2001; Fantini, 2000; Meier, 2007).

Matveev y Merz (2014), siguiendo el trabajo de Bhawuk y Sakuda (2009), aportan un total de once constructos agrupados en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. La citada revisión de Leung et al. (2014) logró identificar los siguientes dominios: (a) *rasgos* interculturales, que son relativamente estables, (b) *actitudes y perspectivas* interculturales y (c) *capacidades* interculturales, que aluden a aquello necesario para actuar de manera efectiva en encuentros interculturales. Debido a su estrecho vínculo con el área lingüística, muchos autores incluyen el dominio eficaz de la lengua (propia o extranjera) como dimensión añadida (Fantini, 2000; Heyward, 2002). Otros matices pueden observarse en Barrett et al. (2013) quienes defienden que el efectivo desarrollo de la CIC implica que los conocimientos, actitudes y habilidades sean aplicados a través de *acciones* concretas (p.ej., cooperar, debatir o mediar).

En el plano educativo, Deardorff (2011) aboga por el desarrollo de modelos que permitan identificar características de la CIC fácilmente convertibles en objetivos de aprendizaje. Los constructos asociados a cada una de las dimensiones antes descritas pueden variar de un estudio a otro. No obstante, los más comunes abarcan: la noción de apertura mental (Bennett, 2001; Deardorff, 2011; Fantini, 2000; Matveev y Merz, 2014), la curiosidad o el interés por otras personas o realidades culturales (Arasaratnam y Doerfel, 2005; Barrett et al., 2013; Perry y Southwell, 2011), la empatía (Fantini, 2000; Hiller y Wozniack, 2009; Meier, 2007; Perry y Southwell, 2011), el respeto (Deardorff, 2011; Hiller y Wozniack, 2009), la tolerancia hacia la ambigüedad, la flexibilidad y la toma de perspectiva (Barrett et al. 2013; Bennett, 2001; Hiller y

Wozniack, 2009; Leung et al., 2014; Matveev y Merz, 2014). También incluyen las habilidades comunicativas (Barrett et al., 2013; Hiller y Wozniack, 2009; Matveev y Merz, 2014), los conocimientos específicos sobre las culturas (Leung et al., 2014; Matveev y Merz, 2014) o la reflexión sobre las similitudes y diferencias culturales (Hill, 2006).

La CIC suele ser descrita como una competencia de carácter evolutivo y, por tanto, susceptible de cambio a lo largo de la vida (Barrett et al., 2013; Deardorff, 2011). Entender la CIC como un proceso continuo e inacabado (Deardorff, 2011; Fantini, 2000) supone que no sea "posible alcanzar una CIC completa" (Barrett et al., 2013, p. 8), del mismo modo que no pueda ser adquirida de forma espontánea, primando así la idea de *desarrollo* frente a aquella de *adquisición*. Sobre ello, Fantini (2000) se cuestiona sobre la posibilidad de desarrollar estos constructos en alguien que previamente no los posea. Por dar ejemplo de esa evolución, Deardorff (2006a) establece dos modelos explicativos de la CIC, uno piramidal y otro cíclico (procesual). En ambos, las actitudes figuran como "puerta de acceso" hacia el resto de dimensiones interculturales (habilidades, conocimientos y conciencia). Mientras que el primero establece una serie de resultados externos deseados como fin último de la CIC, el modelo procesual (continuo) determina que un individuo nunca podrá alcanzar una CIC definitiva (Deardorff, 2006b).

2.1.4.2. ¿Cómo medir la competencia intercultural?

La medición de la CIC esboza igualmente un panorama dispar, con multiplicidad de instrumentos inspirados en distintos modelos y disciplinas, dirigidos a contextos específicos. La exorbitante producción de instrumentos ha sido una crítica recurrente en la literatura (Matveev y Merz, 2014) argumentando, entre otras razones, una limitada efectividad en su uso (Fantini, 2006).

No obstante, Sinicrope et al. (2007) señalan dos aspectos clave para decidir cómo evaluar la CIC: (a) por un lado, la finalidad específica de medición (*para qué* se pretende medir); y, por otro, (b) la concepción particular de la CIC (*qué* será evaluado y *cómo* se espera que los sujetos cambien). Entre sus utilidades prácticas, Perry y Southwell (2011) destacan la posibilidad de conocer qué dimensiones son objeto de mejora o refuerzo, o la posibilidad de evaluar la eficacia de un programa de intervención.

Resulta evidente que no existe un único instrumento capaz de medir todas las dimensiones (Perry y Southwell, 2011), ni de contemplar distintos propósitos (objetivo, población, etc.). Los intentos por abarcar una amplia cantidad de constructos se han saldado con soluciones no muy económicas. Por ejemplo, el *Assessment of Intercultural Competence* (Fantini, 2005) se compuso de 211 ítems distribuidos en siete dimensiones; mientras que la propuesta revisada del *Multicultural Personality Questionnaire* (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2001) constó de 78 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Ante esta situación, y a efectos de alcanzar una comprensión más rica y precisa de la CIC, varios autores recomiendan un abordaje interdisciplinar (*cross-disciplinary assessment*) (Matveev y Merz, 2014) y de *medidas múltiples* (Deardorff, 2016); siendo asumidas estas recomendaciones para el desarrollo de la tesis presente.

Otro aspecto discutido en torno al tipo de instrumento utilizado ha tenido que ver con su administración (*directa/indirecta*) y naturaleza (*cuantitativo/cualitativo*). Así, una de las limitaciones advertidas en los instrumentos indirectos (p.ej., cuestionarios) estriba en la complejidad del constructo (p.ej., flexibilidad) y en las ideas previas que puedan tener las personas acerca de situaciones interculturales, lo que supone, en la mayoría de los casos, enfrentarse a situaciones hipotéticas (Arasaratnam y Doerfel, 2005). Sin embargo, los instrumentos indirectos continúan siendo los más utilizados, dadas sus reconocidas ventajas (p.ej., auto-aplicación, tiempo invertido, etc.).

Por otro lado, desde la corriente intercultural se ha insistido en la necesidad de complementar la medición con instrumentos directos y/o cualitativos (Fantini, 2006; Straffon, 2003). Entre sus ventajas, como será más adelante (capítulo 3), destaca la posibilidad de obtener información *in situ* detallada y matizada (Sinicrope et al., 2007). En cualquier caso, a efectos de obtener una imagen más precisa del desarrollo de CIC, los educadores deben decidir sobre la inclusión de instrumentos directos e indirectos (Sinicrope et al., 2007) y de naturaleza cuantitativa y cualitativa (Fantini, 2000).

2.1.4.3. ¿Cómo puede ser desarrollada la competencia intercultural? ¿Qué papel juega la educación?

Como se ha visto, y tal como indica Hernández (2011), "el desafío más importante en el ámbito de la CIC no es metodológico, sino conceptual", de modo que se evidencia una clara escasez de estudios de corte experimental, siendo más acusada en experiencias dirigidas a alumnado en edad escolar. En el *apartado 2.2* se expondrán algunas de las investigaciones llevadas a cabo y que competen al área de la EF.

La CIC es un constructo complejo y versátil que no se desarrolla como resultado de una actividad aislada o mediante la participación en un curso específico. Sin embargo, la investigación sugiere la existencia de áreas competenciales específicas que sí pueden ser más fácilmente desarrolladas y mejoradas (Diller y Moule, 2005). Una de esas áreas obedece al reconocimiento y la apreciación de las diferencias culturales.

Las propuestas de intervención conducidas en aras de mejorar la CIC han sido tan variadas como los contextos y disciplinas desde las que han sido emprendidas (Aronson y Laughter, 2015). Así, vemos iniciativas desde el área de lengua (Hernández, 2011), lengua extranjera (Rico, 2005), o música (Pérez, 2013), entre otras. Debido a la variabilidad de los "desafíos interculturales", no es posible ni deseable, establecer "recetas" sobre cómo desarrollar la CIC (Flores, 2013; Grimminger-Seidensticker, 2011) ya que "reducir lo intercultural a una herramienta metodológica" puede entrañar un riesgo considerable (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 38). Tal como concluyen Leseth y Engelsrud (2017, p. 10), establecer "prescripciones sobre cómo 'resolver problemas' o buscar respuestas definitivas perpetúan la falsa noción de que los asuntos sobre diversidad cultural algún día desaparecerán".

Especial atención ha sido vertida sobre los elementos configuradores del currículum educativo (Choi y Chepyator-Thomson, 2011; Cuevas-Campos et al., 2009; Deardorff, 2011) existiendo numerosas críticas respecto a su carácter homogeneizador (Abdallah-Pretceille, 2001; Besalú, 2002; Escarbajal, 2014; García y Goenechea, 2009; Suárez, 2004). Así, se apela a la apertura, flexibilidad y dinamismo del currículo escolar (Besalú, 2002; Essomba, 2006; Lleixà, 2002), en un esfuerzo por "ofrecer una visión del conocimiento humano desde diferentes perspectivas culturales" (García y Goenechea, 2009, p. 163). Se trata, pues, de incluir la "mirada intercultural" en las programaciones didácticas, sobre todo en aquellas áreas más proclives y sugerentes para hacerlo (Leiva, 2015) y, en definitiva, implicar, de forma integral y auténtica a todo el centro educativo (Escarbajal, 2014; Manning et al., 2017).

Leiva (2015, p. 85) afirma que "son ya muchas las evidencias científicas que plantean métodos de enseñanza-aprendizaje promotores de esta emergencia pedagógica que es la interculturalidad". Sin embargo, las condiciones "necesarias pero no suficientes" han sido una máxima presente en varios de los debates interculturales. Primero, en relación a la influencia del contacto intercultural, de forma que los beneficios de la interacción entre grupos culturales, tanto dentro como fuera de la

escuela, son defendidos por varios autores (Hayden y Wong, 1997; Jiménez y Goenechea, 2014; Thompson, 1998). Por ejemplo, Barrett y sus colegas (2013) sugieren el efecto positivo de experiencias interculturales (p.ej., eventos, programas de intercambio, etc.).

Sin embargo, son igualmente numerosos los expertos que afirman que el contacto entre personas de diferente afiliación cultural no garantiza una mayor CIC (Bennett, 2008; Perry y Southwell, 2011), entendiendo que dicho contacto podría ocurrir en condiciones inadecuadas (Barrett et al., 2013). Así, como reflexiona Abdallah-Pretceille (2001),

> "Este tipo de trabajo y de reflexión no exige la constitución de grupos plurinacionales o pluriculturales. De hecho, el punto de partida de estas investigaciones suele ser una comunidad que privilegia la similitud. La heterogeneidad es una dimensión esencial del problema, pero no es una condición para poder trabajar y reflexionar acerca de él" (p. 76).

Sobre ello, Teresa Lleixà (2002), en alusión al área de la Educación Física, añade:

> "No es razón suficiente reunir a personas heterogéneas desde el punto de vista étnico y cultural para que se manifieste una dinámica de respeto por la diversidad. Es de vital importancia la vivencia de situaciones que estimulen el establecimiento de relaciones interpersonales afectivas. En este sentido, las acciones motrices que se reviven en el transcurso de la actividad lúdica requiere la puesta en escena, por parte de los jugadores, de una conducta motriz, que debe ser guiada por el educador, en beneficio de la educación intercultural" (p. 153).

Un debate similar se da respecto a la relevancia de aprender conocimientos específicos sobre otras culturas. A nivel práctico, muchas de las medidas han girado en torno a la inclusión de contenidos relevantes, próximos y significativos para el alumnado perteneciente a grupos minoritarios (Lleixà, 2002). La inclusión de este tipo de contenidos se ha mostrado eficaz a la hora de aumentar el protagonismo del alumnado extranjero (Flores, 2013). Sin embargo, como se verá más adelante, este tipo de medidas puede desembocar en una mayor estigmatización. Del mismo modo, el tratamiento de contenidos específicos abre un debate interesante respecto al papel destinado al alumnado autóctono o, si se quiere, a los contextos de baja presencia de alumnado inmigrante.

En definitiva, aun siendo de valiosa aportación, este tipo de estrategias deben suponer "un punto de partida de un trabajo más complejo en educación intercultural" (Leiva, 2015, p. 91). Razón por la cual varios académicos sostienen que dicho aprendizaje no es suficiente para una verdadera comprensión intercultural (Deardorff, 2011; Perry y Southwell, 2011). Bok (2006) indica que otro tipo de capacidades, como la habilidad para "pensar interculturalmente" son más determinantes que el conocimiento.

2.1.4.4. Sensibilidad intercultural

La sensibilidad intercultural ha sido conceptualizada de forma diferente por los investigadores. No obstante, es posible determinar dos perspectivas que sobresalen respecto a las demás (Perry y Southwell, 2011): (a) por un lado, la sensibilidad intercultural como la experiencia subjetiva de la diferencia cultural, susceptible de ser desarrollada a lo largo de un continuo (Bennett, 1993) y (b), por otro, la sensibilidad intercultural como la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 2000). Esta última aproximación será considerada para la presente investigación.

Tamam y Krauss (2017) sostienen que el modelo de Chen y Starosta (1996, 2000) es el más apropiado cuando se pretende medir el nivel de sensibilidad intercultural en un momento dado; es decir, de forma genérica, sin ser vinculada a estadios evolutivos (Bennett, 1993). Así, la sensibilidad intercultural es descrita como un constructo dinámico y multidimensional que alude a la "capacidad de un individuo para desarrollar emociones positivas, sabiendo comprender y apreciar las diferencias culturales" (Chen y Starosta, 1997, p. 5). Supone, por tanto, el "deseo activo del individuo por motivarse" y asumir comportamientos relevantes en contextos interculturales (Chen y Starosta, 1998, p. 231). Hammer, Bennet y Wiseman (2003, p. 422) la definen como la "habilidad para reconocer, apreciar y experimentar diferencias culturales relevantes".

El modelo de competencia comunicativa intercultural, desarrollado por Chen y Starosta (1996; 2000), establece tres dimensiones conceptuales que, a grandes rasgos, parecen obedecer a la distribución de CIC anteriormente descrita: (a) la conciencia intercultural (*cognitiva*), esto es, la comprensión de las prácticas culturales que influyen en la forma de pensar y comportarse, (b) la habilidad intercultural (*comportamental*), es decir, la capacidad para producir un encuentro intercultural efectivo, y (c) la

sensibilidad intercultural (*afectiva*) que, como se señalaba, alude a la voluntad y el interés por comprender y apreciar las diferencias culturales. Propiamente, Chen y Starosta (1996) señalan que, aunque estén estrechamente relacionados, la conciencia, la habilidad y la sensibilidad intercultural son conceptos interdependientes, pero separados.

Componentes y medición de la sensibilidad intercultural

Delimitar los comportamientos específicos y propios de la sensibilidad intercultural no resulta fácil dada su dependencia cultural y contextual. Chen y Starosta (1997) establecen que una persona interculturalmente sensible debe poseer seis atributos: auto-estima, autorregulación, apertura de mente, empatía, implicación en la interacción y ausencia de prejuicios. De forma más sintética, Deardorff (2006a, p. 196) tras servirse de un panel de expertos, identificó tres requisitos para una sensibilidad intercultural: (a) *respeto*, que supone valorar la diversidad cultural, (b) *apertura*, tolerando la ambigüedad y la incerteza y (c) *curiosidad*, manifestada por el interés y el deseo de descubrimiento. Parecería ser que la sensibilidad intercultural podría derivar, a su vez, en una serie de elementos asociados a dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. Estos elementos se refieren a la comprensión (*cognitiva*), la apertura (*afectiva*) y la flexibilidad (*conductual*) hacia las diferencias culturales.

Al igual que ocurre con la CIC, la disparidad en la conceptualización de la sensibilidad intercultural ha llevado al desarrollo de diferentes instrumentos de medida. Chen y Starosta (2000) configuraron un instrumento compuesto por 24 ítems distribuidos en cinco factores: (1) compromiso con la interacción, (2) respeto por las diferencias culturales, (3) confianza, (4) disfrute y (5) atención durante la interacción. Este modelo ha sido testado y validado en diferentes escenarios (Fritz, Mollenberg y Chen, 2002). En el ámbito nacional, esta solución factorial fue mantenida por Vilà (2005) al adaptar el instrumento con estudiantes de educación secundaria (ES), resultando en 22 ítems (dos menos que en Chen y Starosta, 2000).

Posteriormente, Sanhueza y Cardona (2008) confeccionaron un instrumento apto para el alumnado de educación primaria (EP) y ES. Como resultado, presentaron una solución bifactorial explicada a partir de: (a) respuestas emocionales positivas, que abarca las habilidades que tienen una mayor o menor implicacion en una relación comunicativa intercultural (p.ej., aceptación o relación con otros culturalmente

distintos) y (b) respuestas emocionales negativas, entre las que destacan conductas y actitudes como la evitación y la falta de tolerancia (Sanhueza, Cardona y Friz, 2012).

Evidencias empíricas en el contexto educativo

Una mayor sensibilidad intercultural favorece los procesos sociales entre el alumnado en el contexto escolar (Sanhueza, 2010). La sensibilidad intercultural ha sido estudiada con éxito en diferentes escenarios, mostrando niveles satisfactorios en alumnado de EP (Sanhueza y Cardona, 2009), ES (Straffon, 2013) y universitaria (Rodríguez-Izquierdo, 2018). Sin embargo, como se verá a continuación, se trata de un constructo escasamente explorado en el área de la EF.

Así, en el contexto de la EP, Sanhueza y Cardona (2009) examinaron la sensibilidad intercultural partiendo de una muestra de 198 estudiantes. Los resultados revelaron que los estudiantes poseían una buena sensibilidad intercultural, aunque asociada a una actitud pasiva hacia la interacción. De forma específica, encontraron diferencias intergrupales a nivel de nacionalidad, de modo que el alumnado inmigrante puntuaba más alto que el autóctono. A nivel madurativo, las autoras observaron que la sensibilidad intercultural descendía conforme avanzaba la edad. Las dificultades advertidas más destacadas comprendieron problemas de comunicación y carencias lingüísticas. Como conclusión, abogaron por el estudio de perfiles evolutivos asociados al constructo, así como por el desarrollo de programas de promoción de la sensibilidad intercultural.

Por su parte, Micó-Cebrián y Cava (2014) estudiaron las correlaciones entre la sensibilidad intercultural y la empatía, el autoconcepto y la satisfacción con la vida. Los resultados mostraron mayor sensibilidad intercultural, empatía y autoconcepto en mujeres, sugiriendo desarrollar programas educativos que potencien la empatía emocional y el autoconcepto social. Más tarde, Sanhueza et al. (2012) analizaron la sensibilidad intercultural en estudiantes de EP y ES (n = 389) de la provincia de Alicante. Sus resultados mostraron que los participantes poseían una buena sensibilidad intercultural. Entre las dificultades encontradas en la interacción, fueron destacadas las diferencias lingüísticas, así como actitudes de inseguridad frente a la comunicación. En cuanto al género, las mujeres presentaron una *respuesta emocional positiva* más alta que la de los varones; mientras que en relación a la edad, el alumnado de EP obtuvo una mayor sensibilidad intercultural que el de ES.

En el contexto de ES, Vilà (2008) analizó los aspectos afectivos de la competencia comunicativa intercultural del alumnado (*n* = 638) de primero y segundo de ES. Los resultados evidenciaron valores que superaron las puntuaciones intermedias teóricas, obedeciendo a una "sensibilidad intercultural inicial" (p. 96). Considerando distintas variables independientes, no se observaron diferencias en la edad o nivel académico, aunque sí en el género. Así, las mujeres mostraron una competencia comunicativa intercultural significativamente mayor que los varones. De forma interesante, el alumnado que se describió como plurilingüe mostró una sensibilidad intercultural significativamente superior en cada una de las dimensiones. Asimismo, quienes indicaron tener mayores amistades obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en su sensibilidad intercultural.

Por su parte, Straffon (2003) evaluó el nivel de sensibilidad intercultural de estudiantes (*n* = 336) con edades comprendidas entre los 13 y 19 años, pertenecientes a un centro educativo internacional. La información fue recogida mediante cuestionarios (*Intercultural Development Inventory*), empleándose adicionalmente entrevistas semi-estructuradas sobre un grupo de estudiantes (*n*= 13). Basándose en los postulados del modelo evolutivo de Bennett (1986), los resultados mostraron que el 97% de los estudiantes se situaron en los escenarios de *aceptación* y *adaptación cognitiva*. Además, los niveles de sensibilidad intercultural correlacionaron positivamente con el tiempo que los estudiantes habían asistido a programas internacionales.

También en ES, Holm et al. (2009) examinaron la influencia del género y el rendimiento académico en la sensibilidad intercultural de estudiantes finlandeses. Los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron una sensibilidad intercultural significativamente mayor que los varones. Finalmente, el estudio cuantitativo conducido por Morales (2017) examinó las diferencias en la sensibilidad intercultural entre estudiantes (*n* = 139) de "tercera cultura", esto es, aquella cultura que resulta de la convivencia de la cultura familiar (país de origen) y la cultura del país de acogida. Los resultados no revelaron diferencias significativas entre mujeres y varones, si bien estos últimos puntuaron ligeramente más alto. En cuanto a la nacionalidad del alumnado, los estudiantes coreanos obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores al alumnado no-coreano.

A nivel universitario, numerosas investigaciones han encontrado en los programas de movilidad internacional un escenario atractivo para el desarrollo de la

sensibilidad intercultural. Bloom y Miranda (2015) analizaron el desarrollo de la sensibilidad intercultural en estudiantes americanos (*n* = 12) tras experimentar un programa de cuatro semanas. Los datos cuantitativos y cualitativos mostraron que los estudiantes experimentaron ligeros cambios en su sensibilidad intercultural. Empleando igualmente metodología mixta, Demetry y Vaz (2017), examinaron cambios en la sensibilidad intercultural de estudiantes (*n* = 21) tras participar en un proyecto tailandés, distribuidos en equipos homogéneos (estudiantes estadounidenses) y heterogéneos (distintas nacionalidades), encontrando mayores ganancias en estos últimos. Recientemente, Rodríguez-Izquierdo (2018) comparó el efecto de haber realizado un programa de movilidad internacional sobre la sensibilidad intercultural de estudiantes universitarios encontrando mejoras significativas pre-post en todos las dimensiones, salvo en la fase de negación/defensa. Quienes no siguieron el programa igualmente superaron sus resultados respecto al pretest, aunque de manera no significativa.

También en el ámbito terciario, partiendo de los postulados de Bennett (1993), Burden et al. (2004) analizaron el impacto de un programa de formación de profesorado basado en una perspectiva intercultural. Para ello, incluyeron contenidos curriculares y experiencias profesionales orientadas al aumento de la sensibilidad intercultural con el fin de dotar al profesorado de una mejor formación ante escenarios multiculturales. Los autores (Burden et al., 2004) concluyeron la importancia de *diversificar* el curriculum de forma transversal a todo el itinerario formativo. Además, revelaron las bondades de brindar experiencias prácticas en contextos multiculturales, logrando enriquecer el repertorio docente y una mayor comprensión de la diversidad.

A modo de síntesis

Varios autores identifican relaciones entre la sensibilidad intercultural y la CIC, asegurando que ambos constructos comparten la habilidad para interacturar y relacionarse. Así, Hammer et al. (2003) sostienen que "una mayor sensibilidad intercultural se asocia a un mayor potencial para el desarrollo de la CIC" (p. 422). Bennett (2004), por su parte, sugiere que el proceso de sensibilidad intercultural es inherente al desarrollo de la CIC. Del mismo modo, Bhawuk y Brislin (1992) identifican la sensibilidad intercultural como precursora de la CIC.

Así, para los intereses de esta investigación, el término *competencia intercultural* será utilizado para referirse al conjunto de variables asociadas a este constucto, a saber: la *sensibilidad* intercultural, el *comportamiento* intercultural

(presentado, a continuación), y la *comprensión* intercultural, si bien esta última ya actúa como sinónimo de competencia (ver Denson, Ovenden, Wright, Paradies y Priest, 2017).

2.2. Hacia una Educación Física Intercultural

El área de la Educación Física (EF) posee unas características únicas respecto al resto de disciplinas académicas (Cuevas-Campos et al., 2009; Sánchez-Alcaráz, López-Jaime, Valero y Gómez, 2016), entre las que destaca su alta interactividad, su configuración espacial, o la importancia otorgada a los componentes socioafectivos y al aprendizaje de valores (Bailey, 2006; Hellison, 2011; Kirk, 2009). Estas circunstancias confieren a la EF un enorme potencial para la transformación (López-Pastor, 2012) e inclusión social (Dagkas y Armour, 2012; Evans, 2017), habiendo despertado el interés de la comunidad científica por explorar sus posibilidades en diferentes términos. Así, destacan estudios en perspectiva de género (Gibbons, 2014; Goodyear, Casey y Kirk, 2014; Oliver y Kirk, 2016) o con alumnado diagnosticado con necesidades educativas especiales (Barton, 1993; Winnick y Porretta, 2017), entre otros.

La perspectiva intercultural ha sido igualmente objeto de análisis, existiendo numerosas experiencias empíricas. La etnicidad y la diversidad cultural han asumido gran atención desde el campo de la EF (Barker et al., 2014), dando cabida a toda una línea de investigación. Pero, más allá de la creciente producción empírica y del interés académico que ha supuesto el fenómeno multicultural, ¿es posible hablar de una Educación Física Intercultural? Varios autores afirman que en la actualidad no existen fundamentos firmes y suficientes para referirse a una Educación Física Intercultural (Cuevas-Campos et al., 2009; Flores, 2013). Los estudios de carácter científico son aun escasos, de igual modo que las revisiones sistemáticas sobre la situación de la EF en clave intercultural son, prácticamente, inexistentes. Como prueba de ello, la reciente revisión de Aronson y Laughter (2015) se centró en distintas disciplinas (Matemáticas, Historia, Inglés como Lengua extranjera, etc.), pero nada expuso sobre el área de EF. Tal es así que, hasta la fecha, únicamente se tiene constancia del trabajo realizado por Choi y Chepyator (2011), quienes se centraron en la situación del profesorado perteneciente a contextos multiculturales en Estados Unidos. Por dar cuenta de esa escasa producción, Choi y Chepyator (2011) señalaron que entre los años 1995 y 2005 los trabajos que conjugan EF y diversidad cultural no superaron el 1.39%.

Por lo tanto, las condiciones dadas exigen cierta prudencia a la hora de especular con la existencia de una Educación Física Intercultural; situación que ha llevado a varios a estimar más oportuno hablar de una *didáctica* (Cuevas-Campos et al., 2009) o, incluso, una *teoría* de la Educación Física Intercultural (Contreras, Cecchini, Gil y García-López, 2007). En el ámbito nacional, el evidente protagonismo que ha ido asumiendo el hecho intercultural en el escenario académico, como consecuencia de los mencionados procesos migratorios, ha invitado a muchos a reflexionar sobre las posibles relaciones entre EF y educación intercultural (Contreras et al., 2007; Cuevas-Campos et al., 2009; Lleixà, 2002). No es de extrañar, pues, que la mayoría de estudios se centren en contextos multiculturales, siendo las minorías étnicas una variable de enorme interés en la realidad española (López-Pastor, Pérez y Monjas, 2007).

Así, los estudios han ido dirigidos a identificar realidades, problemáticas y posibilidades de acción desde el campo de la EF. Especial atención ha recibido el tratamiento de los contenidos propios del área como elemento integrador. En este sentido, varios autores han defendido el potencial de los juegos y deportes debido, entre otras razones, a su carácter supracultural (Heinemann, 2002), es decir, la posibilidad de trascender rasgos socioculturales y, también, al énfasis en el lenguaje corporal, capaz de superar barreras idiomáticas (Contreras et al., 2007; Ruíz-Valdivia, Molero-López, Zagalaz-Sánchez y Cachón-Zagalaz, 2012). No obstante, como se verá más adelante, este último aspecto ha sido objeto de debate (Flores, 2013; López-Pastor et al., 2007).

En concreto, los *juegos y danzas del mundo* suelen ser considerados como recurso de primera mano a la hora de abordar prácticas interculturales. Numerosos beneficiosos les son atribuidos (Contreras et al., 2007; López-Pastor et al., 2007; Cuevas-Campos et al., 2009), entre otros: (a) la comprensión y el respeto intercultural; (b) la aproximación cultural, (c) el despertar de la curiosidad, (d) la reflexión sobre similitudes y diferencias, y (e) la reducción de estereotipos y prejuicios. En contextos multiculturales, se sugiere la posibilidad de invitar al alumnado (inmigrante, principalmente) a sugerir el contenido, si bien esta medida ha sido asociada con efectos ambiguos pudiendo provocar excesivos protagonismo y estigmatización.

A pesar de las bondades que parecen presentar estos contenidos, la mirada intercultural ha de ser puesta en todo el currículo de EF; se trata de darle una intención educativa (intercultural) a lo ya existente en el área (Cuevas-Campos et al., 2009). Siguiendo debates muy extendidos en la literatura, resulta conveniente adherirse a la

idea de que el deporte *per se* no es garante de una mayor integración (Flores, Prat y Soler, 2015), ya que como sostiene Heinemann (2002, p. 34), su abordaje "exige unos arreglos, unas estructuras y unas cualificaciones específicas que favorezcan este objetivo".

Pues bien, ¿qué estructuras nos aproximan hacia el objetivo intercultural? A nivel metodológico, existe un alto consenso respecto al valor de las estructuras cooperativas y aquellas promotoras de la interacción. En dicha aseveración se enfatiza el valor de los agrupamientos heterogéneos que consideren, además del género o la habilidad, la nacionalidad como criterio organizativo (Lleixà, 2002; López-Pastor et al. 2007). La concepción de estructuras cooperativas como estrategia pedagógica en contextos interculturales no supone una novedad (Díaz-Aguado, 2003; 2004; Zhang, 2012). Por ejemplo, Butt y Pahnos (1995) sugieren que un ambiente inclusivo y libre de sesgo es aquel que considera tres elementos: (a) el contexto físico, (b) la atmósfera socioemocional y (c) las estrategias docentes; e incluyen, entre estas últimas, el uso de grupos y equipos heterogéneos. No obstante, como se verá en el próximo apartado, Penney y Clarke (2005, p. 48), aseguran que "esta disposición (heterogénea) no resultará necesariamente en una mayor equidad e inclusión".

Las problemáticas iniciales (Contreras et al., 2007; Cuevas-Campos et al., 2009; Heinemann, 2002; López-Pastor et al., 2007) han girado en torno a varios ejes. Por ejemplo, la escasa formación docente ha sido una constante a lo largo de los estudios sobre profesorado (Flores, Prat y Soler, 2017; Lleixà y Nieva, 2018). Segundo, el abordaje de programas específicos, es decir, un tratamiento esporádico de la interculturalidad, ha sido expuesto como carencia. Con respecto a ello, Cuevas-Campos et al. (2009) defienden la aplicación de estrategias *infusivas* respecto a otras *aditivas*. También, restricciones de tipo religioso (con notable influencia del género) han dificultado los procesos de enseñanza-aprendizaje (Contreras et al., 2007). Respecto a ello, Leseth y Engelsrud (2017) encontraron que el profesorado en activo jugaba "la carta religiosa", de modo que algunos argumentos religiosos eran justificados según la adscripción cultural del alumnado (p.ej., el Ramadán suponía un motivo de ausencia para el alumnado de origen musulmán, mientras que para los estudiantes finlandeses, la ansiedad era un causa justificada de inasistencia).

Como se apuntaba previamente, negar la diversidad o reducirla a aspectos únicamente lingüísticos supone ignorar todo el bagaje cultural que porta el alumnado.

Por ejemplo, la investigación de Contreras et al. (2007) encontró que la competencia motriz variaba según la nacionalidad del alumnado, no por cuestiones étnicas o culturales, sino por el currículo de EF seguido en el país de origen. Por su parte, Heinemann (2002) advirtió que la participación deportiva del alumnado inmigrante se veía condicionada por el estrato socioeconómico. Además, el autor apuntó formas distintas de socializar la actividad reclamando mayor comprensión en este sentido, y siendo el deporte y la EF escenarios idóneos para "familiarizarse con un nuevo ordenamiento social, una nueva clasificación de rangos de igualdad y desigualdad" (Heinemann, 2002, p. 31).

Los estudios sobre diversidad cultural realizados en el ámbito de la EF han priorizado dos aspectos centrales: (a) por un lado, el papel que juega el profesorado y cómo afronta este la enseñanza en contextos multiculturales; y (b) por otro, la participación del alumnado, con especial atención sobre las minorías presentes en el aula. Estos últimos, en su mayoría, han ido dirigidos a conocer la realidad multicultural (p.ej., actitudes del alumnado inmigrante hacia la EF), pero sin una intención específica por promover un mayor desarrollo competencial. Cabría preguntarse, ¿se ha dado el salto de la atención a la promoción? ¿Se dispone de estudios que sean consecuentes con ello? A continuación, son expuestas experiencias asociadas a los aspectos referidos.

2.2.1. Estudios centrados en el profesorado

Los estudios que han tenido como objeto la participación del profesorado se han desarrollado atendiendo al colectivo tanto en activo (Flores, 2013; Flores et al., 2015; Flores et al., 2017; Lleixà y Nieva, 2018) como en formación inicial (Burden et al., 2004; Hastie, Martin y Buchanan, 2006; Leseth y Engelsrud, 2017; Pastor-Vicedo, Contreras, Gil y Cuevas-Campos, 2016) y continua (Grimminger, 2011; Ko, Boswell y Yoon, 2015).

Así, analizando la percepción e intervención docente en contextos multiculturales, Flores (2013) encontró que el profesorado entrevistado hacía uso de *juegos del mundo* para propiciar el acercamiento y enriquecimiento mutuo entre el alumnado, abogando por enfatizar más las similitudes que las diferencias existentes. Las implicaciones didácticas supusieron, entre otros aspectos: (a) realizar una selección variada de contenidos consecuente con los principios de equidad participativa, (b) favorecer una aproximación hacia distintas realidades culturales, (c) establecer sistemas de evaluación formativa (p.ej., co-evaluación) y (d) organizar agrupamientos

heterogéneos que promoviesen la interacción positiva. Como posibles líneas futuras de investigación (Flores, 2013) sugirió conocer la percepción discente, tanto en alumnado inmigrante como autóctono, así como el empleo de técnicas cuantitativas.

De forma similar, Flores et al. (2015) se propusieron conocer la intervención pedagógica de profesores (*n* = 12) de EF en EP en contextos de alta diversidad cultural. Observaron que el profesorado no asociaba la presencia del alumnado inmigrante con cambios programáticos, si bien se mostraba flexible a la hora de introducir puntualmente contenidos específicos (p.ej., juegos del mundo). Entre los aspectos más positivos, observaron que el profesorado daba un peso considerable a la evaluación de actitudes y al aprendizaje lingüístico. También, informaron sobre estrategias para facilitar la acogida del alumnado inmigrante (uso de intérprete, alumno-tutor, etc.). Los aspectos negativos comprendieron la aceptación acrítica del carácter homogeneizador del currículum o, siguiendo con restricciones religiosas previamente advertidas, la realización de adaptaciones "en la práctica" (p.ej., durante la época de Ramadán). Asimismo, a pesar de reconocer la EF como materia "intuitiva", informaron que el desconocimiento de la lengua, en ocasiones, suponía un obstáculo.

Flores et al. (2017) analizaron las percepciones docentes respecto a la presencia en las aulas de alumnado culturalmente diverso, centrándose en las consecuencias sobre la labor didáctica y la visión sobre la realidad multicultural. Como resultado, observaron efectos dispares: por un lado, consecuencias negativas devenidas por elementos externos al profesorado (p.ej., falta de recursos, características del alumnado); por otro, informaron que la mayoría del profesorado no consideraba que la realidad multicultural afectase a la dinámica de aula, si bien esta percepción pareció esconder un enfoque "romántico/folclórico". Los autores concluyeron que la mayoría de los docentes entrevistados (66%) percibían la presencia de alumnado inmigrante más como un problema para el que no disponían de recursos, que como una oportunidad educativa. Una minoría (34%) reconoció las bondades de la diversidad cultural, siendo de especial relevancia la mejora de la competencia intercultural.

Pastor-Vicedo et al. (2016) indagaron sobre los estereotipos racistas y xenófobos hacia los inmigrantes entre el profesorado de EF en formación. A partir de una muestra de 2524 docentes, emplearon instrumentos cuantitativos para conocer los estereotipos y el prejuicio racial (sutil y manifiesto). Encontraron que los profesores poseían un *falso estereotipo tolerante*, asociado a un perfil menos igualitario, siendo más acusado en

varones y en docentes de religión católica. Abogaron por futuras intervenciones dirigidas a determinar los elementos programáticos necesarios para reducir dichos estereotipos.

El estudio de Grimminger-Seidensticker (2011) analizó la CIC (conocimiento y método) del profesorado (n = 37) de EF tras experimentar un curso de formación basado en *estrategias* para prácticas interculturales (Gies-Stuber, 2008) inspiradas en los principios de identidad y extrañeza (p.ej., uso de juegos que provoquen "crisis"). Los datos recabados mediante cuestionarios y entrevistas informaron de una mayor percepción de competencia a la hora de planificar, implementar y reflexionar sobre el aprendizaje intercultural (*metodología*), así como aumentos tanto en el conocimiento como en la comprensión intercultural (*conocimiento*). Por su parte, se evidenció un incremento de la conciencia cultural, acompañado de una caída del escepticismo respecto a la efectividad de las prácticas interculturales. Las razones para no implementar prácticas interculturales versaron sobre problemas estructurales y organizativos. La autora concluyó la necesidad de (a) desarrollar la sensibilidad intercultural entre todo el profesorado, (b) considerar la CIC como objetivo de aprendizaje esperado e (c) incluir la mirada intercultural en la filosofía de centro.

Partiendo de los principios de una *pedagogía culturalmente relevante*, Hastie et al. (2006) analizaron la praxis de dos docentes en un contexto afro-americano. Para ello, empleando técnicas etnográficas, exploraron el efecto de una innovación curricular basada en un programa de expresión corporal (*stepping*) realizado durante 12 sesiones con alumnado de 6º de EP (n = 42). Los autores apuntaron numerosas implicaciones para una enseñanza multicultural, entre ellas: (a) conocer la dimensión sociopolítica del aprendizaje y su efecto en las minorías; (b) ser consciente de la posición social ocupada y (c) favorecer en el profesorado en formación la sensibilidad y la conciencia hacia el contenido impartido.

Siguiendo el modelo evolutivo de Deardorff (2006b), un estudio examinó el desarrollo de la CIC en 14 profesores de EF americanos partícipes de un curso *online* (siete semanas) compartido con estudiantes coreanos (Ko et al., 2015). Los estudiantes, emparejados interculturalmente, establecieron contacto mediante correo electrónico, redes sociales y videoconferencias. Los datos fueron recabados mediante cuestionarios (inteligencia cultural) e instrumentos cualitativos (p.ej., cuestionarios de respuesta abierta). Como resultado, la experiencia global promovió un desarrollo de la CIC, con

especial incidencia en las dimensiones centrales del constructo, esto es, actitudes, habilidades, conocimientos y conductas. A nivel cuantitativo, se informaron mejoras en los factores de motivación y conocimiento. Los datos cualitativos evidenciaron una mayor apertura hacia otras culturas, así como un aumento en el interés por saber más sobre la cultura coreana. También, revelaron una mayor toma de perspectiva (reflexión sobre las similitudes y diferencias entre culturas) y flexibilidad de comportamiento (p.ej., en la comunicación entre iguales). Considerando el modelo procesual de Deardorff (2006b), las mejoras parecieron concentrarse en los *resultados externos*. Asimismo, se observó un aumento en la predisposición a adoptar prácticas interculturales. Los autores concluyeron la necesidad de revisar los programas de formación para incluir la mirada intercultural.

Más recientemente, Leseth y Engelsrud (2017) se centraron en conocer cómo y de qué manera los profesores (n = 5) y estudiantes (n = 5) de un programa de formación del profesorado se enfrentaron al hecho intercultural. Las autoras evidenciaron carencias formativas en relación al uso y conocimiento de estrategias específicas. Abogaron por una comprensión flexible sobre la noción de respeto por la diversidad cultural. Para ello, introduciendo el concepto de *resonancia corporal* (proceso por el cual los estados corporales de los demás pueden activar estados similares en uno mismo), observaron que la diversidad cultural no suponía un problema real, haciendo hincapié en el aspecto corporal de la inclusión, esto es, en cómo socializar la actividad.

Imprimiendo la perspectiva de género, Lleixà y Nieva (2018) examinaron las percepciones y decisiones del profesorado de EF (n = 19) respecto a los procesos de inclusión social relativos a estudiantes inmigrantes de sexo femenino. Mediante un enfoque cualitativo, y basándose en los postulados de la *interseccionalidad*, encontraron que (a) el profesorado poseía una escasa formación en interculturalidad y perspectiva de género; (b) la implicación de las chicas inmigrantes caía conforme avanzaba la etapa educativa; y (c) la participación de las alumnas estaba condicionada por la implicación de las familias, con especial relevancia del estrato socioeconómico. Del mismo modo, advirtieron sobre el tipo de estrategias y decisiones docentes respecto a la organización del alumnado (con especial consideración de los agrupamientos mixtos), el rol a desempeñar por el docente, así como cuestiones de equidad participativa. Las autoras concluyeron la necesidad de revisar los programas de formación del profesorado considerando (a) la formación en diversidad cultural desde la perspectiva de género, (b)

la formación en competencias comunicativas interculturales, (c) la sensibilización sobre cómo el lenguaje y otros comportamientos fortalecen la dominancia masculina, y (d) la promoción de la reflexión en contextos de práctica situada.

Finalmente, con el propósito de identificar aspectos que pudieran mejorar la formación docente en clave intercultural, Wyant, Killick y Bowen (2018) analizaron un programa de formación de profesorado de EF de una universidad americana. Los autores establecieron seis recomendaciones a ser canalizadas mediante los programas de formación: (1) apreciar la *naturaleza del pensamiento humano*, favoreciendo la conciencia, la empatía y combatiendo el sesgo racial, (2) integrar la *toma de perspectiva*, ayudando a minimizar la distancia cultural, (3) *evaluar la competencia intercultural* del profesorado en formación, (4) recibir *orientación cultural* mediante formación práctica con expertos en la materia (p.ej., representativos de centros multiculturales), (5) integrar el *aprendizaje servicio* en los programas de formación del profesorado, exponiendo al docente a valiosas experiencias de campo (p.ej., escuelas comunitarias que atienden a estudiantes sin hogar) y (6) crear un *espacio curricular para la competencia intercultural*, examinando de forma crítica cuestiones de raza y cultura (p.ej., valorar las injusticias relacionadas con la raza que se suceden en el ámbito deportivo).

2.2.2. Estudios centrados en el alumnado

Con respecto a los trabajos que analizan la participación del alumnado, varios estudios han relacionado las variables interculturales con aspectos motivacionales del aprendizaje. Por ejemplo, Kouli y Papaioannou (2009) investigaron la asociación entre la identidad étnico-cultural *saliente* y las orientaciones de meta y el clima motivacional en estudiantes de ES en contextos multiculturales. Los resultados reflejaron una correlación positiva de las metas de orientación-tarea y climas de maestría con la pertenencia étnica y la asimilación cultural. Igualmente, se observó una asociación positiva entre las metas de orientación-ego y el clima implicado en el rendimiento, con sentimientos de marginalización y falta de deseo por interactuar con personas culturalmente diferentes. Los autores (Kouli y Papaioannou, 2009) destacaron consecuencias desadaptativas en la formación de la identidad étnico-cultural en aquellos estudiantes que puntuaron alto en la orientación al ego. Por consiguiente, apuntaron la conveniencia de promover la conciencia cultural, así como de favorecer interacciones positivas y cooperativas en clases de EF.

De forma análoga, Cuevas-Campos, Pastor-Vicedo, González-Víllora y Gil (2010) exploraron la asociación entre el prejuicio racial (sutil y manifiesto) y las metas de orientación y clima motivacional en estudiantes (*n* = 169) de 3º de ES. Como resultado, encontraron correlaciones positivas entre la aproximación-rendimiento y el prejuicio sutil, así como entre el clima implicado en el rendimiento y los prejuicios manifiesto y sutil. Por su parte, el clima de maestría correlacionó positivamente con el prejuicio sutil. Los autores concluyeron exponiendo las intervenciones basadas en el clima-tarea como favorecedoras de un mayor respeto intercultural. Por su parte, Cuevas-Campos (2010) analizó el efecto de un programa (16 sesiones) basado en climas de maestría sobre las variables disposicionales (orientación tarea-ego) y situacionales (climas de maestría-rendimiento), así como el prejuicio racial hacia la población magrebí en estudiantes (*n* = 170) de ES. La intervención se saldó con reducciones significativas del prejuicio racial y del clima implicado en el rendimiento.

Por otro lado, destacan estudios empíricos dirigidos a analizar el comportamiento social (Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri y Kourtesses, 2010) del alumnado en contextos multiculturales siendo, mayormente, desarrollados en el contexto griego y chipriota. Dicho comportamiento alude a una serie de habilidades sociales (*social skills*) desveladas de suma importancia para actuar de manera efectiva en encuentros interculturales. Así, Kellis et al. (2010) identificaron la relación entre iguales, los comportamientos irresponsables (o negativos), las relaciones colaborativas, el reconocimiento y las metas. Para la presente tesis, el conjunto de estas habilidades asumirá la denominación de *comportamiento intercultural*.

Entre los estudios que han medido esta variable, destaca el trabajo de Christodoulides, Derri, Tsivitanidou y Kioumourtzoglou (2012) quienes examinaron cómo distintas variables (edad, sexo y etnia) influían sobre el comportamiento intercultural en estudiantes chipriotas (*n* = 451, con un 5% de alumnado inmigrante). Los resultados revelaron niveles de *reconocimiento* y de *metas* significativamente superiores en el alumnado masculino de EP respecto al de ES. En el caso de las mujeres, se encontró superioridad en la variable *relación* de las estudiantes de ES. A nivel de género, los autores informaron puntuaciones más elevadas en la *ayuda* y *responsabilidad* en las chicas que en los varones. Por último, en relación al origen étnico, el alumnado inmigrante asumió niveles de *relación* significativamente mayores

que los estudiantes autóctonos. Los autores abogaron por futuras intervenciones que desvelasen posibles causas, a efectos de diseñar programas efectivos de EF.

Por su parte, Lampaki, Pavlidou, Antoniou y Kyridis (2014) llevaron a cabo un programa de 16 sesiones sobre juegos cooperativos y danzas del mundo, basado en estructuras colaborativas y analizaron su efecto, en comparación a un programa tradicional de EF, sobre la satisfacción hacia la asignatura en alumnado de ES. Los estudiantes, quienes pudieron recomendar juegos propios, utilizaron un *blog* para interactuar y poder compartir material, así como sugerir su abordaje en el aula. Como resultado, se observó una mayor satisfacción por el contenido, visible en actitudes de interés y sensibilidad. La intervención provocó mejoras en la participación, la confianza y las habilidades sociales del alumnado inmigrante del grupo experimental. Asimismo, se evidenció mayor tolerancia tanto hacia la diversidad cultural inherente al contenido como hacia nuevas estructuras metodológicas. Los autores expusieron a la EF como escenario idóneo para el aprendizaje de valores, enfatizando el carácter supracultural del juego y el movimiento.

Finalmente, Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis y Kioumourtzoglou (2014), comprobaron los efectos de un Programa Intercultural de EF (IPE, de sus siglas en inglés) de 16 sesiones (40 minutos cada una), en comparación con un programa tradicional (TPE), sobre el comportamiento intercultural en estudiantes de EP (n = 32). Los resultados mostraron que los estudiantes del IPE, al contrario que aquellos del TPE, aprendieron a interactuar correctamente, a ofrecerse ayuda y reconocer la participación de sus iguales. Igualmente, establecieron una mejor relación con sus iguales, más allá del origen. De manera específica, los estudiantes griegos del IPE mejoraron su habilidad para alcanzar metas, mientras que los extranjeros superaron a sus equivalentes del TPE tanto en el establecimiento de metas como en las relaciones. Los autores (Derri et al., 2014) apuntaron las bondades del programa intercultural en el aprendizaje de determinadas habilidades sociales. Como limitaciones, destacaron el reducido tamaño muestral y la corta duración de la intervención. Asimismo, entre otras recomendaciones, abogaron por futuras experiencias dirigidas a explorar diferencias según sexo.

En un estudio reciente, Grimminger-Seidensticker y Mowhald (2017) analizaron los efectos, a corto y largo plazo (*retención*) de un programa de "Educación en Movimiento Intercultural" (EMI) de nueve sesiones (cinco de 90 minutos y cuatro de 45) sobre las actitudes de aculturación (*asimilación/segregación* e *integración*) y hacia

la diversidad cultural (*etnocentrismo* y *apreciación*) en estudiantes de sexto de EP. El programa EMI se basó en el principio de extrañeza (experimentar situaciones de "crisis" de intensidad creciente) y dinámicas grupales y cooperativas. Un ejemplo de crisis estribó en la adición o modificación de reglas conforme avanzaba el juego, haciendo que estas fuesen desconocidas para parte del alumnado. El programa fue aplicado en un grupo experimental (GE, n = 69), siendo comparada su evolución respecto a dos grupos de control, uno interno (n = 63) y otro externo (n = 95). Los resultados reflejaron un descenso significativo de la actitud integradora en mujeres del GE, sin ser revelados cambios de significancia respecto a las actitudes hacia la diversidad cultural. Entre las posibles explicaciones, las autoras entendieron que el nivel de intensidad de las crisis pudo ser excesivo. También, observaron carencias en los procesos de comunicación (sobre todo, en debates y momentos de reflexión grupal). Asimismo, apuntaron que si bien los altos valores de partida hacían poco previsible un aumento significativo, la intervención debió, al menos, provocar un mantenimiento.

2.2.3. Estudios basados en modelos pedagógicos

Aunque menos abundantes, varios estudios han sido dirigidos a explorar el efecto de programas basados en modelos pedagógicos sobre la integración de grupos minoritarios. Por ejemplo, Arjona, Checa, Pardo y García (2016) basaron su intervención en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011) a efectos de analizar la percepción docente en contextos multiculturales. Los resultados más destacados apuntaron que los niveles de responsabilidad más trabajados eran el primero (*respeto*) y el último (*transferencia*). También, observaron que las prácticas docentes no incluían los elementos necesarios para fomentar la autonomía personal y la capacidad de liderazgo. Entre otras recomendaciones, los autores abogaron por crear las estructuras adecuadas, empleando estrategias específicas que superasen la simple construcción de grupos mixtos. Por último, sugirieron encauzar actividades que invitasen a la reflexión.

Por su parte, el estudio de casos conducido por Carter-Thuillier, López-Pastor y Gallardo-Fuentes (2018) analizó el impacto de un programa de deporte extraescolar basado en el modelo de enseñanza comprensiva (Bunker y Thorpe, 1982) sobre la integración del alumnado Mapuche-Huilliche. Participaron 41 estudiantes de EP, 24 de ellos adscritos al grupo étnico referido. A partir de entrevistas y observación participante, los datos mostraron que el alumnado mapuche desarrolló un mayor

sentimiento de pertenencia hacia su cultura de referencia. El propio programa deportivo aumentó el capital social y cultural de las minorías. En este sentido, incluir y experimentar juegos de su cultura supuso un aliciente. No solo a nivel intracultural, el uso del juego y del deporte promovió la interacción y acercamiento entre culturas. De manera específica, el uso del enfoque comprensivo de enseñanza y las estructuras cooperativas sirvieron para mitigar conductas discriminatorias por condición cultural, logrando vencer la resistencia inicial al modelo. Los autores concluyeron que la participación en deporte escolar favoreció la integración entre grupos culturales.

Más próximo a los intereses de la presente tesis doctoral, Hastie, Farias y Gutiérrez (2013) examinaron la participación de estudiantes y profesores de tres países distintos (España, Estados Unidos y Portugal) en un programa de balonmano llevado a cabo a partir de los postulados del modelo de Educación Deportiva. En total, 253 estudiantes de quinto y sexto curso de EP fueron distribuidos en tres grandes equipos transnacionales, esto es, con representación en cada uno de los países mencionados. A través del software *Skype*, realizaron encuentros semanales en los que los miembros de cada equipo pudieron interactuar con sus homólogos de otros países (por ejemplo: capitán de *Los reptiles* de Portugal con el capitán de *Los reptiles* de España). Estos encuentros virtuales fueron rotativos de forma que, durante una semana, los alumnos de Estados Unidos se comunicaban con los portugueses y, a la siguiente semana, hacían lo propio con el alumnado de España. Los premios y recompensas fueron dados a los equipos ganadores, a los mejores árbitros y a aquellos estudiantes que demostraron mejoras significativas.

La perspectiva discente fue recogida a través de entrevistas con preguntas abiertas en las que se requería un comentario general sobre la experiencia vivida. El análisis reveló tres grandes temas: (1) disfrute y compromiso; (2) oportunidad para practicar inglés; y (3) gran inversión en el proceso. Respecto al primero, el alumnado mostró gran motivación y entusiasmo por conocer a estudiantes de otros países. En segundo lugar, en cuanto a la práctica del idioma, si bien la gran mayoría de los participantes lo percibieron como una gran oportunidad, se evidenciaron dificultades considerables, sugiriendo que los encuentros virtuales pudieron funcionar mejor. Un hecho destacable, desde el punto de vista intercultural, fue la presencia de un alumno americano de origen latino que, actuando en calidad de intérprete, facilitó la comunicación entre el alumnado de Estados Unidos y España. Los autores destacaron

cómo estudiantes típicamente marginados jugaron un papel protagonista dentro de los equipos.

Finalmente, desde una perspectiva pedagógica, la información aportada por el profesorado demostró consistencia respecto a cuatro temas: (a) la necesidad por poseer *experiencia previa con el modelo*, priorizando aspectos relacionados con la autonomía y el tipo de rol asignado; (b) la *temporalización de la unidad*, considerando limitaciones en la planificación, la diferencia horaria entre países y el normal mantenimiento de los grupos; (c) el futuro abordaje de *unidades conectadas*, percibiendo una única unidad como insuficiente; y (d) *limitaciones tecnológicas* abogando, en el caso del alumnado europeo, por una mayor participación interdisciplinar entre el profesorado.

2.3. Modelo de Educación Deportiva

El modelo de Educación Deportiva, comúnmente expresado bajo la abreviatura MED, o su equivalente en inglés SEM (*Sport Education Model*), está reconocido como uno de los ocho modelos pedagógicos enlistados por Metzler (2017) en su obra *Instructional models for Physical Education*. El MED tiene su origen en los trabajos desarrollados por Daryl Siedentop, profesor emérito de la Ohio State University (Estados Unidos), durante la década de los ochenta (Siedentop, 1982), inspirados en la Teoría del juego, tal como consta en su tesis doctoral (Siedentop, 1968). Estos trabajos quedarían posteriormente plasmados en el libro *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (1994).

Preocupado por la manera en la que el deporte era impartido en EF (p.ej., enseñanza centrada en el docente, basada en el aprendizaje técnico y en el principio de multi-actividad), Siedentop advirtió la necesidad de encontrar fórmulas más educativas para presentar el deporte. La enseñanza imperante de la época provocaba que las actividades fuesen percibidas como poco atractivas e insignificantes para el alumnado (Ennis, 1996), entrañando dichas circunstancias una de las principales motivaciones del modelo, esto es, la posibilidad de brindar experiencias deportivas ricas y auténticas a todo el alumnado en EF escolar (Siedentop, Hastie y van der Mars, 2011). Así, su condición de metodología alternativa a aquella tradicional lo cataloga como uno de los "modelos de segunda generación" (Ennis, 2014, p. 64).

Con *riqueza* Siedentop aludió al desarrollo de un aprendizaje más holístico, en su sentido "más amplio" (*fullest sense*), que no estuviese limitado a aspectos motrices o

prácticos, pudiendo abarcar el progreso de los dominios social y cognitivo (Dyson et al., 2004; Kinchin, 2001). Los objetivos principales que persigue el MED se articulan en torno a tres aristas que favorecen la formación integral del alumnado (Siedentop, 1994, p. 4): así, se pretende promover practicantes (a) *competentes*, alcanzando un nivel de habilidad suficiente para poder participar en situaciones de juego de forma satisfactoria, lo que supone entender y ejecutar estrategias adecuándose a las exigencias del contexto; (b) *cultos*, conociendo y apreciando los valores culturales asociados a la práctica deportiva; y (c) *entusiastas*, es decir, alguien que demuestra un comportamiento adecuado y una participación coherente con el espíritu honesto del juego.

En un intento por desgranar las premisas pedagógicas del MED, en primer lugar cabría retomar los fundamentos de la Teoría del juego, la cual "enfatiza la perspectiva cultural respecto a aquella psicológica o instructiva" (Siedentop, 2002, p. 414); es decir, los rasgos que definen al modelo derivan de experiencias deportivas y no de corrientes pedagógicas específicas. Sin embargo, la naturaleza del MED es consecuente con varias vertientes pedagógicas (Siedentop, 2002), ya que se trata de un *aprendizaje situado* (Kirk y Macdonald, 1998) que transcurre en situaciones de juego real y contextualizadas; es también una metodología *centrada en el estudiante* (Alexander, Taggart y Thorpe, 1996), siendo este el verdadero protagonista de su aprendizaje, con responsabilidades asumidas y relegando al docente a un rol de facilitador, guía u orientador; y, por último, comparte elementos con el *paradigma cooperativo*, visible en la organización social del alumnado (Dyson et al., 2004).

2.3.1. Elementos esenciales del MED

Shehu (1998) sostiene que el MED desplaza el foco psicológico de la enseñanza hacia otro "deporlógico" que enfatiza la organización, esto es, la estructura propia de los eventos deportivos. Así, el MED presenta una serie de paralelismos respecto al deporte convencional que vienen representados en sus seis elementos esenciales (*key structural features*) que lo definen. Estos rasgos "innegociables" (Hastie y Casey, 2014) o "inmutables" (Hastie y Mesquita, 2016) son: (1) afiliación, (2) temporada, (3) competición formal, (4) registro de datos, (5) festividad y (6) evento final.

Así, las unidades didácticas asumen la entidad de *temporadas*, siendo su rasgo más distintivo la extensa duración, la cual supone duplicar o, en ocasiones, triplicar el tiempo estimado para una unidad de tipo convencional. Las unidades no se programan con carácter puntual, para unas pocas semanas, sino que abarcan periodos más amplios,

pudiendo alcanzar trimestres enteros y concibiendo su programación a lo largo del año (Penney, Kinchin, Clarke y Quill, 2005). En su *Guía para la Educación Deportiva*, Siedentop et al. (2011) recomiendan mínimos de entre 12-15 sesiones para EP y 18-20 sesiones para ES. La filosofía curricular del MED defiende que una unidad didáctica más larga puede propiciar una mayor cobertura del contenido abordado y, en consecuencia, un mayor dominio de los dominios técnico-tácticos (Siedentop et al., 2011).

En segundo lugar, el alumnado viene organizado a partir de equipos, de modo que los estudiantes practican y compiten juntos. Esta *afiliación* se prolonga a lo largo de toda la temporada, lo que repercute sobre el sentimiento de pertenencia junto a otros efectos sociales positivos para el alumnado (p.ej., habilidades interpersonales). La temporada se desarrolla a partir de un formato de *competición formal* que emula al deporte institucionalizado y que considera la alternancia de períodos de práctica con otros de competición. El calendario se establece a efectos de garantizar la mayor equidad participativa posible.

Asimismo, las actividades que se van realizando se documentan y *registran* con el fin de evaluar y brindar feedback al alumnado y, al mismo tiempo, motivarlo hacia la consecución de un objetivo final. Para dar visibilidad al progreso de la temporada, los resultados vienen plasmados en un ranking con puntuaciones en variados apartados. Además, la temporada transcurre en un ambiente *festivo* ideado para dotar de significado la participación del alumnado. El uso de uniformes o la adopción de un grito de equipo son dos ejemplos de ello. Por último, la temporada concluye con un *evento final* destinado a reconocer la participación y celebrar el progreso del alumnado, pudiendo premiar distintas facetas (p.ej., deportividad o trabajo en equipo).

Junto a estas características, cabría añadir otras dos "modificaciones de carácter educativo" que son igualmente consideradas como esenciales (García-López y Gutiérrez, 2016, p. 104). Por un lado, los estudiantes asumen responsabilidades o *roles* distintos al de jugador. Estos roles pueden ser de naturaleza intragrupal, por tanto, de equipo (p.ej., capitanía, preparación física o responsable de material), o también organizativos (p.ej., equipo arbitral). Estos roles promueven el desarrollo de la responsabilidad, al tiempo que favorecen una mejor comprensión de la configuración deportiva.

Respecto a la segunda modificación, adaptar el modelo federativo al contexto escolar supone ajustar el deporte institucionalizado a las características del alumnado, a efectos de perseguir fines educativos (Siedentop, 1998). Esta situación llama al uso de *juegos modificados* que favorezcan un nivel óptimo de desafío para todos los estudiantes. En este sentido, Siedentop (2002) manifestó la influencia recibida del *modelo comprensivo de iniciación deportiva* (Bunker y Thorpe, 1982) de modo que, a nivel didáctico, el MED enfatiza el aprendizaje táctico. Así, los principios propios de la *enseñanza comprensiva*, como la exageración y representación (p.ej., espacios reducidos, menos jugadores, etc.) se presentan como dos grandes aliados en las temporadas MED (Harvey et al., 2014).

2.3.2. Estado del arte del MED. Hallazgos de mayor relevancia

El MED es, sin duda, uno de los modelos pedagógicos más estudiados a nivel internacional, habiendo sido desarrollado con éxito en diferentes puntos de la geografía mundial (Kirk, 2013; Evangelio et al., 2018). Hasta la fecha, se han realizado varias revisiones sobre el modelo informando sobre sus beneficios en distintas dimensiones del aprendizaje. Así, los trabajos de Wallhead y O´Sullivan (2005) y de Hastie et al. (2011) se estructuraron en torno a los "cinco objetivos principales que persigue la EF" establecidos por Alexander y Luckman (2001, p. 254): (1) habilidad motriz, (2) conocimiento táctico y conceptual, (3) aptitud física-saludable, (4) desarrollo social y (5) actitudes y valores. La revisión pionera de Wallhead y O'Sullivan (2005) se estructuró en base a dos grandes tipos de estudios: (a) estrategias prácticas para aplicar el MED en distintos contextos (n = 34) y (b) estudios dirigidos a evaluar el impacto educativo del MED sobre los resultados de aprendizaje del alumnado (n = 28). En torno a estos últimos se ha discutido la eficacia del modelo para el desarrollo de los objetivos citados.

Del mismo modo, Hastie et al. (2011) se propusieron continuar por la senda de Wallhead y O'Sullivan (2005), examinando la producción realizada (n = 38) desde del año 2004. Manteniendo la misma estructura explicativa, centraron sus esfuerzos en conocer si las problemáticas señaladas por sus antecesores habían sido resueltas y, al mismo tiempo, trataron de identificar nuevas tendencias. Estas últimas supusieron (a) la expansión del MED a nuevos contextos (p.ej., países del continente asiático), (b) el impacto sobre variables motivacionales del aprendizaje, y (c) la formación del profesorado. Respecto a las carencias observadas por Wallhead y O'Sullivan (2005),

dieron cuenta de una mayor producción de (a) estudios comparativos, siendo el modelo mayormente confrontado con la metodología tradicional, (b) estudios longitudinales (p.ej., Sinelnikov y Hastie, 2010) y (c) estudios con diseños sofisticados (Vidoni y Ward, 2009). Sin embargo, destacaron la escasez de experiencias centradas en la enseñanza recíproca, así como aquellas dirigidas a valorar la transferencia hacia el contexto extraescolar.

Otras revisiones han tenido propósitos más específicos. Por ejemplo, Araújo et al. (2014) analizaron los resultados de aprendizaje del alumnado, con especial atención en el dominio técnico-táctico (n = 23). Los autores revelaron inconsistencias en los resultados (p.ej., efectos contradictorios según género y nivel de habilidad), que pudieron ser explicadas por (a) el tiempo de intervención, (b) el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, (c) las dinámicas de enseñanza recíproca y (d) el contenido seleccionado. Por su parte, Harvey et al. (2014) examinaron 29 estudios sobre el MED para discutir la influencia del modelo sobre el comportamiento ético del alumnado, siendo consecuentes con uno de los objetivos propios del modelo, esto es, el desarrollo de la *cultura deportiva*. Para ello, consideraron el uso y la eficacia de cuatro aplicaciones pedagógicas: (a) contratos éticos, (b) comité deportivo, (c) juegos modificados y (d) premios y reconocimientos. Los autores concluyeron que el modelo *per se* no garantizaba comportamientos éticos, aunque si poseía elementos favorecedores para su desarrollo (p.ej., premiar otras facetas distintas a las victorias). Como sumario práctico, advirtieron la necesidad de "hacer explícita la dimensión ética de la participación" (Harvey et al., 2014, p. 58).

También de manera específica, Chu y Zhang (2018) analizaron los procesos motivacionales implícitos en la aplicación del MED en estudiantes de ES, partiendo de las teorías motivacionales más aclamadas en este sentido: la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 2000) y la Teoría de Metas de logro (TML, Ames, 1992; Nichols, 1984). Los estudios analizados (n = 18) apoyaron la tesis de que el MED provoca efectos positivos en la dimensión motivacional del aprendizaje. Esto ocurrió considerando ambos modelos explicativos, tanto desde la TAD (mayor percepción de autonomía, competencia y relación) como desde la TML (mejoras en la percepción de climas y orientaciones hacia la tarea). También advirtieron la convivencia de climas de diferente naturaleza durante una misma temporada. Las implicaciones didácticas más destacadas versaron en torno a la cesión de responsabilidades al

alumnado, el énfasis en la mejora personal (máxime en fase de competición, comúnmente asociada a percepciones de rendimiento), o la permanencia prolongada a un equipo, determinante en el plano social.

Respecto al ámbito nacional, Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo (2016) analizaron la aplicación y el impacto del MED en España. De los estudios incluidos en su revisión (n = 12) se evidenció el potencial del MED para propiciar mejoras en las habilidades sociales (p.ej., amistad y respeto), en la motivación y en la percepción de diversión y satisfacción. También apuntaron mejoras en la implicación y participación (con especial protagonismo de las chicas) y en el desarrollo de valores (p.ej., deportividad). Las dificultades reportadas en su aplicación fueron consistentes con lo informado en otros contextos, esto es, *formación docente*, *experiencia previa* con el modelo y *edad* del alumnado. Los autores destacaron la aptitud del MED en la aproximación hacia los tres objetivos que persigue (estudiantes *cultos, competentes y entusiastas*).

Estos tres propósitos (cultura deportiva, competencia y entusiasmo) fueron sometidos a revisión por Hastie y Wallhead (2016). Los autores analizaron la evidencia empírica centrándose en aquellos estudios que defienden el potencial del MED para promover sus objetivos primarios. Para ello, identificaron las tendencias que han ido evolucionando desde los primeros estudios, siendo asociadas a cada objetivo. Así, a nivel competencial, constataron la eficacia del MED en los dominios técnico y táctico, inicialmente favorable al alumnado menos dotado pero que, tal como se observó en Araujo et al. (2014), con el paso del tiempo ha ido reportando discrepancias según género y nivel de habilidad. Por su parte, los estudios analizados constataron la superioridad del modelo respecto a la enseñanza tradicional. En cuanto a la cultura deportiva, los primeros hallazgos se centraron en el potencial del modelo para facilitar habilidades sociales (interacción y capacidad de liderazgo), dando lugar a cuestiones más específicas como la influencia del estatus social (p.ej., Brock et al., 2009).

En cuanto al último de los objetivos, existe una abrumadora evidencia respecto al impacto positivo del modelo en la percepción de entusiasmo. Si las evidencias iniciales explican estas mejoras por el deseo e interés provocados, posteriormente se incluyen medidas más objetivas que analizan los aspectos motivacionales del aprendizaje (con especial consideración del alumnado *desmotivado*), tal como se recoge en el trabajo de Chu y Zhang (2018). Por su parte, los desafíos pendientes identificados

por los autores comprendieron (a) el desarrollo de estrategias eficaces para el desempeño del rol de alumno-entrenador, (b) nuevas formas de promover ambientes más inclusivos y equitativos (Harvey et al., 2014) y (c) la transferencia hacia contextos fuera de la EF escolar, tal como informaban Hastie et al. (2011).

Más recientemente, la revisión de Evangelio et al. (2018), en sintonía con lo realizado en las primeras revisiones (Hastie et al., 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2005), fue organizada en torno a las recomendaciones de Kirk (2013) quien atribuye a la EF los siguientes resultados de aprendizaje: (1) cognitivo, (2) social, (3) afectivo y (4) físico/motríz. Los autores se centraron en los estudios (n = 38) realizados entre los años 2013 y 2017 considerando experiencias tanto en EP como ES. Como resultado, Evangelio et al. (2018) encontraron que durante el período analizado la producción empírica sobre el modelo se expandió a nuevos países (p.ej., Finlandia), aumentando el número de experiencias con estudiantes de etapas iniciales. Respecto a los resultados mencionados, certificaron el potencial del modelo en los dominios socioafectivo (p.ej., relación entre iguales, auto-concepto), cognitivo y motriz. Por su parte, los autores insistieron en las dificultades de implementación por parte del profesorado y en la necesaria formación específica. Como línea de futuro, llamaron a explorar el efecto del MED al ser hibridado con otros modelos pedagógicos.

Una vez expuestas las distintas revisiones realizadas hasta la fecha, resulta oportuno sintetizar los hallazgos más próximos a los intereses de la tesis, lo que supone atender a los aspectos sociales, afectivos y emocionales del aprendizaje.

2.3.2.1. Relación entre iguales

La evidencia empírica muestra al MED como un modelo capaz de promover mejoras en el comportamiento social. Los primeros trabajos empíricos así lo advierten, destacando las oportunidades que brinda al alumnado para interactuar con sus iguales (Carlson y Hastie, 1997). Investigaciones previas han certificado el impacto positivo del MED sobre el clima social de aula. Por ejemplo, un estudio prolongado (tres temporadas consecutivas) con alumnado de 3º y 4º de EP (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez y Valverde, 2016) apuntó mejoras sostenidas en el tiempo en la percepción del clima social. Efectos similares fueron hallados por Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde y Méndez-Giménez (2016) quienes analizaron el efecto del MED al ser conjugado con estrategias de co-enseñanza, encontrando mejoras significativas en el *clima social aula* de estudiantes de EP, superiores a las reportadas por el MED con un

solo docente. En su caso, la docencia compartida supuso un incentivo en la relación entre iguales (oportunidad para conocer gente nueva), así como en las interacciones comunicativas.

Las mejoras a nivel social existen igualmente en términos motivacionales, esto es, al considerar la relación como meta social (p.ej., Fernández-Río, Méndez-Giménez y Méndez-Alonso, 2017) o como necesidad psicológica básica (p.ej., Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015; Perlman, 2010). En este sentido, Chu y Zhang (2018, p. 17) sostienen que la relación entre iguales "es la necesidad psicológica más prominente en la investigación sobre el MED y las variables motivacionales". Las razones principales respecto a las mejora en clave social incluyen la afiliación (Calderón et al., 2016; Martínez de Ojeda et al., 2016) y la persecución de objetivos comunes (Fernández-Río et al., 2017) como rasgos sobresalientes.

2.3.2.2. Relaciones de amistad

Igualmente, existe una amplia evidencia empírica que certifica la capacidad del MED para crear y fortalecer relaciones de amistad. García-López, Gutiérrez, González-Víllora y Valero (2012) hallaron un aumento del *amigo positivo* a nivel intragrupal, así como una disminución del *amigo negativo*, esto último en estudiantes de sexo femenino de EP, destacando la fortaleza del modelo para incluir a estudiantes inicialmente excluidos. Recientemente, también con alumnado de EP, Rocamora, González-Víllora, Fernández-Río y Arias (2019) informaron de mejoras en las metas de evitación y aproximación hacia la amistad tras experimentar una temporada MED de balonmano (15 sesiones), sin presentarse dichas mejoras en quienes siguieron un programa de instrucción directa.

Las mejoras en la amistad fueron igualmente advertidas en alumnado de ES. Así, Méndez-Giménez et al. (2015) informaron de aumentos significativos de las metas de amistad en estudiantes partícipes de temporadas MED distinguidas por el material empleado (convencional *vs* autoconstruido). En su caso, el programa basado en una metodología tradicional también provocó mejoras significativas, aunque solo en las metas de aproximación. Por su parte, Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017), empleando metodología cualitativa, informaron de mayores relaciones de amistad tras la aplicación de un programa híbrido (MED + MRPS) de 16 sesiones sobre kickboxing educativo.

Las mejoras en la *aproximación* hacia la amistad han sido razonadas en términos de afiliación, esto es, por la pertenencia prolongada a un mismo equipo (Fernández-Río y Menéndez-Santurio, 2017), mientras que el aumento de la *evitación* hacia la amistad ha sido comúnmente explicado por el temor a recibir juicios desfavorables por parte de los iguales (p.ej., al desempeñar un rol), siendo un hecho no advertido bajo una metodología tradicional (Méndez et al., 2015; Rocamora et al., 2019).

2.3.2.3. Conductas disruptivas

Estudios previos asocian la mejora en el clima social de aula con disminuciones en las conductas disruptivas (Martínez de Ojeda et al., 2016). En este sentido, varios trabajos han informado del potencial del MED para mitigar conductas no deseadas (Hastie y Sharpe, 1999; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016; Vidoni y Ward, 2009). Por ejemplo, Hastie y Sharpe (1999) estudiaron el comportamiento de estudiantes adolescentes en situación de riesgo pertenecientes a una zona rural tras participar en una temporada de "balón canguro" (*kangaroo ball*), un juego de futbol modificado. Los autores encontraron que los conflictos y las interacciones negativas descendieron, destacando el énfasis del modelo en la promoción de acciones sociales positivas (p.ej., liderazgo).

De forma específica, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) comprobaron la aptitud del modelo, tras ser hibridado con el MRPS, para reducir los índices de violencia (*general, gratuita* y *vinculada a la autoprotección*) de estudiantes de ES partícipes en una temporada (16 sesiones) de kickboxing educativo. Los autores destacaron el efecto positivo del contenido, así como el efecto añadido derivado de la hibridación. Por su parte, el estudio de García-López et al. (2012) informó de cambios significativos en los niveles de agresividad de estudiantes (n = 21) de sexto curso de EP tras participar en una temporada (16 sesiones) de balonmano. Los autores analizaron el efecto positivo según las funciones desempeñadas, encontrando que los roles de entrenador y director deportivo provocaron aumentos, mientras que la preparación física y el arbitraje causaron descensos.

2.3.2.4. Deportividad

Al presentar la idea de *cultura deportiva*, Siedentop (1994) defendió la necesaria apreciación y valoración de las reglas del juego, así como la distinción entre buenas y malas prácticas deportivas. El énfasis en la deportividad es otro aspecto que caracteriza

al MED y que le aleja del deporte convencional y de su filosofía de "ganar a toda costa" (Penney y Clarke, 2005, p. 8). García-López y Gutiérrez (2016, p. 151) reconocen la deportividad o *juego limpio* como una consecuencia, y a su vez, un medio para promover una idea más amplia de "desarrollo ético".

Varios autores han explorado el impacto del modelo sobre las actitudes deportivas (Méndez-Giménez et al., 2015; Schwamberger y Curtner-Smith, 2016; Vidoni y Ward, 2009). Vidoni y Ward (2009) elaboraron un programa específico para el desarrollo del *fair play* a partir de una temporada (18 sesiones) de rugby-tag con alumnado de segundo curso de ES. Como resultado, los autores evidenciaron descensos en los comportamientos nocivos y en los tiempos de espera. No obstante, no se presentaron cambios en las relaciones colaborativas. Como conclusión, los autores enfatizaron la necesaria intención docente que debe existir en torno a la aplicación del MED.

Recientemente, Schwamberger y Curtner-Smith (2016) investigaron la influencia de un programa de formación de profesorado, centrado en conocer la capacidad de un docente para promover conductas deportivas y morales tras aplicar dos temporadas de ultimate (18 sesiones) a 75 estudiantes de 6º de EP. Entre los hallazgos más destacados, el docente fue capaz de promover una mayor reflexión sobre las conductas nocivas. Sin embargo, en estudiantes de alto nivel, las conductas no cambiaron, volviéndose más evidentes al alcanzar la fase de competición. En consecuencia, los autores alertaron sobre el poder de influencia que ejercen las instituciones deportivas sobre el alumnado.

Esa relación entre cultura deportiva y deportividad fue igualmente expuesta en otros estudios. A partir de una investigación longitudinal y autobiográfica, Wahl-Alexander, Sinelnikov y Curtner-Smith (2017) analizaron los testimonios de 31 estudiantes de segundo curso de ES tras haber experimentado temporadas MED durante los últimos cinco años. Los autores apuntaron la existencia de un *choque* de culturas deportivas entre aquella que porta el alumnado y la que promueve el modelo, más agudo en experiencias iniciales. Observaron que muchos estudiantes, en la práctica, malentendían y realizaban interpretaciones erróneas sobre el concepto de deportividad. Un ejemplo de esa resistencia pudo observarse en decisiones incorrectas intencionadas, otorgando o quitando puntos en función de favoritismos. Sin embargo, Wahl-Alexander y sus colegas encontraron que estas conductas antideportivas descendían conforme

aumentaban las experiencias con el modelo. En línea con lo advertido en la literatura (García-López y Gutiérrez, 2016), el concepto de juego limpio no se limitó al conocimiento de reglas, sino que abarcó comportamientos solidarios, así como respeto por el contenido impartido. Los autores reconocieron el juego limpio como un constructo que requiere tiempo, evidenciando la necesidad por experimentar temporadas sucesivas.

En un estudio reciente con estudiantes de sexto curso de EP (Sierra-Díaz, Evangelio, Pérez-Torralba y González-Víllora, 2018) se informó de mejoras en las conductas antisociales de quienes asistieron a una temporada MED de floorball (ocho sesiones). Los autores abogaron por complementar el MED con estrategias metodológicas específicas dirigidas a promover conductas prosociales. Entre estas, descataron el diálogo intragrupal en momentos de descanso, reuniones intergrupales de expertos, o premiar el juego limpio.

2.3.2.5. Empatía

Los estudios MED han mostrado a la empatía como un constructo difícilmente maleable. Las investigaciones de García-López y Gutiérrez (2015) y de García-López et al. (2012) no evidenciaron mejoras significativas en los niveles de empatía de estudiantes tras participar en una temporada (18 sesiones) de balonmano. Así, García-López y Gutiérrez (2015) encontraron mejoras en la empatía, aunque de forma no significativa. Entre posibles explicaciones, los autores advirtieron sobre la dificultad de empatizar con la función desempeñada por un igual si esta no había sido previamente experimentada; lo que sugirió el abordaje de estudios longitudinales. Asimismo, abogaron por tratamientos específicos de mejora de la capacidad empática, priorizando cambios de tipo estructural (p.ej., reducir el énfasis en la competición o en el resultado final) respecto a otros más reflexivos.

2.3.2.6. Responsabilidad

Las bondades en términos de responsabilidad han sido igualmente advertidas tanto en experiencias empleando el modelo de forma aislada (Bessa, Silva, Rosado y Mesquita, 2017) como híbridas (MED + Modelo de Responsabilidad Personal y Social) tal como constan en los trabajos de Fernández-Río y Menéndez-Santurio (2017) y Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) tras abordar temporadas de kickboxing con estudiantes de ES. Así, el estudio comparativo de Bessa et al. (2017) informó de

mejoras significativas en la responsabilidad personal y social de estudiantes de ES derivadas tanto del MED como de la instrucción directa, si bien fueron superiores aquellas suscitadas por el primero. En su caso, la asunción de un papel activo a través del desempeño de roles pareció constituir una razón de peso en relación al desarrollo de los niveles de responsabilidad. También, concluyeron la conveniencia de "subordinar los intereses individuales a los objetivos generales del grupo" (Bessa et al., 2017, p. 72).

2.3.2.7. Equidad e inclusión

En su concepción original, el MED ha sido presentado como un modelo capaz de brindar oportunidades a todo el alumnado, con independencia del género y la habilidad (Penney y Clarke, 2005; Siedentop, 1994). Si bien la literatura específica certifica estas pretensiones, apuntando el potencial del MED para aumentar los niveles de inclusión y participación en estudiantes de diferentes características (Evangelio et al., 2016), varios hallazgos apuntan la existencia de resultados ambiguos que deben ser considerados. A efectos de someter a prueba la máxima de un "deporte para todos", varios estudios han teorizado sobre la existencia de una participación asimétrica, motivada por distintas variables presagio (p.ej., género, habilidad, estatus, etc.).

Género

Experiencias iniciales han puesto el foco sobre la influencia del género (Vidoni y Ward, 2009), centrándose en la actuación de estudiantes de sexo femenino. Por ejemplo, Hastie (1998) analizó la participación de un subgrupo de alumnas de 6º de EP partícipes de una temporada (20 sesiones) de hockey sala. Aun no observando diferencias significativas tras las sesiones iniciales, el autor informó de cambios durante la fase de competición regular, con mayores cuotas de éxito y participación en varones. No obstante, destacó que los valores de las chicas superaron aquellos obtenidos en fases previas, siendo la pertenencia a grupos mixtos la causante de una mayor percepción de disfrute en estudiantes de sexo femenino. Como aspecto negativo, Hastie (1998) observó que las estudiantes reprobaron la actitud dominante de ciertos chicos, siendo esta más visible en los roles de capitán y árbitro.

Nivel de habilidad

Junto al género, el nivel de habilidad ha constituido otra variable independiente de interés para los investigadores. Por ejemplo, Clarke y Quill (2003) indicaron que estudiantes de bajo nivel percibieron mayor sentido de inclusión debido a la pertenencia

a un equipo. En el contexto español, Mahedero-Navarrete et al. (2015) analizaron la influencia del nivel de habilidad en el rendimiento de juego de estudiantes (*n* = 48) de segundo curso de ES partícipes de una temporada (12 sesiones) de mini-voleibol. Los resultados evidenciaron mejoras en el rendimiento general de juego y en la toma de decisión, sin llevar aparejadas mejoras en el nivel de ejecución. Respecto a los estratos de habilidad, los cambios de mayor significatividad se concentraron en estudiantes de nivel medio, con mejoras en todos los índices (ejecución, decisión y rendimiento general). Por su parte, los estudiantes de nivel alto reportaron aumentos significativos en la toma de decisión pero no en la ejecución, mientras que el alumnado de bajo nivel experimentó mejoras en la comprensión del juego, siendo incapaz de desarrollar mejoras en el resto de dimensiones.

Posteriormente, Hastie, Ward y Brock (2017), siguiendo las recomendaciones de Mahedero-Navarrete et al. (2015), examinaron el efecto de una competición estratificada según los niveles de habilidad del alumnado. Así, 106 estudiantes de cuarto curso de EP se dieron cita en una temporada de mini-balonmano de 18 sesiones. Como resultado, los autores evidenciaron mejoras en el juego de estudiantes de nivel bajo cuando se enfrentaban a otros de nivel similar. Dichas mejoras fueron superiores a las reportadas por quienes actuaron en agrupaciones mixtas.

No solo respecto al rendimiento de juego, Brock y Hastie (2016) analizaron la frecuencia y el foco de los intercambios verbales producidos durante una temporada de balonmano modificado (18 sesiones) en estudiantes (*n* = 11) pertenecientes a dos grupos de cuarto curso de EP distinguidos por el tipo de agrupamiento, de modo que en la Clase A se llevó a cabo una competición por equipos heterogéneos en habilidad, mientras que en la Clase B estos fueron homogéneos. Para los intereses del estudio, los autores se centraron en la participación de un grupo mixto (*n* = 6) y un grupo de nivel bajo (*n* = 5). La información, recogida a través de videograbaciones (estudiantes haciendo uso de una cámara GoPro), desveló que la inmensa mayoría (95%) de interacciones verbales, tanto en grupos mixtos como homogéneos, ocurrieron en tareas relativas al juego y la temporada, lo que dio cuenta de la buena implementación del MED.

De especial relevancia, los estudiantes de bajo nivel en grupos homogéneos interactuaron con mayor frecuencia que sus homólogos de equipos heterogéneos. Esto fue explicado por sentimientos de "mayor comodidad" al competir junto y contra

estudiantes de misma habilidad. Asimismo, las interacciones de los estudiantes de bajo nivel superaron a aquellas de estudiantes de alto nivel en grupos heterogéneos. También, destacaron que no existió ningún comentario "derogatorio" en relación a la habilidad o la asignación grupal. Brock y Hastie (2016) concluyeron que emplear el MED a partir de competiciones homogéneas favorece el equilibrio de estatus en las interacciones. Abogaron, a su vez, por más estudios que evalúen objetivamente la influencia de la interacción verbal sobre los niveles de aprendizaje.

Estatus

Con el fin de comprender mejor las relaciones de poder, influencia y dominancia en clases de EF, Brock et al. (2009) estudiaron las interacciones sociales de estudiantes de EP, con especial interés en el *estatus*, durante una temporada (26 sesiones) de fútbol modificado. Como resultado, cuatro factores fueron asociados al estatus del alumnado: (a) nivel económico, (b) apariencia física, (c) personalidad y (d) participación deportiva fuera del contexto escolar. Dicho estatus influyó sobre las interacciones entre iguales (p.ej., decisión respecto al tiempo de juego en base a criterios de habilidad y género), hasta el punto de silenciar e ignorar la actuación de determinados estudiantes. Las autoras destacaron, por un lado, la necesidad de contextualizar el estatus según las características culturales del entorno y, por otro, el potencial asociado al MED para canalizar este estatus por vías más inclusivas.

Necesidades educativas especiales

Por último, el MED también se ha mostrado efectivo en la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales (Fittipaldi-Wert, Brock, Hastie, Arnold y Guarino, 2009; Foley, Tindall, Liberman y Kim, 2007). Por ejemplo, Fittipaldi-Wert et al. (2009) analizaron el efecto de un campamento deportivo basado en el MED sobre estudiantes (n = 28) con deficiencia visual, encontrando mejoras en la motivación y en los conocimientos, actitudes y habilidades percibidos. Recientemente, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017), tras aplicar un programa híbrido (MED + MRPS) de 16 sesiones sobre kickboxing educativo, destacaron la afiliación y el desempeño de roles variados como elementos clave en la inclusión del alumnado participante, siendo de especial relevancia el efecto generado sobre estudiantes (n = 5) con discapacidad motora e intelectual.

Implicaciones didácticas

Atendiendo al reclamo de Brock et al. (2009), la revisión propositiva de Harvey et al. (2014) discutió el uso y la eficacia de cuatro aplicaciones pedagógicas asociadas al MED: (a) *contrato ético*, que supone plasmar de forma explícita (e implícita) las conductas aceptadas y penalizadas; (b) *comité deportivo*, compuesto por miembros de distintos equipos y orientado a debatir cuestiones no resueltas previamente y que requieren acuerdos colectivos; (c) *juegos modificados*, considerando los principios de exageración y representación; y (d) *premios*, reconociendo la participación del alumnado en varias facetas.

Igualmente, la intervención longitudinal (cuatro temporadas consecutivas) de Farias, Hastie y Mesquita (2017) se propuso analizar las conductas de estudiantes adolescentes en vistas a favorecer procesos democráticos, inclusivos y participativos. Las aplicaciones pedagógicas más consecuentes con estos ideales consideraron (a) el contenido abordado, (b) el formato de competición, (c) las estrategias de liderazgo positivo y (d) la enseñanza recíproca, entre otros. Asimismo, Farias et al. (2017) evidenciaron una "afiliación inclusiva" basada en la confianza mutua y la cooperación hacia objetivos comunes.

2.3.3. Educación Intercultural y Modelo de Educación Deportiva: posibles conexiones

Un paso más hacia el objetivo de la presente tesis doctoral lleva a considerar posibles puntos en común entre el modelo de Educación Deportiva y la Educación Intercultural. Así, ambos enfoques presentan una serie de analogías que invitan a anticipar una buena sintonía en el abordaje y consecución de objetivos comunes. Estos aspectos, son los siguientes:

- *Igualdad de oportunidades.* El MED establece una serie de objetivos primarios (*competencia, cultura deportiva* y *entusiasmo*) a ser alcanzados por todo el alumnado (Siedentop, 1994). Siguiendo el ideal de un "deporte para todos" (*sport for all*), el MED posee un valioso potencial para configurar espacios más inclusivos y participativos (Farias et al., 2017; Harvey et al., 2014). Algunos aspectos característicos del modelo, entre los que destaca la persecución de un objetivo común o la introducción de roles variados, dan cabida a nuevos aprendizajes y, en consecuencia, favorecen el reconocimiento en el plano intra e interindividual (Penney y Clarke, 2005). Incluso respecto a aquellos aspectos que podrían ir en contra del principio de equidad (p.ej., riesgo del énfasis competitivo), el modelo se muestra efectivo, ya que, como afirma

Siedentop, "el MED presenta un formato de competición progresivo y apropiado, con independencia de la habilidad, el género o la discapacidad (Siedentop, 1994, p. 13).

La Educación Intercultural, por su parte, se inspira igualmente en los principios de equidad, estableciendo el logro de la igualdad de oportunidades como uno de sus objetivos fundamentales (Banks, 2008). Varios teóricos de este enfoque defienden que el alumnado deba asumir un nivel aceptable de reconocimiento (Bennett, 2001) e igualdad de estatus (Santos y Lorenzo, 2015). Asimismo, entre los objetivos sociales defendidos por la educación intercultural, destaca el favorecimiento de "mayor justicia social, una distribución más equitativa del poder y la reducción de la discriminación y los prejuicios" (Stuhr, 1994, p. 175).

- *Organización social.* El establecimiento de grupos heterogéneos mediante estructuras de trabajo cooperativo es ampliamente defendido desde los postulados de la Educación Intercultural (Jiménez y Goenechea, 2014) siendo, al mismo tiempo, uno de los aspectos centrales que definen al MED (Siedentop et al., 2011). Varios autores (García y Goenechea, 2009; Jiménez y Goenechea, 2014) defienden que dicha organización deba llevar aparejada la creación del sentido de grupo siendo, a su vez, un hecho sumamente apreciado desde la literatura MED y que se encarna en la noción de *afiliación* (Siedentop, 1994).

Además, organizar el aula a partir de grupos supone disponer espacios para el encuentro (Abdallah-Pretceille, 2001) que favorezcan la interacción y la comunicación entre iguales (Essomba, 2006; García y Goenechea, 2009) erigiendo al diálogo como medio efectivo de interacción y resolución de problemas (Jiménez y Goenechea, 2014). Desde el MED, la evidencia empírica advierte del potencial para promover habilidades interpersonales, entre las que se incluyen la comunicación (MacPhail, Kirk y Kinchin, 2004) o la capacidad de liderazgo (Hastie y Sharpe, 1999).

- *Pedagogía activa y participativa*. Aun no concretando metodologías específicas, los defensores de la corriente intercultural abogan por que estas sean consecuentes con los principios de una pedagogía activa y participativa (Essomba, 2006; García y Goenechea, 2009). Por su parte, el MED ha sido ampliamente relacionado con estos postulados destacando, principalmente, el protagonismo que cede al alumnado, al ser considerado este como "aprendiz activo". Dyson et al. (2004) indican que los estudiantes no son receptores pasivos de conocimiento, sino que están implicados en actividades que estimulan la toma de decisión, el pensamiento crítico y la

resolución de problemas. Entre los elementos que mejor representan esta cesión de protagonismo, el desempeño de roles variados juega un papel determinante.

Por dar un ejemplo, el propio Siedentop (1998) sugiere que al actuar como entrenadores, los estudiantes asumen un rol activo en la enseñanza hacia el resto de miembros. No solo como entrenadores, el hecho de

> "experimentar nuevos roles, sumado a la oportunidad que estos brindan para extender el repertorio de habilidades y conocimientos, son una dimensión prioritaria del MED (…), estando directamente vinculada con la idea de que el modelo puede implicar de manera activa a una mayor cantidad de estudiantes en experiencias entusiastas y positivas" (Penney y Clarke, 2005, p. 49).

Además, a medida que el alumnado asume mayores responsabilidades, el docente se vuelve menos visible (Pope y Grant, 1996). Este es un aspecto igualmente contemplado por el enfoque intercultural, ya que, como advierte Essomba (2015, p. 136), "el rol del profesor no es de transmisor sino de creador de entornos de interculturalidad".

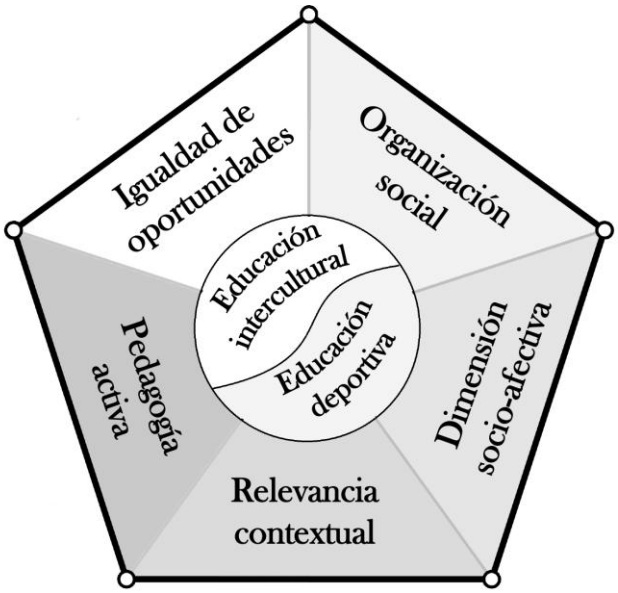


Figura 2.1. Sinergias entre la Educación Intercultural y el Modelo de Educación Deportiva (fuente: elaboración propia).

- *Dimensión socioafectiva del aprendizaje*. Desde la corriente intercultural, se enfatiza la dimensión social y emocional del aprendizaje, de modo que las actividades superen el aprendizaje de contenidos y den cabida al desarrollo de valores, actitudes y habilidades sociales (Essomba, 2015; Nuzzaci, 2007). Así, para abordar la educación

desde una perspectiva intercultural, autores como García (2010) proponen, entre otras medidas, adoptar un enfoque afectivo-social, de forma que "el alumnado vivencie situaciones sociales y personales que suelen darse en la comunicación intercultural" (p. 3); y, también, educar en valores, siendo esta una idea defendida por otros investigadores (Leiva, 2004).

Por su parte, la filosofía curricular del MED establece como objetivo el desarrollo del alumnado en un sentido más amplio (*fullest sense*, Siedentop, 1994), es decir, contemplando un aprendizaje holístico e integral del alumnado. Algunos de sus elementos configuradores, entre los que destaca la afiliación, hacen que el alumnado pueda beneficiarse de mayores oportunidades de desarrollo personal y social (Siedentop, 2002). Por tanto, el MED propicia un contexto favorable al desarrollo social y emocional. No obstante, los resultados deseados no surgen de forma automática, sino que tal y como exponen las evidencias del apartado anterior, se requiere el uso de estrategias específicas (Sierra-Díaz et al., 2018).

- *Relevancia contextual*. En el capítulo anterior se ponía de manifiesto la condición del MED de "contextualmente dependiente" (Penney et al., 2005), sugiriendo que los programas deban ser ajustados a las características del entorno. Como ejemplo de relevancia contextual, el modelo ha sido asiduamente justificado o valorado por su contribución al entorno más próximo (Siedentop, 2002) o, dicho de otra manera, por tender puentes hacia la cultura deportiva asociada a la comunidad de pertenencia. Es esta, quizá, la idea que aporta el mayor grado de *significatividad* a la acción educativa. No solo en lo estricatmente deportivo, ya que como afirman Penney y Clarke (2005, p. 106), se hace necesario "reflexionar sobre algunos de los valores plasmados en el MED, pudiendo determinar si efectivamente se están dando pasos consecuentes con una comunidad culturalmente diversa". Asimismo, tal como se señalaba, el MED nace con una notable influencia cultural. El propio Siedentop (2002, p. 411) destaca la importancia de "mantener el énfasis cultural" aludiendo a "estrechar lazos entre *juego* y *deporte*".

Como cabe esperar, la educación intercultural se adhiere a los principios de una *pedagogía culturalmente relevante* (Ladson-Billings, 2014) que considera las características del entorno. De hecho, desde los inicios de esta corriente se ha teorizado acerca de un *modelo ecológico* de educación intercultural (Wardle, 1996) que reconoce la influencia de múltiples factores contextuales, entre los que destacan la raza, la etnia,

el género o el estrato socioeconómico. Esta situación le confiere especial importancia al contexto de inmersión y reconoce la educación intercultural como específica de un contexto dado (Seidl, 2007). Así, autoras como Marouli (2002) hablan de una *Educación Multicultural Ambiental* que enfatiza las conexiones entre las realidades local y global y evalúa la utilidad de los programas en función de las necesidades y características del contexto. A su vez, la autora apela a Peter (1997, p. 15) quien sostiene que "seguir un marco intercultural implica reconocer distintos estilos de aprendizaje, distintas creencias y experiencias", y sugiere que "para enteder cualquier asunto local o global es necesario comprender los factores culturales que lo han creado".

Capítulo 3. Metodología

3. Metodología

En este tercer capítulo se comenzará describiendo el diseño metodológico propio de los estudios empíricos llevados a cabo. Seguidamente, se explicarán los distintos enfoques o paradigmas de investigación, con especial atención en el que sustenta en mayor medida la tesis presente, esto es, la metodología mixta. Por último, se exponen los instrumentos de recogida utilizados y se establece la temporalización del trabajo realizado.

3.1. Diseño de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 158) definen el diseño de investigación como "el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación". Si el diseño está concebido cuidadosamente, el producto final (los resultados) tendrá mayores probabilidades de éxito para generar conocimiento. La precisión, amplitud o profundidad de la información obtenida varía en función del diseño elegido. En relación a la tipología de diseños existentes, una primera gran distinción es aquella que separa los diseños experimentales de los no experimentales (Campbell y Stanley, 1963). Entre los diseños experimentales, existen los (a) experimentales puros, (b) los preexperimentales y (c) los cuasiexperimentales, siendo estos últimos los utilizados en la presente tesis de investigación.

3.1.1. Diseño cuasiexperimental

El diseño cuasiexperimental es propio de situaciones reales o de campo (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996) y se caracteriza por la ausencia de control de determinadas variables propia de los diseños estrictamente experimentales. Por ejemplo, en el ámbito educativo, el acceso al campo de estudio suele implicar el trabajo con grupos intactos (previamente establecidos), suponiendo una dificultad u obstáculo inherente al terreno. Así, el grado de confiabilidad se ve reducido pudiendo ocurrir que la variación de las variables dependientes analizadas sea debida más a variables "no controladas" o "extrañas" (p.ej., selección diferencial de los sujetos) que a la manipulación del tratamiento o variable independiente (Hernández et al., 2006; Latorre et al., 1996). Por lo tanto, la ausencia de control completo es la principal característica de este tipo de estudios.

Existen varios tipos de diseño cuasiexperimental. Por ejemplo, el diseño de *grupos no equivalentes*, en los que es posible manipular el tratamiento, pero no la

configuración de partida de la muestra. Puede tratarse de un solo grupo o de dos, y pueden tener medidas pretest-postest o solo postest. Cuando sea de un solo grupo, la información solo será de carácter provisional y exploratorio. Un segundo tipo de diseño cuasiexperimental son las *series temporales interrumpidas*, en las que se toma una serie de medidas de la variable dependiente durante un periodo de tiempo y, tras varias recogidas, se interrumpe con la aplicación de un tratamiento, para luego volver a medir la variable dependiente. El efecto del tratamiento se estima analizando el grado de continuidad de las medidas antes y después de ser aplicado. Por último, los diseños de *sujeto único*, también llamados *intrasujeto* o *n = 1*, son aquellos en los que, como el propio nombre indica, no intervienen grupos de sujetos sino un solo sujeto y son de gran utilidad para estudios idiográficos o estudios en profundidad.

3.2. Enfoque o paradigma

Previo a todo proceso de investigación, se debe determinar la posición filosófica o el paradigma adoptado. Se entiende por paradigma de investigación al "conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo 'compartida' por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada" (Alvira, 1982, p. 34, en Latorre et al., 1996).

En la investigación de las ciencias de la educación también es usado el concepto de *weltanschauung*, como impositora sobre los individuos de una época, de un uso particular de su inteligencia o lógica. Tal como señala Thomas Popkewitz (1988),

> "cada época tiene ciertos supuestos no postulados ni nombrados sobre cómo es el mundo. Tales supuestos pueden ser, por ejemplo, que la sociedad es una realidad muy cohesionada o que los individuos son racionales o irracionales, y se encuentran tan profundamente enraizados en la realidad personal de los investigadores que se convierten en "hechos" que estructuran sus percepciones y configuran su teorización posterior" (p. 64).

Más adelante, aclara cuáles son sus consecuencias, señalando que "el poder de dichos supuestos es que no aparecen como tales, sino que se incorporan a los usos y convenciones de la ciencia y a los resultados de las investigaciones". El individuo en una comunidad de investigación aprende modos de pensar, ver, sentir y actuar. Entre las distintas opciones para afrontar problemas de investigación, las dos más recurridas a lo largo de la historia han sido los enfoques cuantitativo y cualitativo.

3.2.1. Enfoque cuantitativo

El paradigma cuantitativo, también llamado *positivista, empírico-analítico, racionalista* o *normativo*, se basa en examinar la relación entre distintas variables para someter a prueba una teoría objetiva. Su propósito principal es la búsqueda de la generalización a través de relaciones de causa-efecto (*perspectiva nomotética*). Desde esta perspectiva, la realidad se percibe como singular y objetiva, de modo que no se asumen significados, hallándose estos en el propio objeto de investigación (Hernández et al., 2006). El proceso de investigación comprende experimentos en los que se formulan hipótesis que predicen lo que la investigación pretende demostrar, pudiendo ser aquellas aceptadas o rechazadas en base a los hallazgos. Asumiendo un rol distante respecto a los participantes, el investigador mide una serie de variables sobre un grupo de sujetos y establece relaciones basándose en efectos estadísticos como el nivel de significancia. Este proceso puede observarse en los instrumentos de recogida donde se emplean cuestionarios cuya información es depositada de forma tabular e interpretada con un énfasis matemático.

Una de las mayores ventajas del paradigma cuantitativo reside en la capacidad de generalización (Creswell, 2003). Ofrece grandes posibilidades de réplica, facilitando la comparación entre estudios empíricos (Hernández et al., 2006). Pero este enfoque también cuenta con importantes debilidades. Por ejemplo, los investigadores cuantitativos pueden obviar fenómenos actuales ya que basan su intervención en someter hipótesis preestablecidas, no tomando en cuenta la emergencia de otras nuevas (Creswell, 2003).

Los criterios de rigor científico (esto es, su validación mediante el método científico) a los que obedece el paradigma cuantitativo son los siguientes (Hernández et al., 2006):

a) *Validez interna*, que supone el valor de verdad, es decir, comprobar si existe isomorfismo entre la realidad y los datos recogidos. Existe validez interna cuando hay una adecuada conceptualización y operacionalización de la variable, existiendo correspondencia entre ambos criterios.

b) *Validez externa*, que implica el grado de aplicabilidad o de generalización a otros contextos, muestras y tiempos.

c) *Fiabilidad*, que supone la consistencia de la medición (Bollen, 1989), o la estabilidad de la medida sobre una variedad de condiciones en las cuales se

deberían obtener los mismos resultados (Nunnally, 1978). Existen tres grandes preocupaciones relativas a la fiabilidad: equivalencia (coeficiente de medición), estabilidad temporal (grado en el que un instrumento arrojará el mismo resultado en diferentes mediciones concretas) y consistencia interna (grado en que los distintos ítems miden lo mismo).

d) *Objetividad*, referida al grado en que el fenómeno de investigación es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador (Mertens, 2005, en Hernández et al., 2006).

3.2.2. Enfoque cualitativo

El paradigma cualitativo, también denominado *interpretativo, constructivista, naturalista, hermenéutico* o *etnográfico*, supone una vía alternativa al paradigma positivista. Tiene como finalidad describir e interpretar los fenómenos sociales (en el caso de esta tesis, los fenómenos educativos), adentrándose en los ambientes naturales de los participantes y conociendo la realidad desde la perspectiva de los propios agentes y sus significados (Latorre et al., 1996).

Para el investigador cualitativo, la realidad es interpretable, compleja y cambiante, específica de un contexto dado y socialmente construida (Hudson y Ozanne, 1988). La investigación cualitativa no pretende generalizar o establecer predicciones de causa-efecto (Pope y Mays, 2006), sino que busca comprender las experiencias internas de los participantes, investigar cómo sus significados son construidos y moldeados (Strauss y Corbin, 1994). El paradigma interpretativo resulta útil en estudios en los que se requiere una exploración profunda de opiniones y experiencias.

A diferencia del enfoque positivista, las preguntas y objetivos de investigación son enunciativos, de modo que el investigador posee amplia flexibilidad para moverse en diferentes direcciones, pudiendo responder al problema original y modificarlo cuando se crea conveniente (Hernández et al., 2006). El constructivismo constituye uno de sus fundamentos epistemológicos de mayor relevancia. La investigación cualitativa cuenta también con hipótesis de trabajo, si bien estas no se verifican estadísticamente. Además, dado que se sigue un proceso inductivo, orientado a generar teoría, las hipótesis no suelen formularse antes de iniciar el estudio; por el contrario, muchas veces se presentan como conclusión o resultado (Bryman, 2008).

Una de las mayores ventajas de este enfoque estriba en la visión interna que asume el investigador acerca del escenario, permitiéndole hallar asuntos comúnmente ignorados desde un enfoque positivista (Hernández et al., 2006). Los hallazgos cualitativos pueden sugerir nuevas relaciones y dinámicas entre los fenómenos de estudio, pudiendo ser explicadas en estudios posteriores. A nivel de campo, los asuntos pueden ser examinados en profundidad. Por ejemplo, en el caso de las entrevistas, uno de los instrumentos más utilizados en este enfoque, no se limitan a preguntas específicas, sino que pueden ser guiadas o redirigidas por el investigador en tiempo real.

Por su parte, una de las mayores debilidades del paradigma interpretativo es la subjetividad, que implica que el estudio es susceptible de sesgo tanto por parte del investigador como de los sujetos investigados (por ejemplo, responder con base en criterios de deseabilidad social). Además, a efectos de recopilar información vasta y rica, el investigador debe invertir mucho más tiempo del que sería necesario bajo un enfoque cuantitativo; observar personas, lugares, realizar y transcribir entrevistas y analizar información supone un proceso de alto coste temporal. Además, el propio proceso de análisis (como se verá en cada estudio empírico) implica procesos de ida y vuelta, estableciendo conexiones constantes que pueden conducir a la generación de nuevos temas de interés.

Al igual que el paradigma positivista, la investigación cualitativa cuenta con una serie de criterios de rigor o de *cientificidad* (Latorre et al., 1996). Para ello, Lincoln y Guba (1985) analizaron las equivalencias cualitativas de los criterios adoptados por el enfoque cuantitativo, presentando las siguientes (Latorre et al., 1996, p. 216):

a) *Credibilidad*, con el fin de demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente. Las estrategias más utilizadas son las siguientes: *observación persistente*, *triangulación*, *juicio crítico de colegas*, *recogida de material referencial* o *comprobación con los participantes*.
b) *Transferibilidad*. La investigación constructivista es contextualmente dependiente. El grado de aplicabilidad o de transferencia hacia otros contextos puede verse favorecido gracias a estrategias como el *muestreo teórico* (proceso de recolección, análisis y categorización de datos, dirigido por la teoría que emerge y que concluye con la saturación teórica), las *descripciones densas*, con el fin de establecer correspondencias con otros contextos posibles, o la *recogida de abundante información*.

c) *Dependencia*. Las posibilidades de réplica son limitadas dado que sujeto y objeto de estudio se consideran en permanente cambio. Entre sus estrategias, se encuentran: las *pistas de revisión*, dejando constacia de cómo se recogieron e interpretaron los datos; *la auditoría de dependencia*, sometiendo el proceso seguido a la valoración de investigadores externos; *la réplica paso a paso*, revisando el proceso atendiendo a las circunstancias contextuales presentes; o *los métodos solapados*, interpretando el fenómendo de estudio desde diferentes persepectivas.
d) *Confirmabilidad*, que obedece al criterio de "objetividad" del investigador y que implica la posibilidad de confirmar la información, la interpretación de resultados y la generación de conclusiones. Las estrategias seguidas incluyen: *la auditoría de confirmabilidad, los descriptores de baja inferencia* y *el ejercicio de reflexión*.

El paradigma cualitativo cuenta con múltiples estrategias de investigación. Entre ellas, las más utilizadas son (Latorre et al., 1996) la fenomenología, la etnografía, el estudio de casos, la teoría fundamentada, o la investigación naturalista.

3.2.3. **Enfoque metodológico mixto**

Históricamente, los paradigmas cuantitativo y cualitativo han sido percibidos como opuestos e irreconciliables (Hernández et al., 2006). Los investigadores más fundamentalistas o "puristas", esgrimiendo razones de incompatibilidad ontológica (Mertens, 2005), han considerado la integración o combinación de paradigmas como inaceptable. Sin embargo, a efectos de superar la polarización paradigmática que obligaba a decantarse por uno u otro enfoque, numerosos autores (entre los que destacan Creswell (2005), Mertens (2005), Morse (1991) han defendido su complementariedad. Así, el abordaje simultáneo de los paradigmas cuantitativo y cualitativo dentro de un mismo marco investigativo recibe el nombre de investigación metodológica mixta (*mixed methods research*) pudiendo ser igualmente referida bajo el nombre de procesos "mixtos" o "multimodales" (Hernández et al., 2006).

La metodología mixta implica la recolección, análisis y vinculación de información cuantitativa y cualitativa dentro de un mismo estudio o, también, a lo largo de varias investigaciones sucesivas. A su vez, puede implicar la conversión de información cuantitativa en cualitativa, y viceversa (Mertens, 2005). Este enfoque ha sido muy utilizado en las últimas décadas, desde su auge en la segunda mitad del siglo pasado. Tal es así que en la actualidad se ha erigido como opción válida, siendo reconocido como el tercer gran paradigma metodológico (Creswell y Clark, 2011;

Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007). Una de las principales razones que motivan la aparición del paradigma metodológico mixto se halla en la necesidad de responder a un fenómeno que no podría ser resuelto con un único paradigma, es decir, con un enfoque *monometódico* (Creswell y Clark, 2011). A diferencia del marco filosófico de los paradigmas cuantitativo (*positivismo*) y cualitativo (*constructivismo*), la metodología mixta encuentra sus bases epistemológicas en el pragmatismo (Feilzer, 2010), el cual sugiere establecer el foco en el problema de investigación específico, esto es, enfatizar la "importancia de la pregunta planteada en vez del método" (Creswell y Clark, 2011, p. 41). Desde dicho pragmatismo, autores como Leech y Onwuegbuzie (2009) han abogado por la creación de los diseños que mejor se ajusten a los objetivos y preguntas de investigación.

Por su parte, en términos prácticos, la metodología mixta emerge a partir de los procesos de triangulación de métodos (Hernández et al., 2006, p. 790). Los distintos tipos de triangulación existentes son (Denzin, 1978; Hernández et al., 2006): (a) de *datos*, en relación a su naturaleza, fuente, y momento de recogida; (b) de *métodos*, pudiendo ser *intra* (p.ej., entrevistas y diarios), *inter* (p.ej., entrevistas y cuestionarios) o *a través* de métodos (p.ej., diseños mixtos complejos); (c) de *investigadores*, dentro de un mismo método o con métodos distintos; (d) de *teorías* (p.ej., construir una teoría que aglutine principios de otras), y (e) de *ciencias o disciplinas*, abordando un mismo problema desde diferentes disciplinas. Estas distintas opciones dejan entrever que la triangulación va más allá de la recogida de datos, implicando la fusión de las perspectivas inductiva y deductiva.

Llegados a este punto, cabría aproximarse a una definición de metodología mixta, lo cual constituye uno de los desafíos principales de la literatura. Por ejemplo, Johnson et al. (2007, p. 123), tras una revisión de 19 definiciones, entendieron por metodología mixta el "tipo de investigación en la que un investigador combina elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo para fines más extensos de comprensión, así como de una corroboración amplia y profunda". La dificultad por establecer una definición obedece a la ingente cantidad de diseños metodológicos que hasta la fecha han sido catalogados de *mixtos*. Tashakkori y Teddlie (2003) presentan 35 tipos de diseños de investigación mixtos, mientras que de forma más sintética, Leech y Onwuegbuzie (2009), basándose en los trabajos de Morse (1991), presentaron ocho tipos de diseños. Según Creswell (2005), el método mixto posee diseños de

investigación específicos o propios, de modo que no existe un único tipo de metodología mixta (Núñez, 2017), de ahí su denominación en plural (*mixed methods*). Así pues, su formato va a depender del contexto de estudio (objeto, problema, etc.).

Más allá de la falta de consenso advertida, varios trabajos coinciden en identificar ciertas dimensiones comunes en este tipo de enfoque (Creswell y Clark, 2011; Leech y Onwuegbuzie, 2009; Núñez, 2017): (a) grado de combinación (parcial/total), (b) *temporalidad* (simultánea/secuencial), (c) *énfasis del enfoque* o "ángulo prioritario" (estatus igualitario/dominancia), (d) fases de intervención (*concepción, análisis, interpretación*). Entre sus ventajas, el seguimiento de estas dimensiones supone una gran aportación a la hora de seleccionar un diseño, guíar la práctica investigadora, así como de emplear un lenguaje común en métodos mixtos (Leech y Onwuegbuzie, 2009).

Respecto al énfasis, Johnson et al. (2007) establecen un continuo en el que es posible desplazarse desde un enfoque puramente cuantitativo hacia otro puramente cualitativo, dejando el centro para el enfoque metodológico mixto más "puro". Este último estaría rodeado de un área de influencia relativa, denominada *estatus igualitario*, que supone el radio de acción de los investigadores adscritos a una metodología mixta. Abandonar dicha área supone caer en zonas de dominancia paradigmática. Por ejemplo, el enfoque *cuantitativo dominante* es el tipo de enfoque basado en una perspectiva cuantitativa del proceso de investigación, al tiempo que se reconoce que la adición de datos y enfoques cualitativos benefician la investigación (Johnson et al., 2007).

Hernández et al. (2006) distinguen entre versiones mixtas *completas* y *parciales*. Así, la versión completa supone abordar "mixtamente" uno o más de los siguientes componentes: (a) el objetivo de investigación; (b) el tipo de datos y operaciones; (c) el tipo de análisis; y (d) el tipo de inferencia. Leech y Onwuegbuzie (2009, p. 268) establecen un total de ocho diseños que resultan de establecer combinaciones basadas en el grado de mezcla (completa/parcial), la orientación temporal (concurrente/secuencial) y el énfasis de los enfoques (igualitario/dominante): (a) diseño mixto parcial, concurrente e igualitario, (b) diseño mixto parcial, concurrente y dominante; (c) diseño mixto parcial, secuencial e igualitario, (d) diseño mixto parcial, secuencial y dominante; (e) diseño mixto total, concurrente e igualitario, (f) diseño mixto total, concurrente y dominante; (g) diseño mixto total, secuencial e igualitario, (h) diseño mixto total, secuencial y dominante.

Para los intereses de la presente tesis, los estudios empíricos adheridos a un enfoque metodológico mixto seguirán un diseño mixto parcial, secuencial y de dominancia cuantitativa. Según Leech y Onwuegbuzie (2009), los diseños mixtos parciales, concurrentes y dominantes implican la conducción de un estudio con dos facetas presentes de forma concurrente, y en las que una (en este caso, la cuantitativa) asume mayor énfasis. Para ello, los datos cuantitativos y cualitativos son analizados de forma separada, para ser posteriormente comparados, dando lugar a la elaboración de inferencias conjuntas.

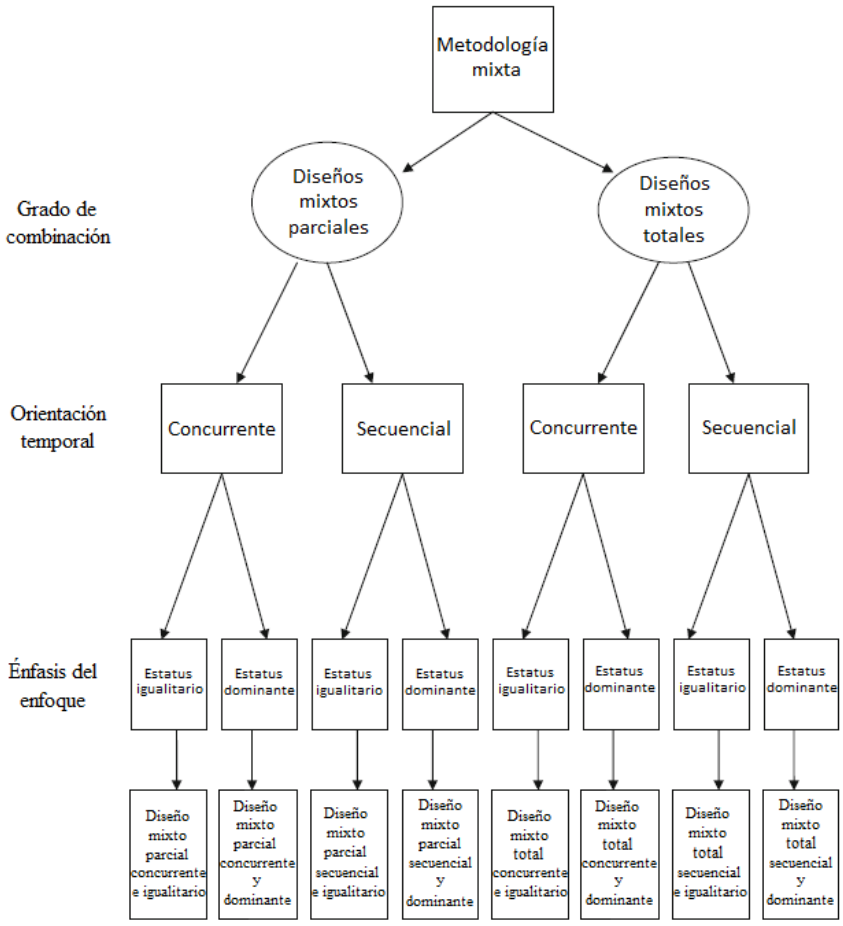


Figura 3.1. Tipología de diseños mixtos (adaptado de Leech y Onwuegbuzie, 2009)

El abordaje de metodologías mixtas entraña numerosas ventajas (Hernández et al., 2006), entre otras, la posibilidad de abordar fenómenos de gran complejidad, o un mayor aprovechamiento de los datos. Uno de los mayores beneficios es, sin duda, la posibilidad de obtener una percepción más precisa y holística del fenómeno estudiado. Convergiendo con la idea de triangulación, tal como señalan Hernández et al. (2006, p. 789), "cuando una hipótesis o resultado sobrevive a la confrontación de distintos métodos, tiene un grado mayor de validez que si se prueba por un único método".

Otra ventaja estriba en el hecho de poder superar las limitaciones o carencias propias de los paradigmas cuantitativo y cualitativo cuando son empleados de forma aislada (Gill y Johnson, 2010), entendiendo este proceso como *complementariedad por deficiencia* (Ortí, 1995). Finalmente, a la hora de informar sobre los resultados, la metodología mixta permite presentar los datos a una audiencia más hostil, más resistente a un enfoque de estas características (Todd, Nerlich, Clarke y McKeown, 2004, en Hernández et al., 2006).

Igualmente, cabe considerar ciertas limitaciones o condicionantes en este tipo de enfoques. En primer lugar, el extenso volumen de datos incrementa los costos de investigación, tanto en el tiempo como en los recursos exigidos. También requiere un alto conocimiento o dominio en paradigmas cuantitativos y cualitativos (Unrau, Grinell y Williams, 2005) por lo que su selección no es recomendada para primeras experiencias investigadoras; situación que abogaría por una colaboración interdepartamental (expertos en distintos enfoques).

3.3. Instrumentos de recogida

Tras haber presentado y conocido las distintas opciones en relación a los enfoques investigativos existentes, resulta necesario determinar el modo en que los datos serán recolectados. Así, el proceso de medición exige contar con herramientas capaces de traducir conceptos teóricos en indicadores empíricos, de forma que estos sean observables. Según Hernández et al. (2006, p. 276) un instrumento de medición es un "recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente". Los instrumentos de medida pueden ser de tipo cuantitativo y cualitativo y, tal como se ha anticipado, ambos pueden ser utilizados en una misma investigación.

3.3.1. Instrumentos cuantitativos

En esta tesis se ha utilizado un total de nueve instrumentos cuantitativos, a efectos de medir distintas variables de estudio. Mayormente, se hizo uso de cuestionarios auto-administrables (estudios 1 a 6), mientras en un solo estudio (nº 7) se emplearon acelerómteros. Un cuestionario es un conjunto de preguntas abiertas o cerradas que los participantes contestan con objeto de obtener información sobre creencias, opiniones o sentimientos hacia un tema en particular (Teddlie y Tashakkori, 2009). Entre las ventajas de emplear cuestionarios auto-administrables destaca la

posibilidad de aplicarlos sobre una gran muestra, el bajo coste (tiempo y recursos) y la facilidad en el tratamiento y análisis de información. La tabla que se presenta a continuación resume las características de los cuestionarios utilizados.

Tabla 3.1. Cuestionarios empleados en los estudios empíricos.

	Instrumento	Autor (año)	Ítems/Factores	Escala Likert
Competencia Intercultural	Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante	Kellis et al. (2010)	18 ítems relacionados con cinco habilidades sociales: *irresponsabilidad* (3 ítems); *reconocimiento* (4 ítems)*; ayuda* (4 ítems)*; relaciones* (3 ítems)*; y metas* (4 ítems)	1 *"nunca"* a 5 *"siempre"*
	Cuestionario de Comprensión Intercultural	Denson et al. (2017)	11 ítems relacionados distribuidos en dos factores: *apertura a la diversidad cultural* (7 ítems) y *habilidades intergrupales* (4 ítems)	1 *"nunca es cierto"* a 4 *"siempre es cierto"*
	Escala de Sensibilidad Intercultural	Sanhueza y Cardona (2008)	10 ítems distribuidos en dos factores: *respuesta emocional positiva* (7 ítems) y *respuesta emocional negativa* (3 ítems)	1 *"nunca es cierto"* a 4 *"siempre es cierto"*
Motivación	Escala de Locus Percibido de Causalidad	Moreno, González-Cutre, y Chillón (2009)	20 ítems con una solución factorial de cinco dimensiones de cuatro ítems: *motivación intrínseca*, *regulación identificada*, *regulación introyectada*, *regulación externa*, y *desmotivación*	1 (*nada cierto para mí*) a 7 (*totalmente cierto para mí*)
	Escala de Necesidades Psicológicas Básicas	Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008)	12 ítems distribuidos en tres factores de cuatro ítems: *autonomía*, *competencia* y *relación con los demás*	1 (*nada cierto para mí*) a 5 (*totalmente cierto para mí*)
	Escala de Satisfacción de la Necesidad de Novedad	González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger (2016)	Seis ítems con una única escala	1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*)
Social	Escala de Meta Social	Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2007)	11 ítems distribuidos en dos dimensiones: las *metas de relación* y las *metas de responsabilidad*	1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo)*
	Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social	Escartí, Gutiérrez, y Pascual (2011)	14 ítems divididos en dos factores: *responsabilidad personal* y *responsabilidad social*	Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*)
	Cuestionario de Metas de Amistad en Educación Física	Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini (2014)	Ocho ítems con una solución bifactorial: aproximación-amistad (cuatro ítems) y evitación-amistad (cuatro ítems).	1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*)

Por su parte, en el estudio 7, los niveles de actividad física fueron medidos mediante *acelerómetros triaxiales* Actigraph GT3X (ActiGraphTM, LLC, Fort Walton Beach, FL, EE.UU.) Se trata de un dispositivo ligero que mide aceleraciones sobre los tres planos anatómicos del cuerpo (sagital, frontal y transversal), siendo posteriormente convertidas en cuentas (*counts*) de la actividad registrada. Los acelerómetros se adhieren a una banda elástica que los estudiantes, de forma autónoma, se colocan en el lado derecho, al nivel de la cadera.

3.3.2. Instrumentos cualitativos

La información cualitativa será recogida a partir de tres instrumentos: (1) diarios docentes, (2) entrevistas individuales semi-estructuradas y (3) entrevistas grupales semi-estructuradas.

1. *Diarios.* El diario es una herramienta de investigación cualitativa que "permite tener un relato pormenorizado de los acontecimientos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje" (López y Roger, 2014, p. 4). En el ámbito educativo, es frecuentemente utilizado por docentes u otros observadores para el registro de incidencias de mayor relevancia (Erickson, 1989).
2. *Entrevistas individuales semiestructuradas*. Ruíz-Olabuénaga (2012) afirma que la entrevista semi-estructurada pretende comprender, más que explicar los hechos, y carece de un esquema fijo de categorías de respuesta. Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016, p. 102) especifican que la entrevista semiestrcuturada "parte de un guión que predetermina la información que se requiere", con preguntas abiertas que posibilitan "mayor flexibilidad y matices en las respuestas".
3. *Grupos focales.* Ennis y Chen (2012) definen las entrevistas de grupo focal como aquellas compuestas por 4-10 participantes, conducidas con objeto de conocer las perspectivas de los participantes sobre un tema determinado. La entrevista es guiada por un moderador que mantiene a los entrevistados centrados (*focused*) en el tema referido (Frey y Fontana, 1991).

3.4. Fases de la investigación

La presente tesis doctoral siguió un proceso continuo y sistemático. Cada uno de los estudios empíricos fue organizado a partir de fases de diseño, trabajo de campo y

análisis e informe de resultados (ver Tabla 3.2). Una vez identificado el problema de investigación, se estableció contacto con profesionales vinculados a la temática abordada, siendo de especial motivación el acceso a muestras pertenecientes a contextos multiculturales. Estos contactos resultaron en la constitución de un grupo de trabajo, destacando la participación de dos docentes (ambos doctores en Ciencias de la Actividad Física): un maestro de EF (13 años de experiencia, cuatro de ellos implementando el MED) y una profesora de secundaria (12 años de experiencia docente, siete de ellos aplicando el MED). Ambos docentes poseían formación específica relativa al modelo pedagógico. Asimismo, la tesis doctoral realizada por cada uno de los profesionales versó sobre el MED.

Tabla 3.2. Organización temporal de la investigación.

	2015-2016			**2016-2017**			**2017-2018**			**2018-2019**		
	3ºC	1ºC	2ºC	3ºC	1ºC	2ºC	3ºC	1ºC	2ºC	3ºC	1ºC	2ºC
Planificación de la investigación												
Revisión de la literatura												
Estudio empírico 1												
Trabajo de campo												
Análisis – Informe												
Estudio empírico 2												
Trabajo de campo												
Análisis – Informe												
Estudio empírico 3												
Trabajo de campo												
Análisis – Informe												
Estudio empírico 4												
Trabajo de campo												
Análisis – Informe												
Estudio empírico 5												
Trabajo de campo												
Análisis – Informe												
Estudios empíricos 6-7												
Trabajo de campo												
Análisis – Informe												
Incorporación de estudios												
Redacción final												

Nota: 1ºC = primer cuatrimestre; 2ºC = segundo cuatrimestre; 3ºC = tercer cuatrimestre.

3.5. A modo de síntesis: utilidad de las metodologías cuantitativa, cualitativa y mixta para la tesis presente

Esta tesis doctoral se compone de siete estudios empíricos. En virtud de los problemas y objetivos planteados en cada uno de ellos, se hará uso del paradigma

investigativo más conveniente y que mejor se ajuste tanto a las características del contexto como a los intereses del investigador. Así, en cinco de los siete estudios (1, 2, 3, 4 y 6), se emplea una metodología mixta, con un diseño parcial, concurrente y de predominancia cuantitativa. Aunque esta investigación será mayormente cuantitativa, integrará algunos instrumentos cualitativos, como entrevistas y diarios, que ayudarán a entender mejor la información, mejorando la validez y la triangulación.

Los motivos expuestos deben ser suficientes a la hora de adoptar una metodología mixta. Creswell y Clark (2011) identifican los siguientes: (a) fortalecer una única fuente de información, la cual podría ser insuficiente; (b) explicar resultados iniciales; (c) generalizar hallazgos exploratorios; (d) mejorar un estudio con un segundo método; y (e) comprender un objetivo de investigación a través de múltiples fases de investigación. La combinación de datos cuantitativos y cualitativos es beneficiosa en tanto que brinda una imagen más completa de las perspectivas de los sujetos participantes. Los datos cuantitativos ofrecen elementos descriptivos, posibilitando la comparación entre distintas condiciones grupales (autóctono vs. inmigrante; varones vs. mujeres, etc.). Además, brindan datos sociodemográficos de gran interés para tener una mayor visión del contexto de estudio.

Por su parte, dada la alta diversidad y variabilidad de escenarios sobre los que se interviene, la perspectiva cualitativa resulta necesaria para comprender de forma descriptiva las distintas interacciones y dinámicas que ocurren durante la intervención. Los datos cualiativos ayudan al investigador a identificar, desde la perspectiva de los participantes, otros factores no contemplados en los datos. Asimismo, considerar la perspectiva cualitativa es coherente con el reclamo de revisiones recientes sobre el MED (p.ej., Araujo et al., 2014; Hastie y Wallhead, 2016) que sugieren el uso de metodologías que favorezcan una "rica descripción sobre cómo docentes y estudiantes otorgan valor y significado a lo que enseñan y aprenden, respectivamente" (Hastie y Wallhead, 2016, p. 397). Además, aun existiendo una amplia literatura sobre el MED y el reconocimiento de la influencia de variables independientes como el sexo, o el nivel de habilidad, hasta ahora se desconocía la interacción entre el modelo y la nacionalidad, entendida de forma dicotómica (autóctono/inmigrante), por lo que la combinación de datos cuantitativos y cualitativos se anticipa útil a la hora de comprender mejor estas correlaciones escasamente exploradas.

Por su parte, dos estudios (5 y 7) emplean metodología cuantitativa. En el caso del estudio 5, se trata de un diseño exploratorio transversal dirigido a identificar las prevalencias en estudiantes de centros de enseñanza adscritos a distintas metodologías (MED y metodología tradicional). La naturaleza del estudio hace que el enfoque cuantitativo se muestre más apropiado. Por su parte, el último estudio se basa en medir los niveles de actividad física en estudiantes de ES, así como la posible influencia de variables sociodemográficas.

Tabla 3.3. Resumen de la metodología empleada en los estudios empíricos.

Estudio (nº)	Lugar	Diseño (medidas) / metodología	Instrumentos	Alumndo participante	Temporada
1	Lobosillo (Región de Murcia, España)	Cuasiexperimental (PreT-PosT) / mixta	Cuestionarios (ESI y SSBS), entrevistas y diario docente	28 estudiantes de 5º de EP (M_{edad} = 10.75)	Mimo (10 sesiones)
2	Lobosillo (Región de Murcia, España)	Cuasiexperimental (PreT-PosT) / mixta	Cuestionarios (ESI y SSBS), entrevistas y diario docente	18 estudiantes de 6º de EP (M_{edad} = 11.65)	Ultimate (10 sesiones)
3	CEIP Luis Vives, Murcia (Región de Murcia, España)	Cuasiexperimental (PreT-PosT) / mixta	Cuestionario (ESI), entrevistas y diario docente	36 estudiantes de 6º de EP (M_{edad} = 11.36)	Balonmano (10 sesiones)
4	IES Torreblanca, Sevilla (Andalucía, España)	Cruzado, cuasi-experimental (PreT-PosT1-Post2) / mixta	Cuestionarios (ESI, SBSS y PSRQ) y entrevistas	96 estudiantes de 1º de ES (M_{edad} = 12.20)	Balonmano y floorball (12 sesiones, cada una)
5	*Centros varios* (Región de Murcia, España)	Cuasiexperimental (PosT) / cuantitativa	Cuestionarios (PLOC, ENPB, NNSS, SG-S y ESI)	250 estudiantes de 4º a 6º de EP (M_{edad} = 10.80)	*Contenidos varios*
6	IES Jovellanos, Gijón (Asturias, España)	Cuasiexperimental (PreT-PosT-ReT) / mixta	Cuestionarios (ESI, ICU, SBSS y FGPEQ), entrevistas y diario	133 estudiantes de 1º de ES (M_{edad} = 12.1)	Juegos del mundo (18 sesiones)
7	IES Jovellanos, Gijón (Asturias, España)	Cuesiexperimental / Cuantitativa	Acelerómetro triaxial Actigraph GT3X	71 estudiantes de 1º de ES (M_{edad} = 12.31)	Juegos del mundo (18 esiones)

Capítulo 4. Estudios empíricos

4. Estudios empíricos

ESTUDIO EMPÍRICO 1

Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el MED sobre la interculturalidad.

ESTUDIO EMPÍRICO 2

Efectos del MED sobre la interculturalidad: el papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria.

ESTUDIO EMPÍRICO 3

Influencia de la dinámica de roles en el MED sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria.

ESTUDIO EMPÍRICO 4

MED en contextos socialmente vulnerables. Efecto de dinámicas de roles sobre la responsabilidad y la competencia intercultural en adolescentes.

ESTUDIO EMPÍRICO 5

Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual con el MED.

ESTUDIO EMPÍRICO 6

Los juegos del mundo: promoviendo la competencia intercultural mediante el MED en contextos de baja diversidad cultural.

ESTUDIO EMPÍRICO 7

Niveles de actividad física tras una temporada MED sobre juegos del mundo.

Estudio empírico 1

Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de educación deportiva sobre la interculturalidad[1]

[1] Nota: Este estudio se encuentra publicado.
Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., y Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *Sport TK*, *6(2)*, 89-100.

4.1.- ESTUDIO EMPÍRICO 1: Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de educación deportiva sobre la interculturalidad.

Resumen

El propósito de este estudio fue conocer el impacto generado por una unidad didáctica de mimo basada en el Modelo de Educación Deportiva (MED) sobre la competencia intercultural del alumnado de EP. Participaron 28 estudiantes (M = 10.75; DT = .75) de quinto curso de EP pertenecientes a un colegio ubicado en la Región de Murcia (España). Se desarrolló un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest, de naturaleza cuantitativa y cualitativa. La información fue recabada mediante cuestionarios y entrevistas al alumnado, así como diarios y entrevistas a los docentes. Los resultados mostraron mejoras en la respuesta emocional positiva, así como en la ayuda, y las relaciones entre iguales de distintas culturas y países. Se discute también la incidencia de los elementos metodológicos, la comunicación y el clima social del aula sobre el desarrollo de la competencia intercultural. Se sugieren líneas de investigación futura al objeto de perfeccionar el modelo para el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva.

Introducción

Una educación inclusiva es aquella que atiende a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, generando mayor participación en el aprendizaje y reduciendo el riesgo de exclusión (Unesco, 2005). En ese amplio espectro de necesidades, se encuentra la inclusión de estudiantes con antecedentes culturales distintos al del grupo dominante; esto es, una educación verdadera y de calidad debe contemplar el hecho intercultural. Desde la pedagogía intercultural, se ha planteado como objetivo que el alumnado comprenda y acepte la diversidad existente, disipando ideas de otredad tan presentes y extendidas en la sociedad actual.

La educación intercultural, como concepto inacabado y en permanente cambio, busca promover la igualdad de oportunidades en todo el alumnado a través de experiencias educativas que le ayude a ser culto y respetuoso con los demás (Banks, 2008). Implica, asimismo, modificaciones en aproximaciones, contenidos y estrategias educativas, de modo que el aprendizaje, como variable que define la educación inclusiva (Rodríguez, 2015), deba incardinar nuevas estrategias metodológicas que den respuesta a las necesidades del alumnado. Esto supone asumir el desarrollo de un nuevo complejo competencial en el que se incluyan *capacidades con valor añadido* (Santos y Lorenzo, 2015), entre las que destacan la interacción, la comunicación y la sensibilidad interculturales. Considerando esta última, es preciso atender a la conceptualización de Chen y Starosta (1996) quienes sitúan a la sensibilidad intercultural dentro de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural, y definen aquella como la "habilidad para desarrollar emociones hacia la comprensión y valoración de las diferencias culturales orientadas a promover comportamientos apropiados y eficaces en la comunicación intercultural" (Chen y Starosta, 2000).

Haciendo una revisión sobre las investigaciones realizadas desde una mirada intercultural, es posible hallar numerosos estudios que han considerado el desarrollo de la competencia intercultural (De Santos, 2004; Malik, 2002; Hernández, 2011; Pérez, 2013) o aspectos de la misma, como es el caso de las mencionadas comunicación (Padró, 2004; Rodrigo, 1996; Vilà, 2003; 2005) y sensibilidad intercultural (Arslan, Günçavdi y Polat, 2014; Chongruska, Prinyapola, Wadengb y Padungponga, 2010; Ruokonen y Kiravuori, 2012; Sanhueza y Cardona, 2009).

Dichos estudios han ido dirigidos a distintas etapas educativas, ya sea EP (Pérez, 2013; Sanhueza y Cardona, 2009), ES (Muniategi, Sianesb y López, 2014) o educación terciaria (Arslan et al., 2014; Sakurai, McCall-Wolf y Kashima, 2009), así como a distintas áreas del conocimiento (sociolingüística, filosófica, rítmico-musical, etc.). Dentro de las propuestas existentes, destacan las que abogan más por la medición (con una clara intención diagnóstica) u otras dirigidas a colectivos particulares, de matiz compensatorio o folclórico y con muy escasa voluntad de enmienda. Propuestas, en definitiva, que ahondan muy poco en variables metodológicas o estilos de enseñanza-aprendizaje, ya que, en el mejor de los casos, permiten extraer conclusiones vagas sobre aprendizaje cooperativo lo que, a día de hoy, es una obviedad constatada. Los resultados más destacados apuntan mejoras en las relaciones sociales (Derri et al., 2014; Sakurai et al., 2009), el conocimiento intercultural (Hernández, 2011) y las actitudes (Chongruska et al., 2010).

No obstante, y más allá de la abultada mayoría de autores que confirman los beneficios derivados de las prácticas interculturales, son escasas las experiencias existentes desde el área de la Educación Física (EF; Kouli y Papaioannou, 2009; Prevots, 1991; Schwartz, 1991). En dicho campo, numerosas investigaciones han evidenciado la eficacia de determinados modelos pedagógicos sobre el clima y las interacciones sociales. Modelos que van desde el Aprendizaje Cooperativo (Barrett, 2000; 2005; Dyson, 2002; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2010) al Modelo Comprensivo (Dyson, 2005; Mandigo y Corlett, 2010; Sheppard, 2014; Thorpe, 1992), pasando por el Modelo de Responsabilidad Social e Individual (Gordon, 2009; Hellison, 2011).

En ese proceso de cristalización metodológica destaca también el Modelo de Educación Deportiva (MED), cuyos valedores han cotejado su potencial a la hora de encauzar vías de interacción social (Brock et al., 2009; Cruz, 2008; García-López et al., 2012; MacPhail et al., 2004; O'Donovan, 2003). Los aspectos más característicos del MED son (Siedentop et al., 2011): (1) las *temporadas*, que suponen la estructura temporal de la unidad didáctica; (2) la *afiliación*, el alumnado se agrupa a través de equipos; (3) *competición formal*; (4) *evento final*, que supone el desenlace de la unidad; (5) *registro de datos*; y (6) *festividad*, ya que la unidad se desarrolla a través de un ambiente lúdico y divertido.

Por su parte, pocas han sido las intervenciones de carácter experimental que se hayan centrado en explorar el impacto de la expresión corporal sobre el rendimiento del alumnado en Educación Física. Entre las existentes, figuran propuestas basadas en la danza (Calderón, Hastie, Liarte y Martínez de Ojeda, 2013; Prevots, 1991; Richardson y Oslin, 2003; Schwartz, 1991) o el mimo (Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde, 2017a; 2017b). Los resultados más destacados certificaron el potencial de la expresión corporal para obtener mejoras en las habilidades sociales, la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.

Todavía, son escasos los estudios que hayan examinado la incidencia de este tipo de programas en contextos con tasas elevadas de inmigrantes, considerando la percepción del alumnado en el desarrollo de la sensibilidad y el comportamiento intercultural. Tal es así que, atendiendo a las variables referidas en este trabajo, solo es posible encontrar un estudio comparativo (Derri et al., 2014) dirigido a medir el comportamiento intercultural del alumnado de EP en la EF. El *comportamiento* en cuestión aludió al desarrollo social y moral de los estudiantes (en este caso, griegos y extranjeros) en contextos multiculturales (Kellis et al., 2010). Como resultado, los estudiantes que participaron en el programa intercultural (PIEF) obtuvieron mejoras en las relaciones y en la interacción respecto a quienes lo hicieron bajo las premisas del programa tradicional. El PIEF fue diseñado desde el enfoque del aprendizaje cooperativo, destacando la valía de uno de sus elementos más característicos, a saber, la formación de grupos heterogéneos. El tratamiento de la sensibilidad intercultural en el área de la EF es muy limitado destacando, por ejemplo, el estudio de Burden et al. (2004) dirigido a la formación del profesorado.

En cualquier caso, los diseños de intervención en los casos referidos no han sido modelados con el rigor metodológico que exigen variables de esta índole. Así, resulta difícil encontrar propuestas que se posicionen desde el prisma de algunos de los modelos pedagógicos citados anteriormente. Quizá la experiencia transnacional realizada por Hastie et al. (2013) se aproxime más al comentido del presente estudio, en cuanto que parten de las premisas del MED. Aún así, se aleja de las pretensiones actuales habida cuenta de las decisiones tomadas en la medición y obtención de información.

A efectos de superar estas limitaciones, en esta investigación se ha tratado de analizar en qué medida un plan de intervención basado en los principios del MED, y en

los que se introduce el mimo como contenido central, puede mejorar la competencia intercultural del alumnado en relación a la sensibilidad y comportamiento intercultural. Se analizará cómo se desarrollan las relaciones sociales, conociendo la percepción del alumnado y profesorado sobre los encuentros interculturales, e identificando aquellos elementos didácticos más relevantes en clave intercultural.

Método

Diseño

La investigación se adscribe a un diseño mixto parcial, secuencial y de dominancia cuantitativa (Leech y Onwuegbuzie, 2009) que pretende dar voz tanto al alumnado como al profesorado inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte de un diseño cuasiexperimental descriptivo en el que fueron comparadas las medidas pretest- postest del alumnado y profesorado de tercer ciclo de EP en su correspondiente centro educativo.

Participantes

Participaron en el estudio 28 alumnos y alumnas de quinto curso de EP de un colegio público de la Región de Murcia, ubicado en la localidad de Lobosillo. El grupo fue seleccionado por su disponibilidad y alto grado de diversidad étnica y cultural (mayormente, alumnado de origen marroquí) alcanzando un porcentaje del 54%. Sanhueza (2010) define un *aula culturalmente diversa* como aquella que posee al menos un 30% de alumnado de origen inmigrante. Las edades del alumnado participante oscilaron entre los 10 y 12 años (M = 10.75; DT = .75). En cuanto al género, la distribución se hallaba equilibrada, habiendo un total de 15 chicas y 13 chicos. Dos maestros especialistas en Educación Física impartieron docencia. Uno con experiencia respecto al uso del MED (lleva trabajando con esta metodología desde hace más de 4 años) y otro inexperto. El estudio contó con el consentimiento tanto del centro educativo como de los padres y madres del alumnado participante.

Procedimiento

Se implementó una unidad didáctica de mimo de 10 sesiones bajo las premisas del MED. Los 28 participantes fueron distribuidos en cinco grupos (heterogéneos en cuanto a género y nacionalidad). Atendiendo a las premisas del modelo, cada alumno asumió una responsabilidad dentro de su grupo (*director, presentador, guionista 1, guionista 2, y preparador físico*), así como el rol propio de la obra a representar, es

decir, el personaje. Igualmente, los equipos debieron realizar la labor de jueces (*duty team*) para valorar las obras representadas, tanto ajenas como propias, a partir de una hoja de registro previamente enseñada. La secuencia didáctica atravesó las siguientes fases: (a) *introductoria*, donde se dio a conocer el contenido, se organizaron los grupos, etc.; (b) *dirigida*, en la que el docente empleó métodos más directivos para impartir los contenidos, (c) *de práctica autónoma*, en la que los equipos (*compañías*) debían tomar sus propias decisiones y resolver problemas; (d) *de competición formal*, en la que se sucedieron una serie de representaciones objeto de valoración; y (e) el *evento final*, en el que los alumnos representaron su obra ante el alumnado de Educación Infantil, quien acudió en calidad de espectador. Asimismo, al finalizar las actuaciones, los estudiantes de quinto impartieron un pequeño taller por grupos a los estudiantes de educación infantil en el que enseñaron las rutinas del mimo.

Instrumentos

Percepción de los estudiantes

Sensibilidad Intercultural. Se utilizó la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000), adaptada por Sanhueza y Cardona (2008), compuesta por 10 ítems valorados a partir de una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *Nunca es cierto,* 2 = *Casi nunca es cierto,* 3 = *A veces es cierto,* 4 = *Bastantes veces es cierto,* 5 = *Siempre es cierto*). En cada ítem los estudiantes debían asignar dos valores, dando su opinión respecto a dos momentos: pretest (aquello que pensaban antes de trabajar la unidad) y postest (su opinión una vez concluida la intervención). Se establecieron dos factores: (1) respuestas emocionales positivas y (2) respuestas emocionales negativas. Una puntuación alta indicaría que el sujeto posee una muy buena sensibilidad intercultural y, por lo tanto, manifiesta respuestas emocionales positivas hacia otros culturalmente distintos.

Comportamiento Intercultural. Por otro lado, se administró la *Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante* (Kellis et al., 2010), validada para evaluar el desarrollo moral y social de los estudiantes en contextos multiculturales y orientada a medir el comportamiento intercultural de los estudiantes. Su versión original consta de 18 ítems relacionados con cinco habilidades sociales: *irresponsabilidad; reconocimiento*; *ayuda*; *relación*, y *metas.* Se realizó una traducción-retrotraducción de los ítems de la versión de esta herramienta siguiendo las recomendaciones de

Hambleton, Merenda, y Spielberger (2005). Se realizaron adaptaciones que afectaron a la terminología (mayor claridad y concisión) y a la organización de los ítems. El alfa de Cronbach obtenida en cada una de las subescalas en el estudio de Kellis et al. (2010) fue, respectivamente, α = .78 (metas); α = .88 (relaciones); α = .76 (reconocimiento); α = .71 (ayuda); y .73 (irresponsabilidad). Asimismo, se descartó la dimensión "metas" al ser considerada irrelevante, resultando un total de 14 ítems. El instrumento utilizó una escala tipo Likert de 1 *"nunca"* a 5 *"siempre"*.

Entrevistas. Una vez concluida la intervención, se realizaron entrevistas en grupos de cinco-seis estudiantes tal y como recomiendan Ennis y Chen (2012), partiendo de los equipos previamente establecidos para el desarrollo de la unidad. De este modo, se registraron un total de cinco entrevistas semi-estructuradas, dirigidas por los docentes correspondientes, en las que los respondientes aportaban su conocimiento acerca del programa desarrollado (Bisquerra, 2004). Los guiones de las entrevistas fueron revisados por cuatro expertos (dos doctores y dos maestros con, al menos, 10 años de experiencia).

Percepción de los docentes

Entrevistas. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) de manera individual, a cada uno de los profesores participantes y en tres momentos: antes, durante y después de la intervención. Las entrevistas, cuyos guiones fueron revisados por dos expertos (doctores), incidieron en cuestiones relacionadas con la interculturalidad, el clima social, los aspectos metodológicos y otras incidencias de consideración. Las entrevistas fueron registradas en archivos de audio y posteriormente transcritas.

Diarios. Los docentes involucrados en la intervención registraron las observaciones, impresiones e incidencias más relevantes encontradas en cada sesión. Dichos comentarios respondieron a criterios previamente establecidos en la investigación (Erickson, 1989). El diario se introdujo como una guía para la reflexión práctica favoreciendo conexiones teórico-prácticas de relevancia (Porlán y Martín, 1991).

Análisis de datos cuantitativos

Los datos fueron analizados de forma diferente, considerando el carácter cuantitativo y cualitativo de la información. Los datos cuantitativos fueron analizados

mediante el paquete estadístico SPSS (versión 22.0), y las técnicas utilizadas fueron descriptivos y frecuencias, así como la inferencia estadística (comparación de rangos). Se analizaron las medias del grupo respecto a la fase pretest, en primer lugar, y postest, en segundo, con objeto de contrastar los efectos de la intervención. La Tabla 4.1.1 recoge la fiabilidad de los dos cuestionarios administrados al alumnado, así como de cada uno de sus factores, tanto en momentos pretest como postest. Considerando la baja fiabilidad (Alfa de Cronbach < .70) obtenida en la sensibilidad intercultural, su factor respuesta emocional negativa, así como en la relación y el reconocimiento (comportamiento intercultural), tanto en momentos pretest como postest, no se realizó ningún análisis posterior con esos datos.

Tabla 4.1.1. Alfas de Cronbach de los cuestionarios empleados en Pretest y Postest.

	Pretest	Postest
Sensibilidad Intercultural	.61	.61
Respuesta Emocional Positiva	.79	.71
Respuesta Emocional Negativa	.51	.52
Comportamiento Intercultural	.79	.65
Ayuda	.77	.61
Irresponsabilidad	.64	.69
Relación	.67	.34
Reconocimiento	.32	.51

Se solicitó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad de las variables, obteniéndose niveles de *Sig.* < .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes de los cuestionarios se emplearon pruebas no paramétricas. Para el análisis de las puntuaciones pretest y postest se empleó la prueba de rangos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Para el estudio y comparación entre géneros de las valoraciones recogidas en las diferentes variables se empleó la prueba *U* de Mann Whitney de muestras independientes.

Análisis de datos cualitativos

Los datos cualitativos, más cuantiosos, fueron analizados de forma manual, haciendo uso de técnicas inductivas, a partir de la síntesis, codificación y comparación de las respuestas de los participantes (tanto profesorado como alumnado) mediante procesos de reducción y exposición de la información y, finalmente, extracción de conclusiones (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Tras varias lecturas, la información fue segmentada en una serie de ideas o percepciones, las cuales fueron codificadas y clasificadas en una serie de categorías y sub-categorías emergentes. En un primer momento, las categorías extraídas fueron cuatro: (1) Actitudes del alumnado, (2)

Elementos metodológicos y su influencia en la interculturalidad, (3) Efecto de la comunicación sobre la interculturalidad y el liderazgo, y (4) Clima social de aula e interculturalidad. Finalmente, se decidió suprimir la categoría "Actitudes del alumnado" al no presentar información suficiente, directa y relevante sobre la variable de estudio. Las tres categorías resultantes fueron seleccionadas para el estudio.

Resultados

Resultados cuantitativos

La Tabla 4.1.2 presenta los estadísticos descriptivos de la subescala respuesta emocional positiva (REP) de la sensibilidad intercultural, así como del comportamiento intercultural y de sus factores analizados en cada una de las administraciones de los cuestionarios y en función del género.

Tabla 4.1.2. Estadísticos descriptivos de la dimensión REP (sensibilidad intercultural) y comportamiento intercultural y sus factores (ayuda e irresponsabilidad) de la muestra total, varones y mujeres.

	Pretest		Postest	
	M	*DT*	*M*	*DT*
Respuesta Emocional Positiva				
N total	4.07	.80	4.56***	.49
Varones	3.71	.84	4.29*	.61
Mujeres	4.37	.66	4.77*	.22
Comportamiento Intercultural				
N total	3.54	.62	3.87***	.44
Varones	3.38	.77	3.85**	.59
Mujeres	3.68	.42	3.89*	.29
Ayuda				
N total	3.87	1.05	4.31**	.75
Varones	3.62	1.13	4.16	.90
Mujeres	4.08	.98	4.43*	.61
Irresponsabilidad				
N total	1.51	.78	1.61	.99
Varones	1.74	.95	1.79	1.20
Mujeres	1.28	.50	1.45	.74

Nota: *$p < .05$; **$p < .01$;*** $p < .001$.

Las medias de los ítems de la REP oscilan entre los valores 4.39 y 4.79 (M = 4.56, DT = 0.78) indicando la existencia de una respuesta altamente positiva hacia la relación intercultural. El comportamiento intercultural experimentó una subida con puntuaciones muy similares en chicos y chicas. Se observa una mejora en la dimensión *ayuda*, siendo dicho incremento mayor en varones que en mujeres. Por su parte, la

irresponsabilidad (comportamientos menos deseados en el alumnado) ha subido ligeramente tanto en chicos como en chicas, si bien los valores resultantes se sitúan en valores de neutralidad respecto a dicha dimensión.

La Tabla 4.1.3 muestra las puntuaciones Z y la significación asintótica de cada una de las comparaciones pretest-postest de la REP mediante rangos.

Tabla 4.1.3. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de las variables a estudio.

	Postest – Pretest
Respuesta Emocional Positiva	
N total Z	-3.604
Sig. asintót. (bilateral)	.000
Varón Z	-2.387
Sig. asintót. (bilateral)	.012
Mujer Z	-2.567
Sig. asintót. (bilateral)	.010
Comportamiento Intercultural	
N total Z	-3.520
Sig. asintót. (bilateral)	.000
Varón Z	-2.703
Sig. asintót. (bilateral)	.007
Mujer Z	-2.143
Sig. asintót. (bilateral)	.032
Ayuda	
N total Z	-2.868
Sig. asintót. (bilateral)	.004
Varón Z	-1.906
Sig. asintót. (bilateral)	.057
Mujer Z	-2.226
Sig. asintót. (bilateral)	.026
Irresponsabilidad	
N total Z	-.716
Sig. asintót. (bilateral)	.474
Varón Z	-.276
Sig. asintót. (bilateral)	.783
Mujer Z	-.378
Sig. asintót. (bilateral)	.705

Se encontraron diferencias significativas entre el pretest y postest en la subescala REP de la sensibilidad intercultural, la escala comportamiento intercultural y la subescala ayuda tanto en la muestra total como en varones y mujeres.

Finalmente, en relación a las comparaciones en función del género, la Tabla 4.1.4 recoge las puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney de cada una de las variables a estudio y en cada una de

las administraciones de los cuestionarios.

Tabla 4.1.4. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney de la REP (Sensibilidad Intercultural).

	Pretest	Postest
REP		
U de Mann-Whitney	46.500	46.500
Z	-2.137	-2.168
Sig. asintót. (bilateral)	.033	.030
Comportamiento Intercultural		
U de Mann-Whitney	63.500	80.000
Z	-.791	-.207
Sig. asintót. (bilateral)	.429	.836
Ayuda		
U de Mann-Whitney	65.500	74.500
Z	-1.204	-.768
Sig. asintót. (bilateral)	.229	.443
Irresponsabilidad		
U de Mann-Whitney	61.500	75.500
Z	-1.316	-.827
Sig. asintót. (bilateral)	.188	.408

Los resultados de los análisis mostraron una valoración significativamente más elevada de las mujeres en pretest y postest en las REP de la sensibilidad intercultural, tanto en el pretest como en postest.

Resultados cualitativos

A continuación, se presenta la información cualitativa considerando las tres categorías extraídas del análisis de los diarios y entrevistas al profesorado, así como de las entrevistas al alumnado.

I. Elementos metodológicos y su influencia en la interculturalidad

A lo largo de la unidad, los docentes, como responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, reportaron una serie de decisiones metodológicas que causaron efectos, tanto positivos como negativos, a nivel intercultural. Dichas conexiones englobaron rasgos muy diversos. Es el caso de la secuencia didáctica, sobre la que el profesor inexperto aseguró que todas las fases del modelo fueron positivas a nivel intercultural, al tiempo que el experto manifestó que no hubo ni positivas ni negativas *per se*, sino que dependieron de su correcto funcionamiento, es decir, del cumplimiento de las características propias del modelo (roles, afiliación, registro de datos, etc.). Lo ejemplificó con la fase de *práctica autónoma*, donde un *aspecto no controlado* hubiese

supuesto dejar autonomía absoluta al alumnado. Los profesores coincidieron en señalar a las fases *introductoria y dirigida* como determinantes, explicando que la inicial presentó mayores dificultades, siendo más crítica que las demás. Esto se debió, según la percepción de los docentes, a la gran variedad de aspectos por considerar (formación de equipos, aprendizaje de roles, dinámica de trabajo, etc.).

Antes de aplicar la intervención, los profesores temían que los estudiantes, en el momento de la evaluación final, llevasen a cabo valoraciones injustas, con el propósito de perjudicar a los demás grupos, actuando en beneficio propio. Sin embargo, a pesar de estos temores iniciales, la fase en cuestión pasó inadvertida, sin incidencias de consideración. En este sentido, los docentes percibieron una alta competencia, tanto técnica como ética, por parte de los estudiantes al desempeñar los roles de *duty team*, tal y como afirmó el profesor experto: *"Los jueces realizan su labor excepcionalmente"*. Su colega, además, destacó la normalidad y el entusiasmo durante el evento final. El propio alumnado así lo constató al decantarse, por unanimidad, por el evento final como momento favorito de la unidad. Al mismo tiempo, manifestó su buen hacer en las labores asumidas y el respeto hacia el resto de participantes. Estas labores aluden a los roles desempeñados por el alumnado, constituyendo otro elemento metodológico de gran relevancia a nivel intercultural.

Desde la perspectiva docente, los roles resultaron muy provechosos para la mejora de la responsabilidad, así como para la organización del grupo-clase. Asimismo, los estudiantes también los evaluaron como imprescindibles. Pese a haber tenido experiencias previas con el MED, en un principio los estudiantes encontraron los roles algo complicados al desconocer la mayoría. Sin embargo, conforme avanzó la unidad y dominaron sus funciones, les resultó más sencillo aprenderlos y utilizarlos ya que tenían similitudes con otros empleados en contenidos deportivos. Entre ellos, el rol de director fue percibido, casi por unanimidad, como el más importante, debido en gran medida a las exigencias comunicativas y de responsabilidad que conlleva, argumentando varias razones, entre otras: *"Es el que informa a los compañeros"* (Grupo 3) o *"Es el que pone orden"* (Grupo 5).

De las palabras del profesorado se extrae que, a nivel intercultural, el alumnado de origen español logró desenvolverse mejor con los roles más directivos. Los docentes consideraron que los roles que implicaban mayor autoridad eran asumidos con mayor dificultad por parte del alumnado inmigrante. Entre las razones, destacaron las barreras

idiomáticas y aspectos relacionados con la personalidad o el propio carácter del alumnado en cuestión. Sin embargo, a medida que avanzaba la unidad, en general los estudiantes manifestaron valerse de forma más eficaz con los roles, destacando su importancia para lograr una buena representación final y trabajar de manera organizada: *"[Sin roles] sería un lío (...) Habría más discusiones"* (Grupo 2). En esta misma línea, el alumnado destacó la importancia de grupos fijos para no descoordinarse a lo largo de la unidad. Al comienzo, uno de los docentes percibió que los grupos no habían sido del agrado de todos los estudiantes. Una vez avanzada la intervención, el profesor experto observó la incidencia de la organización social, justificando la disposición de grupos heterogéneos y destacando que influyeron positivamente en las relaciones interculturales: *"El hecho de que* [los grupos] *estén equilibrados en género y nacionalidad implica algo positivo".* Aseguró que de haber sido grupos homogéneos en cuanto a nacionalidad (esto es, grupos íntegramente compuestos por españoles o marroquíes) se hubiese fomentado mayor competitividad.

II. Efecto de la comunicación sobre la interculturalidad y el liderazgo

La experiencia realizada, a juzgar por las observaciones docentes, provocó mejoras en la competencia comunicativa del alumnado. Antes de iniciar la unidad, el profesor experto declaraba que sería un aspecto clave por considerar: *"Hay que solventar que no sea un hándicap el hecho de que alguien, en algún momento determinado, no controle la comunicación".* Dentro de sus recomendaciones iniciales, abogaba por asegurar y facilitar la comprensión del material utilizado (hojas de anotación, instrucciones, etc.). Conforme fue avanzando la unidad, ambos docentes comprobaron que no influía demasiado. Tal como señalaron los mismos, quizá pudo deberse al nivel madurativo en el que se encontraba el alumnado (5º curso), que poseía ya un dominio suficiente del lenguaje. Sin embargo, el profesor experto reportó un hecho distintivo al observar que los estudiantes de nacionalidad española asumían mayores cuotas de liderazgo, precisamente, por controlar mejor la comunicación.

Más allá de esa diferencia, aseguraron que la experiencia influyó de forma muy positiva en la competencia comunicativa del alumnado, sobre todo, en aquel de origen inmigrante: *"He visto un extra de los inmigrantes respecto a los españoles"*¸ concluía el profesor experto. En este sentido, los docentes comentaron que la expresión corporal es un contenido en el que la comunicación está presente constantemente y asumió gran importancia a lo largo de toda la unidad: *"La comunicación era el vehículo"*, afirmaba

el mismo profesor, aludiendo a aquella comunicación que debieron establecer durante el proceso de elaboración de la obra, tomando decisiones y llegando a acuerdos. En esta misma línea, el mismo profesor argumentó que durante la representación de las obras tuvo una gran relevancia la comunicación no verbal, al tratarse del mimo: *"El hecho de no poder hablar* (durante la obra) *les ha vuelto más competentes".* Así, estas mejoras comunicativas reportadas por el profesorado y el alumnado se refirieron, asimismo, a las mejoras derivadas del contenido y relacionadas con aspectos técnicos (gestos) propios de la actividad desarrollada.

Estas experiencias de aprendizaje repercutieron sobre las habilidades creativas del alumnado. Ambos docentes observaron que, a diferencia con los deportes colectivos, en esta unidad el liderazgo no lo asumían los más habilidosos motrizmente, sino aquellos más creativos. Así lo comentó el docente inexperto: *"Niños que antes no tenían tanto peso en otras unidades más deportivas, lo están teniendo ahora. No tanto por la habilidad motriz, sino por la creatividad"*. El profesor experto compartió ese parecer: *"Donde veo más diferencia es que está cogiendo más liderazgo quien más creatividad tiene, cosa que en deportes no pasa".* Por escrito, lo sintetizó con mayor profusión, abogando por delimitar puntos de conexión entre comunicación, creatividad e interculturalidad: *"El liderazgo lo tienen los más creativos y aquellos que tienen más ideas, independientemente de su nivel motriz que, normalmente, han sido de nacionalidad española, tanto niños como niñas"*.

III. Clima social del aula e interculturalidad

Como se apuntaba, una vez formados los grupos, se observaron discrepancias entre el alumnado, argumentando preferencias por afinidad. Sin embargo, el profesor experto se mostró convencido de que las relaciones iban a prosperar. Distintos comentarios por parte del profesor inexperto, ya durante el transcurso de la unidad, apuntaron a mejoras en las relaciones sociales: *"Las relaciones son muy buenas"; "Las relaciones por nacionalidad, de momento, están siendo muy buenas. Hacen las sesiones muy agradables"*. Así lo avaló un grupo de alumnos al ser preguntados sobre el hecho de trabajar en un contexto intercultural: *"Nos conocemos mejor y hacemos amigos"* (Grupo 2). En ese sentido, emergió el concepto *aprendizaje* del propio alumnado, quien justificó los encuentros interculturales en cuanto entrañaron oportunidades para aprender de los demás. Un alumno lo fundamentó así: *"Es una buena experiencia […] porque podemos trabajar todos juntos de culturas* [distintas]. *Ellos aprenden un montón*

de cosas" (Grupo 4). Otro grupo añadió: *"Ellos nos enseñan y nosotros les enseñamos"* (Grupo 5).

El profesor experto, por su parte, argumentó la importancia del contenido en las relaciones: *"Está haciendo que sean mucho más mayores […], a la vez que fluidas y positivas"*, llevándole a aconsejar este tipo de contenidos en contextos similares. Pero no solo se evidenció la relevancia del contenido de manera aislada, sino de su conjunción con el modelo utilizado: *"Está haciendo que sea muy elevado el número de interacciones sociales. […] Es un cóctel muy importante"*. Los docentes lo reconocen como una unión que ha favorecido la integración del alumnado extranjero.

El incremento en las interacciones se tradujo, igualmente, en mayores relaciones colaborativas. Los profesores manifestaron que la idea de *ayudarse* estuvo presente a lo largo de toda la unidad, razonando que la colaboración no aumentó de manera exclusiva y significativa en términos interculturales, sino que permeó a todo el alumnado. Así lo confirmó el profesor inexperto, al asegurar que las ayudas entre el alumnado fueron más allá de la interculturalidad, sin ser necesaria una intervención específica que atendiese a las características referidas: *"El concepto ayuda está saliendo de forma muy notable; todos se dan feedback, se ayudan mucho"* apuntaba. Varios grupos de estudiantes reflejaron ejemplos de relaciones colaborativas al sostener que prestaban ayuda a los compañeros que tenían más dificultades. Esta pertinente colaboración repercutió, naturalmente, sobre el producto final. El profesor experto anticipó con acierto que las ayudas surgirían debido al objetivo común inherente al modelo, subrayando la importancia de aquella de tipo comunicativo: *"Es máxima en contextos con inmigrantes"*.

Otros ejemplos de aprendizaje dialéctico se dieron al observar cómo los estudiantes, por unanimidad, acudían al diálogo para solucionar los problemas que se iban encontrando. Al preguntarles si habían vivido algún conflicto, un grupo contestó: "*Sí, un poquillo, pero lo hemos resuelto hablando. El papel de [alumna], que no salía mucho, lo hemos resuelto sacándola un poco más"* (Grupo 2). El profesor inexperto sostuvo que, a través de esta unidad, se estrecharon mucho más los lazos entre el alumnado: *"Ha sido una relación de acercamiento"*, comentó. Este aspecto fue percibido de forma análoga por el profesor experto quien indicó que *alumnos que antes no estaban muy involucrados en el aula, han disfrutado siendo uno más en el grupo, con abrazos y sonrisas.* Estas mejoras en las relaciones también se reflejaron en un

ambiente cordial de trabajo, caracterizado por el respeto, el disfrute y la diversión. Al respecto, el profesor experto escribía lo siguiente: *"Impera un respeto increíble a la hora de tomar acuerdos y opinar sobre la obra"*. De hecho, ambos docentes coincidieron al destacar las actitudes deferentes que mantuvieron los estudiantes respecto a la participación ajena: *"Hay un máximo respeto por cada equipo que ha representado su obra"* (profesor experto); *"Las representaciones transcurren (...) con mucho respeto por parte de los observantes"* (profesor inexperto).

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar en qué medida un plan de intervención sobre mimo basado en los principios del MED puede mejorar la competencia intercultural del alumnado en términos de sensibilidad y comportamiento interculturales. Las respuestas emocionales positivas a la sensibilidad intercultural del alumnado aumentaron de forma significativa en ambos géneros. Del mismo modo lo hicieron los comportamientos interculturales, en especial, las conductas de ayuda, sin que llevaran asociados cambios significativos en el factor de irresponsabilidad. Los estudiantes (autóctonos e inmigrantes), demostraron de manera bidireccional una gran disposición y disfrute a la hora de trabajar con compañeros de otras culturas, coincidiendo con la experiencia transnacional realizada por Hastie et al. (2013), donde los estudiantes valoraron de forma muy positiva sus encuentros virtuales con homólogos de otros países.

Dichas mejoras se deberían poder objetivar a partir de dos aspectos, fundamentalmente. Por un lado, la idea de afiliación, determinante a la hora de crear sentido de pertenencia a nivel intergrupal y mejorar las relaciones entre sus componentes (Grant, 1992; MacPhail, Gorely, Kirk y Kinchin, 2008). Por otro lado, la importancia del contenido trabajado, defendido por los docentes como un aspecto clave para generar entusiasmo en el alumnado (Calderón et al., 2013), así como interacciones constantes y positivas. Los resultados refuerzan la idea de que el MED incide positivamente en las relaciones entre iguales, tal como lo constataron estudios anteriores (Brock et al., 2009; Cruz, 2008; García-López et al., 2012; Grant, 1992; Hastie, 1998; MacPhail et al., 2004; O'Donovan, 2003). El presente estudio confirma dichas mejoras y las extrapola a los contextos multiculturales.

En segundo lugar, las relaciones de colaboración, manifiestas a lo largo de la intervención, han aumentado de forma general en todo el alumnado. Dicha habilidad se ha constatado a medida que avanzaba la unidad. Esto ha sido, en gran medida -y como hallaron Ka y Cruz (2006)-, debido al dominio eficaz de la responsabilidad asumida. Del mismo modo, como dedujeron Hastie et al. (2013), la idea de colaboración vino reforzada por aquella de afiliación que, en su caso, logró crear un sentido de pertenencia entre miembros de diferentes países, más allá de las fronteras y las distancias. Sin embargo, se encontraron diferencias en función del género en las REP en favor de las mujeres, tanto en el pretest como en el postest. Esta tendencia más positiva de las niñas a empatizar con otras realidades culturales fue subrayada en el estudio de Sanhueza (2010) e interpelan al desarrollo de intervenciones e innovaciones futuras docentes que puedan paliar estas desigualdades.

Uno de los aspectos más valorados a lo largo del estudio ha sido la comunicación, presentándose como uno de los elementos objeto de análisis. Resulta interesante observar cómo ha gravitado sobre el resto de elementos metodológicos. Los docentes reportaron sus efectos, tanto positivos como negativos, concluyendo que cuando no es bien planteada puede suponer dificultades añadidas al alumnado. Así pues, se antoja como necesaria una intervención que permita crear cauces comunicativos eficaces a partir de procesos participativos que encuentren en las decisiones consensuadas y en la colaboración sus rasgos más sobresalientes.

Aquellos problemas que se puedan derivar de la interacción (rivalidad intra e intergrupal, amenaza del autoconcepto, autonomía, etc.) deben ser resueltos con aquellos recursos que nos ofrecen el propio MED y sus sucedáneos más próximos. Trascendiendo elementos metodológicos, se retiene a la expresión corporal como una herramienta eficaz, en sí misma, para el desarrollo de habilidades comunicativas. Los resultados del presente estudio van en la línea de estudios previos que ponen en valor el uso del MED para la implementación de la expresión corporal (Méndez-Giménez et al., 2017a; 2017b).

Por su parte, los resultados obtenidos en la dimensión irresponsabilidad (referidos a aquellos comportamientos más negativos del alumnado) hacen prever que la intervención no ha incidido en dicho aspecto. No obstante, los bajos niveles de fiabilidad de esta escala (entre .64 y .69) nos llevan a interpretar estos resultados con cautela. Los análisis cualitativos permiten afirmar que a lo largo de la intervención, no

se observaron comportamientos negativos o irresponsables objeto de consideración; más bien ocurrió lo contrario. En todo caso, las discusiones que pudieron presentarse fueron resueltas mediante el diálogo, siendo un proceder reconocido por la amplia mayoría de los respondientes.

Finalmente, resulta oportuno poner en tela de juicio algunos aspectos del estudio. No se deben obviar las características iniciales del contexto. Esto es, se ha partido de resultados muy positivos en materia de interculturalidad, tanto en sensibilidad como en comportamiento, evidenciando que el alumnado, en su mayoría, partía de un alto grado de familiarización con el hecho intercultural. Para superar dichas limitaciones, en futuras investigaciones, resultará provechoso considerar otros datos demográficos del alumnado, entre otros, (a) el tiempo de estancia en el país de acogida o (b) la experiencia previa con alumnado culturalmente diverso. Una segunda limitación estriba en que el estudio no fue diseñado, a priori, para obtener resultados a nivel intercultural. Cabe recordar que se trata de un estudio aprovechado coyunturalmente en el que se presentó la posibilidad de incluir y analizar la dimensión intercultural del aprendizaje. En este sentido, el presente estudio ha servido como pilotaje para futuras intervenciones. Una tercera limitación se da en el propio diseño cuasi-experimental del estudio, principalmente, por dos aspectos: (a) el número de participantes y (b) la carencia de grupo control. Futuros trabajos deberían ir orientados a superar dichas condiciones, así como a explorar diferentes contextos (alumnado de mayor edad -ES- o centros con tasas de alumnado inmigrante más bajas).

Conclusiones y aplicaciones prácticas

Las necesidades educativas emergentes en materia de interculturalidad, y en vistas a un diseño mejorado, estriban en una serie de decisiones metodológicas por considerar. Dentro de las tareas organizativas iniciales, se ha constatado la importancia de apostar por grupos heterogéneos (Martínez de Ojeda, 2013; Siedentop et al., 2011) que atiendan a numerosas variables, entre ellas, la diversidad cultural. Igualmente, la asignación de roles (que, en este caso, han constituido una doble responsabilidad), así como la afiliación, se confirman como dos elementos indispensables para la mejora de las relaciones sociales, colaborativas y comunicativas (Derri et al., 2014; MacPhail et al., 2004; O'Donovan, 2003), así como para potenciar los niveles de sensibilidad y comportamiento interculturales en sus dimensiones positivas. Cabe recordar la gran apertura y disposición que demostró el alumnado en sus encuentros interculturales. Por

su parte, el hecho de perseguir un objetivo común favorece la interdependencia positiva, lo que lleva a apostar por una intervención cuya fase de síntesis incluya un evento o representación final.

Respecto al contenido desarrollado, se ha podido observar que, más allá de la inusitada producción de investigaciones a partir de los postulados del MED que se sirven de contenidos deportivos como tema central (Brock et al., 2009; Browne, Carlson y Hastie, 2004; Carlson, 1995; Cruz, 2008; Hastie, Sinelnikov y Guarino, 2009; Mowling, Brock y Hastie, 2006), la expresión corporal supone un recurso muy positivo para ser desarrollado a través del modelo referido (Calderón et al., 2013; Méndez-Giménez et al., 2017a; 2017b). Entre sus ventajas, destaca la mejora de la cohesión interna, la disminución de la competitividad y, no menos importante, la oportunidad que brinda a los practicantes menos hábiles motrizmente, pero más competentes a nivel creativo, de poder asumir mayores cuotas de protagonismo en sus aprendizajes, así como un mayor liderazgo a nivel intergrupal (Hastie, 1998). Los docentes observaron que la habilidad motriz perdía relevancia en pos de la creatividad, lo que nos lleva a asumir que este tipo de intervenciones promueve el desarrollo del pensamiento divergente (Méndez-Giménez, 2011). Considerando estas observaciones, futuras líneas de investigación deberían ir dirigidas a contextos en los que no se presenten barreras comunicativas pudiendo aislar este aspecto y, de este modo, sondear las correlaciones directas entre creatividad e interculturalidad.

Estudio empírico 2

Efectos del modelo de educación deportiva sobre la interculturalidad: el papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria[2]

[2] Nota: Este estudio se encuentra publicado.
Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y 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.

4.2.- ESTUDIO EMPÍRICO 2: Efectos del modelo de educación deportiva sobre la interculturalidad: el papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria.

Resumen

El presente estudio ha tenido un doble propósito: (a) examinar el impacto de una unidad didáctica de ultimate bajo las premisas del Modelo de Educación Deportiva (MED) sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de estudiantes de sexto de EP en un grupo de alta diversidad cultural; y (b) conocer su incidencia específica en el rol de alumno-entrenador. Participaron 18 estudiantes (en su totalidad de sexo masculino) con edades comprendidas entre los 11 y 13 años (M = 11.65; DT = .76) pertenecientes a un colegio público ubicado en el sur de España. Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. La información cuantitativa fue recabada a través de dos cuestionarios para estudiantes, mientras que los datos cualitativos se recogieron mediante un diario docente y entrevistas tanto al profesorado como al alumnado. Los resultados más destacados parecen haber revelado, por un lado, el potencial del MED para favorecer la integración de los estudiantes con independencia de sus características individuales y, por otro, el uso de la pizarra como eficaz herramienta de andamiaje respecto al rol de alumno-entrenador. Por su parte, la intervención no provocó diferencias significativas en el comportamiento intercultural de los participantes.

Palabras clave: educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva, educación intercultural, sensibilidad intercultural.

Introducción

Uno de los componentes pedagógicos que más ha evolucionado a lo largo del tiempo ha sido la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde enfoques centrados en la figura docente hacia otros centrados en el estudiante (Weimer, 2002). Así pues, la estructura jerárquica de verticalidad da paso a un esquema horizontal, los esquemas de comunicación multidireccional sustituyen a aquellos unidireccionales (Johnson y Miller, 1993) y, en definitiva, se busca que el alumnado se convierta en el verdadero protagonista de su aprendizaje. De esta forma, el docente, asume las labores de facilitar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sierra-Arizmendiarrieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013).

En el ámbito de la Educación Física (EF) son varios los modelos pedagógicos que comparten estas características (Metzler, 2017). Uno de ellos es el modelo de Educación Deportiva (MED), de gran repercusión en el panorama nacional e internacional. Las diferentes revisiones que incluyen los estudios que analizan aquellos efectos que produce este modelo de enseñanza así lo constatan (véase Hastie et al., 2011; Wallhead y O´Sullivan, 2005; Evangelio et al., 2016). El MED nace con el propósito de brindar a los practicantes de la EF escolar experiencias deportivas auténticas y significativas (García-López y Gutiérrez, 2016; Siedentop et al., 2011). Se compone de una serie de elementos básicos que lo caracterizan: (a) la afiliación, (b) las temporadas, (c) el registro de datos, (d) la competición formal, (e) la festividad, y (f) el evento final. Numerosos estudios han constatado las bondades de cada uno de dichos elementos, como es la oportunidad para el desarrollo social promovida por la pertenencia prolongada a un mismo equipo durante toda una unidad didáctica (García-López y Gutiérrez, 2016). Igualmente, los estudiantes, como miembros fijos de un equipo determinado, desempeñan una serie de responsabilidades de diversa índole (Evangelio et al. 2016), entre otras, entrenador, preparador físico, encargado de material, etc.

Estudios realizados desde los postulados del MED han puesto de manifiesto que uno de los roles que comporta mayor liderazgo y, a su vez, mayor responsabilidad, es el de alumno-entrenador (Hastie y Sinelnikov, 2006). En torno a este, varias investigaciones han ido dirigidas a conocer los aspectos más determinantes en su abordaje y aprendizaje. En un estudio con adolescentes, Wallhead y O'Sullivan (2007) llevaron a cabo un microanálisis sobre la participación de un estudiante al actuar como

entrenador respecto a sus compañeros de equipo. Como aspectos positivos evidenciaron, por un lado, la utilidad de la enseñanza recíproca en la adquisición de conocimiento y cultura deportiva, y, por otro, el uso de tarjetas con actividades (*task cards*) como eficaz proceso de andamiaje. Con respecto a este último, y por aproximarnos al concepto de andamiaje, consideramos oportunas las aportaciones de Wood, Bruner y Ross (1976, citado por Lin et al., 2012) quienes lo definen como el soporte pedagógico que un adulto o un igual más experto proporciona a un aprendiz para que pueda completar una tarea que está por encima de su capacidad inicial. Se trata, así pues, de un mecanismo orientado a favorecer el desarrollo de la capacidad autorreguladora de los estudiantes (López y Hederich, 2010). Posteriormente al trabajo de Wallhead y O'Sullivan (2007), en un estudio prolongado con 26 adolescentes, Farias, Hastie y Mesquita (2018) pudieron dilucidar ciertos aspectos relevantes en el rol de alumno-entrenador. En su caso, emplearon procesos de andamiaje muy variados (conocimiento previo del alumnado, reflexión sobre la práctica, etc.) y evidenciaron altos beneficios respecto a determinadas estrategias de enseñanza, siendo el descubrimiento guiado una de estas. Dicha estrategia propició situaciones de reflexión-acción confirmadas previamente como fundamentales a la hora de implicar al alumnado en su aprendizaje (Dyson et al., 2004; Ward y Lee, 2005). Los efectos más sobresalientes en el estudio de Farias et al. (2018) se reflejaron en la capacidad de los alumnos-entrenadores para identificar problemas tácticos emergentes y para desarrollar habilidades comunicativas.

En los estudios mencionados se emplearon distintos elementos dirigidos a facilitar los procesos de comunicación. En el caso de Wallhead y O`Sullivan (2007) se utilizaron las mencionadas "task cards", mientras que en Farias et al. (2018), además de utilizar estas últimas, se emplearon otros recursos como, por ejemplo, un manual que incluyó juegos, dibujos y reglas. Acorde con ello, el presente estudio pretende abordar un planteamiento similar a partir de la inclusión de pequeñas pizarras. No obstante, las mejoras destacadas en los dos estudios previos referidos no son igualmente alcanzables de forma genérica por todo el alumnado. Farias et al. (2018) sostienen que los procesos de andamiaje son dinámicos y, como tales, responden a las características individuales de los estudiantes. En ese sentido, un rasgo distintivo, ampliamente analizado por la literatura, ha sido la nacionalidad del alumnado. La presencia de estudiantes de dichas características ha propiciado el origen de un nuevo enfoque, la educación intercultural.

Lejos de ser un campo de estudio exclusivo, ajeno a la educación formal y con un currículum en paralelo (Besalú, 2002), la educación intercultural viene entendida por una amplia mayoría de autores expertos en la materia como un enfoque o una mirada diferente de una educación para todos (Aguado y Ballesteros, 2015; García y Goenechea, 2009). Estudios realizados desde esta óptica han confirmado el potencial de los programas en clave intercultural para incidir en distintas dimensiones competenciales del aprendizaje. Un ejemplo de ello se observa en la sensibilidad intercultural, enmarcada en la dimensión afectiva de la comunicación intercultural, y que ha sido estudiada en distintas etapas académicas, tanto en EP (Sanhueza y Cardona, 2009) y ES (Ruokonen y Kairavuori, 2012) como a nivel universitario (Arslan et al., 2014).

No obstante, en el área de la EF existe cierta escasez sobre estudios desarrollados desde una perspectiva intercultural (Derri et al, 2014; Kouli y Papaioannou, 2009). Aún más difícil supone encontrar propuestas que se posicionen desde modelos pedagógicos centrados en el alumnado. Del mismo modo, los propósitos que parecen haber guiado estas investigaciones han tenido un marcado tinte compensatorio, en muchos casos, y folclórico, en otros, quedando encuadrados estos últimos en lo que desde Francia se ha convenido en llamar "pedagogía del cuscús" (Jordán, 1999) y que alude a la incorporación a nivel escolar de una serie de aspectos exóticos propios de las culturas presentes en el aula (p.ej., gastronomía o vestimenta) y que son tratados de manera puntual, sin llegar a ser incluidos en el currículum ordinario (Jiménez y Goenechea, 2014).

En virtud de lo expuesto, el presente estudio persigue un doble propósito. Por un lado, (a) examinar el impacto de una unidad didáctica de *ultimate* bajo las premisas del MED sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de 18 estudiantes de sexto de EP en un grupo de alta diversidad cultural; y por otro, (b) conocer su incidencia específica en el rol de alumno-entrenador, así como su repercusión en clave intercultural.

Método

Diseño

Se empleó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) y se utilizó un diseño cuasiexperimental (Campbell y Stanley, 1963) con medidas pretest y postest.

Estudios previos basados en el MED, tanto en el panorama nacional como internacional, han seguido este tipo de diseños (Calderón et al., 2016; Cuevas-Campos, García-López y Contreras, 2015; Hastie, Buchanan, Wadsworth y Sluder, 2009). Por su parte, el estudio asume un diseño mixto parcial, secuencial y de dominancia cuantitativa (Leech y Onwuegbuzie, 2009), empleando tanto técnicas de recogida cuantitativas como cualitativas, tal y como ya lo abordaran estudios MED anteriores (Gutiérrez, García-López, Chaparro y Fernández, 2014; Gutiérrez, García-López, Hastie y Calderón, 2013).

Participantes

El estudio contó con la participación de 18 estudiantes de sexto curso de EP, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años (M = 11.65; DT = .76), pertenecientes a un colegio público ubicado en la Región de Murcia. En cuanto al género, la totalidad de los participantes (n = 18) fueron de sexo masculino. El grupo fue seleccionado por su disponibilidad y alto grado de diversidad cultural (mayormente, alumnado de origen marroquí) alcanzando un porcentaje del 50%. Por su parte, el maestro encargado en impartir de docencia contaba con 11 años de experiencia y 4 implementando el MED. El estudio contó con el consentimiento del centro educativo, así como de los padres y madres del alumnado.

Procedimiento

Se llevó a cabo una unidad didáctica de *ultimate* bajo las premisas del MED, de diez sesiones de 60 minutos de duración. El grupo-clase fue organizado a partir de 4 equipos heterogéneos en cuanto a nacionalidad y nivel de aprendizaje. Las responsabilidades asumidas en cada uno de los equipos fueron las siguientes: entrenador, preparador físico, encargado de material y responsable de riesgos laborales. En aquellos grupos donde existían más de cuatros integrantes, se repitió el rol de encargado de material. Del mismo modo, los equipos realizaron la labor de árbitros y anotadores (*duty team*) sirviéndose de una hoja de registro previamente confeccionada (véase Tabla 4.2.1). Entre otros aspectos (e.g., goles conseguidos), esta ficha incluía un *checklist* de deportividad compuesto por diez ítems (e.g., *respeta las decisiones arbitrales*).

Tabla 4.2.1. Hoja de anotación.

NOMBRE DEL ANOTADOR/A:	FECHA:
TIPO DE PARTIDO: Amistoso ☐	Competición ☐

EQUIPO:
GOLES CONSEGUIDOS: **1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20**
JUEGO LIMPIO (cada uno vale 1 punto):
Saluda al equipo contrario al inicio del partido.
Respeta las decisiones arbitrales.
Respeta en todo momento el material.
Respeta a los compañeros durante todo el encuentro (habla sin gritar ni insultar).
Respeta a los contrarios durante todo el encuentro.
Anima a los compañeros de equipo
Se esfuerzan durante todo el encuentro
Se ponen de acuerdo rápido sin discutir (en cambios, en quién saca,…)
Participan de forma equitativa (no hay alumnos que siempre sean los que lanzan)
Saluda al equipo contrario al final del partido.

Siguiendo los postulados del MED, la intervención progresó a partir de las siguientes fases: (a) *introductoria*, donde se dio a conocer el contenido, se organizaron los grupos y se repartieron los roles; (b) *dirigida*, en la que las actividades fueron impartidas por el maestro introduciendo andamiajes parciales hacia la figura del alumno-entrenador, (c) *de práctica autónoma*, donde los equipos tomaban sus propias decisiones y resolvían distintos problemas; (d) *de competición formal*, en la que se alternaban períodos de práctica con partidos de competición; y (e) el *evento final*, en el que los alumnos fueron partícipes de una actividad de síntesis dirigida a destacar y premiar sus actuaciones a lo largo de la unidad. La Tabla 4.2.2 resume los contenidos de cada sesión en cada fase de la temporada de *ultimate*.

Tabla 4.2.2. Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de *ultimate*.

UD ULTIMATE	
SESIONES	**Contenido**
1. (I)	Explicación, formación de equipos, reparto de roles.
2. (D)	Juegos de pase y recepción de forma estática y dinámica. Juegos reducidos en superioridad numérica en ataque 2x0; 3x0.
3. (D)	Juegos de repaso. Jugadas combinadas. Iniciación al desmarque. Juegos en superioridad numérica en ataque 3x1; 2x1 (situación para atacar; cómo se defiende en inferioridad numérica)
4. (PR)	Alumno-entrenador. Rapidez de transición del disco. Juegos reducidos de repaso en superioridad numérica. Iniciación al desmarque. Juegos en igualdad numérica 2x2 con agarre en la zona.
5. (PR)	Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con *duty team* e incidiendo en algún aspecto táctico (p.ej., todos los atacantes deben estar en campo contrario; defensa 1x1).
6. (PR)	Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con *duty team* e incidiendo en algún aspecto táctico.
7. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con *duty team*.

8. (CF)	Competición regular, formato liga (3 partidos)
9. (CF)	Competición regular, formato liga (3 partidos)
10. (EC)	Partidos finales de exhibición. Entrega de diplomas.

Nota: Fases I: Introductoria; D: Dirigida; PR: Práctica; CF: Competición formal; EC: Evento culminante.

Asimismo, se desarrolló un protocolo de formación específica para el rol de alumno-entrenador a lo largo de 3 sesiones realizadas en los tiempos de recreo. En dicho protocolo se abordó la enseñanza del uso de la pizarra como herramienta de comunicación, siendo tratados distintas estrategias de comunicación y mecanismos de *feedback* (véase figura 4.2.1). Otra novedad propia de la intervención estribó en el uso de materiales autoconstruidos (*frisbees*) en sesiones de contingencia previas a la unidad.

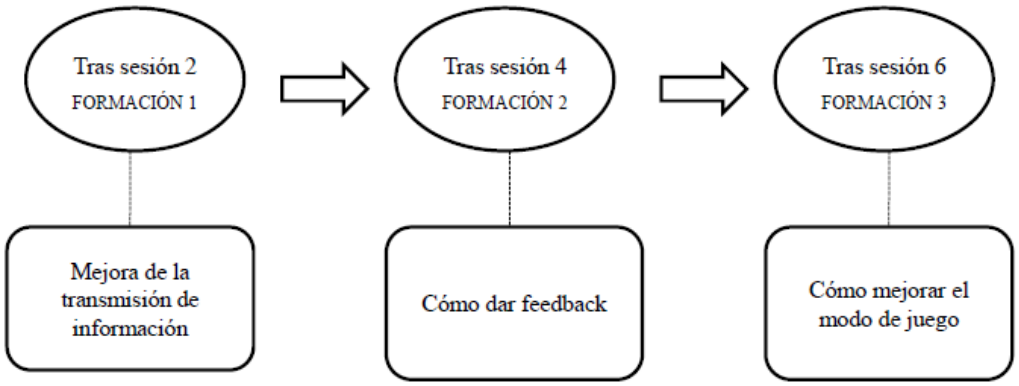


Figura 4.2.1. Protocolo de formación del alumno-entrenador y temporalización.

Instrumentos

Percepción de los estudiantes

Respuesta emocional positiva. Se hizo uso de la subescala *Respuesta Emocional Positiva (REP),* correspondiente a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* desarrollada por Chen y Starosta (2000) y adaptada por Sanhueza y Cardona (2008). La subescala está compuesta por 7 ítems (e.g., *"Me gusta relacionarme con compañeros/as de otros países)* valorados a partir de una escala Likert que oscila entre 1 (*Nunca es cierto*) a 5 (*Siempre es cierto*). Sanhueza (2010) obtuvo un alfa de Cronbach de 0.75 (n = 389) para toda la escala en su conjunto. Una puntuación alta indicaría que el sujeto posee una buena sensibilidad intercultural, caracterizada por respuestas positivas hacia sus compañeros culturalmente diferentes. Los estudiantes asignaron dos valores para cada ítem, expresando su opinión respecto a dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de la unidad.

Comportamiento intercultural. Se aplicó la *Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante* (Kellis et al., 2010). Este instrumento mide el desarrollo moral y social de los estudiantes en contextos multiculturales. Su versión original consta de 18 ítems relacionados con cinco habilidades sociales: *irresponsabilidad*; *reconocimiento*; *ayuda*; *relación*, y *metas*. Se realizó una traducción-retrotraducción de los ítems de la versión de esta herramienta siguiendo las recomendaciones de Hambleton et al. (2005). Las adaptaciones realizadas acarrearon modificaciones en la organización de los ítems y en la terminología (cambios idiomáticos al traducir de la lengua inglesa al castellano: e.g., la frase *"talk to others offensively…"* fue sustituida en castellano por *"digo cosas negativas a otros…"*). El instrumento utilizó una escala tipo Likert de 1 *"nunca"* a 5 *"siempre"*. El alfa de Cronbach obtenida en cada una de las subescalas en el estudio de Kellis et al. (2010) fue, respectivamente, α = .78 (metas); α = .88 (relaciones); α = .76 (reconocimiento); α = .71 (ayuda); y .73 (irresponsabilidad). La dimensión "metas" fue descartada al no reunir aspectos de interés para el presente estudio.

Entrevistas. Una vez finalizada la intervención, los estudiantes fueron entrevistados dispuestos en grupos de cuatro-cinco (coincidiendo con los equipos establecidos en la unidad), tal y como recomiendan Ennis y Chen (2012). Se registraron un total de cuatro entrevistas semi-estructuradas en las que los participantes respondieron a preguntas acerca de su experiencia a lo largo de la unidad. Un grupo de expertos revisó y ultimó los guiones de las entrevistas.

Percepción del docente

Diarios docentes. El maestro responsable de impartir docencia registró sus observaciones e incidencias más relevantes de cada sesión (Erickson, 1989). El diario empleado en este estudio presenta una estructura de tres ejes temáticos derivados de una serie de categorías emergentes.

Entrevistas. Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) atendiendo a distintas fases de la intervención (antes, durante y después de la misma). Se abordaron temas relacionados con la interculturalidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

Análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 24.0). Respecto a la fiabilidad de la REP, se obtuvieron alfas de Cronbach de .92 y .90 en pretest y postest, respectivamente. Debido a la baja fiabilidad reportada en las subescalas del comportamiento intercultural se optó por considerar esta variable de forma conjunta (sumatorio de subescalas), obteniendo alfas de .75 y .69, respectivamente. Todos estos valores excedían el criterio de .70 establecido por la literatura (Kline, 1998), salvo en el postest del comportamiento intercultural (α = .69). No obstante, se mantuvieron los análisis subsiguientes considerando la franja de edad del alumnado y el gran interés que suponía para el estudio. El resto de dimensiones fueron desestimadas por no obtener índices de fiabilidad aceptables. Por su parte, se solicitó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de *Sig.* < .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Para comparar las puntuaciones de cada grupo a través del tiempo se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pretest y post-test.

Análisis de datos cualitativos

La información cualitativa fue analizada de forma manual a partir de técnicas inductivas (síntesis, codificación y comparación de respuestas) y siguiendo las fases de reducción, exposición de la información, así como de extracción de conclusiones (Massot et al., 2004). Las transcripciones de las entrevistas fueron leídas y releídas. Posteriormente, los distintos constructos orientaron el análisis de datos, agrupando y codificando la información por niveles de especificidad. Finalmente, los datos fueron fragmentados en una serie de ideas codificadas y clasificadas en dos categorías: (1) el rol de alumno-entrenador y su repercusión en la comunicación intercultural y (2) relaciones sociales e interculturalidad.

La validez interpretativa fue consolidada mediante técnicas de triangulación metodológica (Boyd, 2001) siendo combinados los paradigmas cuantitativo (e.g., uso de cuestionarios) y cualitativo (e.g., realización de entrevistas). Estas estrategias permitieron conocer con mayor profusión las variables objeto de estudio. Así pues, se identificaron aquellas similitudes y discrepancias más destacadas entrando en un estado de permanente retroalimentación.

Resultados

Resultados cuantitativos

La Tabla 4.2.3 recoge los estadísticos descriptivos en las variables REP y Comportamiento Intercultural para la muestra total y en función de la nacionalidad de los estudiantes. Se presentan, a su vez, los valores obtenidos en los análisis del tamaño del efecto con la muestra total (Fritz, Morris y Richler, 2012).

Atendiendo a los participantes del estudio, en su totalidad, se evidenciaron mejoras significativas ($p < .05$) en la REP sin manifestarse cambios por razones de nacionalidad. Por su parte, en la variable Comportamiento Intercultural no se observaron cambios significativos en ninguna de sus condiciones. Respecto al tamaño del efecto, Cohen (1988) informó de los siguientes intervalos para *r*: de .1 a .3: efecto pequeño; de .3 a .5: efecto intermedio; y .5 y superior: efecto fuerte.

Tabla 4.2.3. Estadísticos descriptivos de la REP y Comportamiento intercultural en la muestra total y nacionalidad.

	Pretest		Postest		
	M	*DT*	*M*	*DT*	*r*
REP					
N total	4.35	0.92	4.57*	0.62	.205
Autóctonos	4.23	1.16	4.42	0.76	
Inmigrantes	4.46	0.69	4.71	0.46	
Comportamiento Intercultural					
N total	3.86	0.55	3.97	0.47	.315
Autóctonos	3.88	0.66	3.97	0.56	
Inmigrantes	3.84	0.47	3.96	0.40	

Nota: *$p < .05$; *r* de Cohen (1988) = tamaño del efecto para pruebas no paramétricas.

Finalmente, la Tabla 4.2.4 sintetiza los resultados de las comparaciones intragrupo mediante la prueba rangos de Wilcoxon.

Tabla 4.2.4. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de la REP y el comportamiento intercultural.

	Postest – Pretest
REP	
N total Z	-2.226
Sig. asintót. (bilateral)	.026
Autóctonos	-1.633
Sig. asintót. (bilateral)	.102
Inmigrantes	-1.604
Sig. asintót. (bilateral)	.109
Comportamiento Intercultural	
N total Z	-1.334

Sig. asintót. (bilateral)	.182
Autóctonos	-1.461
Sig. asintót. (bilateral)	.144
Inmigrantes	-.184
Sig. asintót. (bilateral)	.854

Resultados cualitativos

A continuación, se exponen los resultados cualitativos derivados de los instrumentos de recogida y distribuidos en las dos categorías resultantes:

I. El rol de alumno-entrenador y su repercusión en la comunicación intercultural.

El docente, antes del inicio de la experiencia, esperaba un buen dominio del rol de alumno-entrenador por parte de aquellos estudiantes implicados en la labor. Aseguró que la competencia lingüística inicial era suficiente en la mayoría del alumnado, lo que le llevó a no prever dificultades importantes en el proceso de comunicación: *"El entrenador que no sepa comunicarse tendrá problemas, pero no significativos".* En esta misma línea, una vez concluida la intervención, en clave intercultural, el maestro no evidenció ningún tipo de carencia comunicativa. Sin embargo, de los comentarios de los estudiantes, sí se observaron ligeros conflictos comunicativos a nivel intragrupal: *"Había veces que hablaban en marroquí y no nos esterábamos"*, comentó un estudiante. No obstante, los propios estudiantes aseguraron haber resuelto estas situaciones en el transcurso de la unidad, justificando la afiliación y la responsabilidad individual como razones principales.

Exceptuando estos casos específicos, la interculturalidad *per se* no fue expuesta como variable decisiva en el rol de alumno-entrenador. Según la percepción docente, la eficacia en la transmisión de la información y, en consecuencia, en el aprendizaje pareció ser explicada a partir de dos factores: por un lado, la personalidad del alumno-entrenador en cuestión y, por otro, la inclusión de la pizarra como herramienta comunicativa. Respecto al primero, el maestro destacó una serie de características que debía reunir un alumno-entrenador, entre otras, la iniciativa, el liderazgo y el carisma. El docente observó que, en muchos grupos, el rol de alumno-entrenador había sido designado de forma democrática y considerando, a su vez, la idoneidad de sus miembros para ejercer como tal. Así fue confirmado por un estudiante: *"Hemos decidido que el entrenador fuese [alumno] porque explica muy bien las cosas"*.

Por otro lado, el maestro confirió especial importancia a la inclusión de la pizarra reconociéndola como causante de mejoras tanto en el aprendizaje deportivo como en la comunicación no verbal: *"Es mucho más visual. Facilita la comprensión"*, aseguró el maestro. Los comentarios de los estudiantes apuntaron en esa dirección avalando, de forma unánime, la inclusión de la pizarra en futuras intervenciones. Quienes ejercieron el rol de alumno-entrenador aseguraron que esta herramienta les facilitó su labor: *"Ayudaba mucho porque ellos lo sabían, en verdad, pero no lo entendían. Entonces, cogía la pizarra, se lo explicaba así y se daban cuenta. […] Me ha ayudado a explicar",* comentó un estudiante. *"Me ha gustado más",* sostuvo otro alumno también en calidad de entrenador.

Por su parte, el resto de miembros de cada equipo coincidieron en reconocer a la pizarra como un material útil para clarificar la información, así como para comprender mejor las tareas encomendadas: *"Ha sido mejor porque con la pizarra lo entendemos más fácil"*, comentó un alumno. Muchos estudiantes, entrenadores o no, destacaron la utilidad de la pizarra a la hora de crear estrategias y jugadas propias. El docente, asimismo, comprobó que los conceptos de táctica y estrategia emergieron con mayor claridad y frecuencia respecto a unidades anteriores.

Sin embargo, en un intento por converger estos dos factores ilustrados, el docente observó que no todos los estudiantes reunían los requisitos para utilizar la pizarra de manera eficaz: *"El tema de la pizarra tiene su grado de complejidad. […] Si me preguntas por el modelo, sin pizarra, creo que cualquier niño puede actuar de entrenador".* Aseguró que, si bien cualquier alumno podía ejercer de puro transmisor, el uso de la pizarra para plasmar ideas propias, crear información y dar feedback exigía mayores cualidades.

Sobre ello, destacó la importancia del protocolo de formación, siendo fundamental para utilizar la pizarra de forma más autónoma y explicar con mayor precisión: *"Las sesiones de formación les están viniendo muy bien. […] Las pizarras empiezan a ser una herramienta con un peso significativo en sus explicaciones".* Finalmente, el docente destacó la iniciativa y el interés del alumnado a la hora de trabajar con este recurso, incluso, en momentos no previstos para su utilización, como fue el caso de los entrenamientos. Un alumno lo explicó de la siguiente manera: *"Durante el entrenamiento, planeábamos (jugadas) mientras otros practicaban el pase"*.

Los *frisbees* autoconstruidos constituyeron otro recurso destacado por los participantes. Su pertinencia en esta experiencia fue apoyada por unanimidad entre los estudiantes. Entre otras razones, subrayaron la posibilidad de personalizar el material y hacerlo más atractivo y manejable: *"Lo hemos hecho a nuestro estilo porque es lo que creemos que nos gusta más",* dijo un estudiante. *"El nuestro es más rápido",* sostuvo otro estudiante contrastándolo con el material convencional.

Una comparación similar, aunque en términos de motivación, fue esbozada por el docente: *"Trabajar con su propio material, hecho por ellos, siempre es más motivante que trabajar con el material tradicional",* comentó. Si bien el alumnado, de manera unánime, aprobó su inclusión para futuras intervenciones, algunos matizaron que su uso debería estar sujeto al contenido trabajado: *"Habrá cosas que sí y otras que no",* comentó un estudiante; *"Para las indiacas estaría bien",* señaló un compañero. El maestro compartió ese parecer: *"En una unidad de fútbol sala, no sé si estarían tan contentos construyendo sus balones y jugando ellos. Pero en una unidad como puede ser el ultimate o indiacas, o alguno que sea con un material más alternativo, seguro que sí"*. Por último, cabe destacar cómo emergieron las nociones de valoración y respeto en algunos grupos. Al ser preguntados sobre el disfrute de este material, un alumno comentó: *"Sí, [ha gustado] porque así podemos respetar nuestro trabajo"*.

II. Relaciones sociales e interculturalidad.

El maestro anticipó con acierto que las relaciones sociales acaecidas serían muy positivas tanto a nivel intra como intergrupal. Entre las decisiones metodológicas más destacadas, reconoció la importancia de la afiliación, la asignación de roles y los agrupamientos heterogéneos. Respecto a estos últimos, la nacionalidad fue identificada, entre otras, como condición de dicha heterogeneidad. No obstante, el docente le confirió mayor importancia a la afinidad argumentando que, dado el conocimiento mutuo del alumnado, la nacionalidad no sería tan determinante en las relaciones sociales desarrolladas: *"Los problemas no se achacan a que sean españoles o marroquíes. […] Las relaciones no van a ser diferentes porque sean inmigrantes o no".* De los comentarios de los estudiantes se reconoció, igualmente, la nacionalidad del alumnado como variable de agrupación: *"No vamos a estar siempre españoles en un equipo y los marroquíes en otro. Es mejor juntarnos",* razonó un alumno.

Respecto a la afiliación, el maestro destacó cómo la unidad favoreció el contacto entre estudiantes que no solían interactuar en el día a día: *"Les ha hecho relacionarse muchísimo más y mejor".* Un estudiante lo compartió de la siguiente manera: *"Yo, con (determinado) alumno, un hola y adiós por el recreo. Y ahora, con esta unidad, nos hemos hablado más".* Estas interacciones se tradujeron es mayores amistades interculturales. El docente hizo especial hincapié en la calidad del clima social respecto a sus expectativas y a las características de partida del grupo-clase: *"Las relaciones entre compañeros no pueden ser mejores, a pesar de lo compleja que es esta clase"*, aclaró.

Las ayudas prestadas entre los estudiantes parecen haber sido un síntoma de dicha mejora. Con respecto a ello, el docente destacó la existencia de un gran clima de cooperación caracterizado por el trabajo en equipo y la solidaridad intragrupal: *"Cuando uno olvidaba una parte de su papel, ya estaban los compañeros para decirle lo que tenía que hacer",* comentó. Los propios estudiantes así lo certificaron y destacaron la importancia de los roles a la hora de brindar ayudas: *"Tus compañeros te ayudan en el error que has hecho (sic)"*, dijo un alumno. En estas ayudas, el docente le atribuyó un papel fundamental a la reseña de ánimos incluida en la ficha de anotación. En términos interculturales, el docente insistió en la idea de la afinidad respecto al origen cultural del alumnado: *"No creo que la nacionalidad haya influido para ayudarse más o menos"*.

Finalmente, en cuanto a la participación del alumnado, el docente no observó diferencia alguna a razones de la nacionalidad de los estudiantes, sosteniendo que la implicación se dio forma generalizada: *"Ha habido un esfuerzo de toda la clase",* dijo. Desde su punto de vista, la unidad se desarrolló con total normalidad, sin existir discrepancias derivadas de los encuentros interculturales. Dicha normalidad fue extensible a la fase de competición en la que, aseguró, no se dio ningún tipo de sobresalto o hecho por destacar.

Discusión

El presente estudio ha tenido un doble propósito. Por un lado, examinar el impacto de una unidad didáctica de *ultimate* bajo las premisas del MED sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de 18 estudiantes de sexto de EP. Por

otro, conocer en profundidad el desempeño de los estudiantes al actuar como entrenadores y su trascendencia en clave intercultural.

En primer lugar, los resultados cuantitativos arrojaron mejoras significativas en la dimensión positiva de la sensibilidad intercultural para la muestra total, sin existir diferencias en razones de nacionalidad. Dichos resultados confirmarían la eficacia de la intervención a la hora de generar respuestas emocionales positivas hacia otros culturalmente diferentes en contextos de EP. Efectos similares fueron hallados recientemente por Calderón et al. (2016) y Méndez-Giménez et al. (2017), a partir de estudios MED en contextos multiculturales. En sendos trabajos la afiliación emergió como causa explicativa de mejoras en la convivencia intercultural.

En el terreno cualitativo, la tendencia observada apuntó en la misma dirección. Los cambios acaecidos pudieron ser explicados a partir de varios hechos. Por un lado, el clima de colaboración percibido, donde las ayudas intragrupales fueron señaladas como una constante a lo largo de toda la unidad, siendo congruente con los resultados encontrados por Calderón et al. (2016) y Méndez-Giménez et al. (2017). Los primeros, en sintonía con lo revelado en el presente estudio, destacaron la afiliación y la confección de grupos heterogéneos como causantes del incremento en las ayudas entre iguales. Del mismo modo, la propia afiliación favoreció mayor fluidez y comprensión en los procesos de comunicación, entrando en una relación de reciprocidad respecto a las ayudas referidas. Estas conexiones entre comunicación y pertenencia al grupo han sido puestas de manifiesto recientemente en estudios con contextos similares (Martínez de Ojeda et al., 2016). En el presente estudio, dada la homogeneidad en cuanto al género, los agrupamientos obedecieron a criterios de nacionalidad sirviéndose de la elevada presencia de alumnado inmigrante en el aula.

Junto con la organización social del grupo-clase, el rol de alumno-entrenador se erigió como razón de peso a la hora de explicar las diferencias observadas en la comunicación. En torno a dicho rol, fueron esgrimidos dos argumentos principales. Primero, el desarrollo de un protocolo de formación específica en el que fuesen enseñadas las claves pedagógicas para ejercer la responsabilidad de manera eficaz, este aspecto ya ha sido advertido previamente por la literatura (Farias et al., 2018; Wallhead y O'Sullivan, 2007). Un segundo factor ligado a la figura del alumno-entrenador fue la inclusión y uso de la pizarra como herramienta de andamiaje. Los trabajos previos de Farias et al. (2018) y Wallhead y O'Sullivan (2007) constataron cómo los errores de

ejecución cometidos por los estudiantes eran atenuados por los alumnos-entrenadores gracias al uso de tarjetas de actividades (*task cards*). En el presente estudio, el uso de la pizarra ha obtenido efectos similares a aquellos propiciando, además, el uso del *feedback* para abordar aspectos tácticos. Tanto el docente como los estudiantes reconocieron a la pizarra como un elemento positivo y enriquecedor promotor de cultura deportiva (p.ej., surgimiento de principios tácticos) y de habilidades personales, entre las que destacan la autonomía, el liderazgo y la iniciativa.

Del mismo modo, el uso de material autoconstruido fue revelado como una decisión acertada en términos de motivación y entusiasmo. Estudios previos han evidenciado los efectos motivacionales que genera este tipo de material respecto al convencional (Méndez-Giménez et al., 2015). En el presente estudio se reportaron muchas de las bondades asociadas a este tipo de material constatadas por la literatura (p.ej., la adaptación del material al nivel del alumnado, el desarrollo de la creatividad, o el respeto por el material propio y ajeno). En aras de confirmar los resultados hallados, futuros trabajos deberían considerar el uso de material convencional, así como la introducción de nuevos contenidos, tal y como fue sugerido desde las perspectivas docente y discente.

Por otro lado, los datos cuantitativos no reflejaron diferencias significativas en el comportamiento intercultural de los participantes, indicando que la intervención no ejerció la fuerza suficiente a efectos de modificar la conducta de los participantes. Sin embargo, considerando el plano cualitativo, las perspectivas tanto docente como discente trazaron una evolución favorable en términos de comportamiento. Se evidenciaron cambios positivos respecto al clima social de unidades previas, destacando el desarrollo de un ambiente caracterizado por el respeto mutuo y el disfrute. También se recalcó la capacidad de los estudiantes para superar sus primeros desencuentros (p.ej.: elección de roles, composición de los equipos, etc.).

Estas consideraciones, junto a otras manifestadas a lo largo de la unidad, confirmarían el potencial del MED para paliar tanto situaciones conflictivas como conductas disruptivas (Calderón et al., 2016; Martínez de Ojeda et al., 2016). Otro aspecto por destacar, señalado al inicio de esta discusión, ha sido la ausencia de significatividad en función de la nacionalidad del alumnado. El análisis de este estudio es concordante con lo dispuesto por Calderón et al. (2016) quienes diagnosticaron el hecho referido como rasgo positivo de su intervención al concluir que el proceso de

integración resultante se había dado de forma genérica a todos los estudiantes, más allá de su origen cultural.

Finalmente, este estudio ha contado con una serie de limitaciones. En primer lugar, el propio diseño de investigación, por dos razones: la carencia de grupo-control y el reducido tamaño de la muestra. En segundo lugar, cabe destacar la ausencia de participantes de sexo femenino, con la dificultad que comporta a la hora de extrapolar los resultados y replicar la intervención en escenarios similares. Por último, es necesario considerar los bajos índices de fiabilidad obtenidos en varias de las subescalas administradas a los participantes. Futuros trabajos deberían considerar la pertinencia de estas y optar por aquellas que mejor se ajusten a las características de los sujetos. En el caso del comportamiento intercultural, al haber considerado el conjunto de subescalas, no ha sido posible precisar si los resultados observados fueron debidos a aumentos en las dimensiones positivas (p.ej., relación entre iguales) o negativas (irresponsabilidad) de dicha variable. Así, futuros estudios deberán solventar este aspecto, por ejemplo, considerando la variable irresponsabilidad de forma positiva, al igual que lo realizado por Christodoulides et al. (2012).

Conclusiones

A tenor de lo expuesto, los resultados encontrados parecen indicar que las intervenciones realizadas bajo las premisas del MED favorecen la integración de los estudiantes independientemente de sus características individuales, siendo la nacionalidad del alumnado una de ellas. No obstante, la ausencia de significatividad respecto al comportamiento intercultural motivada, en gran parte, por la duración de la intervención, sugiere el diseño de estudios longitudinales en vistas al futuro.

Los resultados del presente estudio aportan datos de interés práctico. En primer lugar, se ha constatado la necesidad de atender a la composición de los equipos establecidos a efectos de auspiciar espacios de reciprocidad e intercambio. No obstante, cabe destacar que la afiliación se ha mostrado como condición necesaria, pero no suficiente, si lo que se pretende es brindar al alumnado oportunidades eficaces para el desarrollo de su competencia intercultural. Considerando aspectos más globales del aprendizaje, hubiese resultado insuficiente saldar el proceder pedagógico con decisiones ceñidas exclusivamente a la organización social del aula.

Así pues, otras de las implicaciones didácticas que se derivan de esta intervención abogan por el uso de material variado. El uso de la pizarra se ha presentado como técnica eficaz de andamiaje capaz de facilitar y enriquecer el proceso de comunicación. Su inclusión ha reportado beneficios tanto a los estudiantes que ejercieron el rol de entrenador como a sus compañeros en calidad de receptores. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a explorar en mayor profundidad el uso de esta herramienta a partir de estudios prolongados y en contextos diferentes, como puede ser la etapa de ES o escenarios con bajo porcentaje de alumnado inmigrante. Respecto al rol de alumno-entrenador, cabe insistir en la necesidad de desarrollar procesos de formación específica orientados a brindar un aprendizaje suficiente de las labores y funciones que comporta dicha responsabilidad. Para ello, se ha de ser consciente de que ciertos procesos instructivos requieren un tiempo determinado para ser aprendidos (Farias et al., 2018), pudiendo ser más extensos y sensibles en contextos multiculturales debido, entre otras razones, a posibles barreras idiomáticas y a los estilos de aprendizaje que porta consigo el alumnado.

Estudio empírico 3

Influencia de la dinámica de roles en educación deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria[3]

[3] Nota: Este estudio se encuentra publicado.
Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 165-180.

4.3.- ESTUDIO EMPÍRICO 3: Influencia de la dinámica de roles en educación deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria.

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido analizar los efectos de las dinámicas de roles (fija/rotativa) sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de sexto curso de EP perteneciente a un colegio ubicado en el sur de España. La muestra comprendió 36 estudiantes (19 chicas y 17 chicos) con edades comprendidas entre los 11 y 13 años (*M* = 11.36) y distribuidos en dos grupos experimentales con diferente nivel de tratamiento. Se realizó un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. Los datos fueron recabados mediante un cuestionario para estudiantes, un diario docente y entrevistas tanto al profesorado como al alumnado. Los resultados reflejaron mayores efectos positivos de la rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural de los estudiantes, encontrando ligeras diferencias en el grupo de roles fijos. Se discute la incidencia de la intervención en términos de relaciones sociales y liderazgo, así como sus implicaciones didácticas más destacadas.

Palabras clave: educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva, sensibilidad intercultural, educación intercultural.

Introducción

A lo largo del tiempo, el centro educativo se ha configurado como escenario idóneo para aprender a convivir y participar democráticamente (Torrego, 2006). Lograr una convivencia positiva implica dotar al alumnado de herramientas eficaces para resolver conflictos. Una de las barreras existentes en la convivencia entre iguales son las diferencias culturales. Cuando estas no son bien orientadas son susceptibles de llevar aparejados los conceptos de desigualdad y discriminación. A nivel escolar, el alumnado de origen inmigrante, durante su proceso de escolarización, puede enfrentarse a situaciones de rechazo o ignorancia (García y Goenechea, 2009). Ante esta realidad, se hacen necesarias políticas educativas generadoras de expectativas positivas sobre este tipo de alumnado (Santos y Lorenzo, 2015).

En el marco de estas medidas nace el concepto de *educación intercultural* cuyo objetivo es promover la igualdad de oportunidades en todo el alumnado a través de experiencias educativas que le ayude a ser culto y respetuoso con los demás (Banks, 2008). Examinando los estudios desarrollados desde el prisma intercultural, encontramos ejemplos que han ido dirigidos a obtener mejoras a nivel competencial (Hernández, 2011; Pérez, 2013) u otros que han ahondado en variables como la sensibilidad intercultural (Sanhueza, 2010; Vilà, 2005), entre muchas otras. Sin embargo, valorando los fines con los cuales fueron impulsados, se observa una clara tendencia hacia la medición o el diagnóstico de aspectos interculturales siendo, en todo caso, propuestas mayormente de carácter compensatorio. Las evidencias más destacadas constatan mejoras en las habilidades sociales (Derri et al., 2014), el conocimiento (Hernández, 2011) y las actitudes (Chongruska et al., 2010).

No obstante, a pesar de ser numerosos los expertos en la materia que avalan las bondades del enfoque intercultural, pocas han sido las intervenciones realizadas desde el área de Educación Física (Prevots, 1991; Schwartz, 1991). De hecho, muchas de estas no fueron diseñadas con la rigurosidad pedagógica suficiente, encontrando intervenciones carentes de enfoques metodológicos concretos o que suponen la aplicación parcial (e insuficiente) de los elementos que las sustantivan (p.ej: grupos heterogéneos). En este sentido, asumir la retórica intercultural y, en consecuencia, aquella inclusiva, implica llevar a cabo una revisión exhaustiva de un currículum que, en muchos casos, se presenta uniforme e ignora las identidades culturales que confluyen en la escuela actual (Suárez, 2004). Aun así, las labores necesarias en innovación

curricular no deben estar únicamente supeditadas a la adición de contenidos que garanticen la presencia curricular de las minorías existentes. Son necesarias estrategias didácticas que encuentren en la cooperación uno de sus elementos fundamentales, promoviendo el respeto y la aceptación de las diferencias.

En el marco de dichas estrategias, encontramos una serie de modelos pedagógicos de la enseñanza de la Educación Física (Metzler, 2017), muchos de ellos de carácter alternativo, y motivados en aras de dar respuesta al inmovilismo y la directividad de la metodología tradicional. El Modelo de Educación Deportiva (MED) ha sido presentado como sensible a la inclusión (Penney y Clarke, 2005; Pill, 2008) y como promotor de afiliación y responsabilidad con independencia del origen afroamericano, australiano o caucásico de los estudiantes (Hastie y Carlson, 1998). Surge con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado experiencias deportivas auténticas, contextualizadas y significativas.

Sus rasgos más característicos son (Siedentop et al., 2011): (a) la *temporada*, que representa la estructura temporal de la unidad; (b) la *afiliación*, que supone la organización social del alumnado a partir de pequeños equipos; (c) la *competición formal*, entendida como la estructura interna de la temporada y determinada por períodos de práctica y períodos de competición; (d) los *registros*, introducidos como instrumentos de evaluación y dirigidos a aportar feedback a los participantes; (e) la *festividad*, ya que la temporada debe transcurrir en un ambiente festivo, celebrando los progresos realizados; y (f) los *eventos finales*, de naturaleza festiva y con el objetivo de destacar y premiar la actuación del alumnado en sus distintas facetas.

Varias características estructurales del MED (organización social y asunción de responsabilidades, entre otras) ya han sido constatadas como herramientas eficaces en contextos multiculturales (véanse las revisiones del modelo en Hastie et al., 2011; Wallhead y O´Sullivan, 2005). Sin embargo, a día de hoy no existe evidencia sobre la influencia de la rotación de roles en la sensibilidad intercultural de los estudiantes. De este modo, el objetivo del presente estudio ha sido examinar la influencia de la dinámica de roles (fija/rotativa) sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de sexto curso de EP. Se analizará su impacto en términos de género, nacionalidad y nivel de tratamiento.

Método

Diseño

Se empleó un diseño mixto parcial, secuencial y de dominancia cuantitativa (Leech y Onwuegbuzie, 2009) y se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas prestest y postest, y dos grupos experimentales con diferente nivel de tratamiento.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 36 estudiantes de sexto curso de EP pertenecientes a un colegio público ubicado en la Región de Murcia. Los participantes fueron seleccionados motivados por la presencia de alumnado de origen inmigrante (19%), constituyendo la población de interés del estudio. Las edades oscilaron entre los 11 y 13 años (M = 11.36; DT = .59). La muestra estaba equilibrada en cuanto al género, con un total de 19 chicas y 17 chicos distribuidos en dos grupos, "A" y "B". El primer grupo estuvo formado por 16 estudiantes (nueve chicas y siete chicos), y contaba con un total de cuatro estudiantes de procedencia inmigrante. El grupo "B" estaba integrado por 20 estudiantes, con igual número de chicos y chicas (10), y un total de tres estudiantes inmigrantes. Un maestro especialista en Educación Física con 11 años de experiencia (tres con el MED) impartió docencia. El estudio contó con el consentimiento tanto del centro educativo como de los padres y madres del alumnado participante.

Tabla 4.3.1. Características del alumnado participante por grupo, sexo y nacionalidad.

	6ºA		**6ºB**		**Total**	
	f	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**
Sexo						
Varones	7	44	10	50	17	47
Mujeres	9	56	10	50	19	53
Nacionalidad						
Autóctono	12	75	17	85	29	80
Inmigrante	4	25	3	15	7	20

Procedimiento

Se implementó una unidad didáctica de 10 sesiones cuyo contenido fue el balonmano. La unidad fue diseñada bajo los postulados del MED y progresó a partir de las siguientes fases: (a) *introductoria*, (b) *dirigida*, (c) *de práctica autónoma*, (d) *de competición formal*, y (e) el *evento final*. La Tabla 4.3.2 resume los contenidos de cada sesión en cada fase de la temporada de balonmano. Por otro lado, los estudiantes experimentaron tres roles diferente: jugador/a, rol general y rol de *duty team*. De este modo, los roles generales practicados fueron los siguientes: *entrenador*, que debía coordinar el trabajo en equipo y poner en práctica las actividades propuestas por el profesor; *preparador físico*, que diseñaba y dirigía los calentamientos; *encargado de*

material, cuya labor consistió en disponer aquellos materiales utilizados a lo largo de la unidad; y *responsable de riesgos laborales*, que veló por la seguridad y la práctica responsable de cada uno de sus compañeros. Asimismo, los estudiantes asumieron el rol de *duty team* (árbitros y anotadores), de carácter rotativo, y ejercido por cada uno de los equipos participantes. Además de los resultados de los encuentros (goles obtenidos por cada equipo), también se puntuaba el *fair play* (deportividad) valorando, entre otros aspectos, la colaboración intragrupal y el respeto a los participantes.

Tabla 4.3.2. Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de balonmano.

UD BALONMANO	
SESIONES	**Contenido**
1. (I)	Explicación, formación de equipos, reparto de roles
2. (D)	Juegos de bote, pase y recepción. Juegos reducidos con superioridad numérica
3. (D)	Juegos de repaso y de lanzamiento. Operaciones combinadas. Juegos en igualdad numérica
4. (PR)	Rol de entrenador. Rapidez de transición de balón (cuadrado mágico,…). Ataque 4x1 (cada uno por su "carril"). Juego reducido con 4 porterías
5. (PR)	Juego reducido sin y con porteros. Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con *duty team* a medio campo
6. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con *duty team* a medio campo
7. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con *duty team* a campo entero
8. (CF)	Campeonato de liga
9. (CF)	Campeonato de liga
10. (EC)	Fiesta y entrega de diplomas

Nota: Fases I: Introductoria; D: Dirigida; PR: Práctica; CF: Competición formal; EC: Evento culminante.

Atendiendo a los objetivos del estudio, se aplicó un tratamiento diferente en cada grupo experimental en función de la dinámica asumida respecto a los roles, de modo que en el grupo "A" (GE sin rotación) los roles se mantuvieron fijos, mientras que en el grupo "B" (GE con rotación) se intercambiaron semanalmente. En el GE con rotación, el orden seguido para intercambiar los roles fue el siguiente: se enumeraron los roles (p.ej.: *1 = Entrenador*) de manera que el estudiante que ocupaba el primer rol cambiaba al segundo, este último pasaba al tercero y, así, sucesivamente. Los intercambios fueron dirigidos por el docente en sintonía con los entrenadores de cada equipo, quienes informaban a su grupo correspondiente acerca de la rotación.

Instrumentos

Percepción de los estudiantes

Respuesta emocional positiva. Se aplicó la subescala *Respuesta Emocional Positiva (REP),* perteneciente a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000; adaptación de Sanhueza y Cardona, 2008), compuesta por siete ítems valorados a partir de una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca es cierto, 2 = Casi nunca es cierto, 3 = A veces es cierto, 4 = Bastantes veces es cierto, 5 = Siempre es cierto). En su estudio, Sanhueza (2010) obtuvo un alfa de Cronbach de .75 (*n* = 389) para toda la escala en su conjunto. La obtención de puntuaciones altas en esta subescala sugeriría que los estudiantes poseen una buena sensibilidad intercultural, expresada en respuestas positivas hacia aquellos culturalmente diferentes. Se les pidió a los estudiantes que diesen dos valores para cada ítem, manifestándose respecto aquello que pensaban antes (pretest) y después (postest) de la unidad.

Entrevistas. Concluida la unidad, los estudiantes fueron entrevistados dispuestos en grupos de cinco-seis (coincidiendo con los equipos confeccionados en Educación Física), tal y como recomiendan Ennis y Chen (2012). Se registraron un total de siete entrevistas semi-estructuradas en las que los participantes respondieron a preguntas acerca de su experiencia a lo largo de la unidad. Un grupo de expertos revisó y ultimó los guiones de las entrevistas.

Percepción del docente

Entrevistas. El maestro fue entrevistado en tres ocasiones (antes, durante y después de la unidad) sobre aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con la variable propia de estudio, esto es, la interculturalidad. Cada una de las entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) fue transcrita para su análisis posterior.

Análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 22.0). Con el fin de constatar los efectos de la intervención, se analizaron las medias del grupo respecto a las fases pretest y postest. Respecto a la fiabilidad de las REP, se obtuvieron alfas de Cronbach de .83 y .77 en pretest y postest, respectivamente. Se solicitó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de *Sig.* < .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Para comparar las puntuaciones de cada grupo a

través del tiempo se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pretest y post-test; mientras que para la comparación de las puntuaciones intergrupo se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney de dos muestras independientes.

Análisis de datos cualitativos

Por su parte, los datos cualitativos se analizaron manualmente a partir de procesos de síntesis, codificación y comparación de respuestas. Una vez reducidos e interpretados los datos, se extrajeron las conclusiones finales (Massot et al., 2004). De la información extraída emergieron diversas ideas y percepciones traducidas, posteriormente, en una serie de categorías y sub-categorías. Respecto a la percepción docente, dos fueron las categorías: (a) "decisiones metodológicas y su influencia en la interculturalidad"; (b) "interculturalidad y dinámica de roles". La percepción del alumnado fue analizado a partir de la categoría "relaciones interculturales y dinámica de roles".

Resultados

Resultados cuantitativos

La Tabla 4.3.3 recoge los estadísticos descriptivos en la variable REP para la muestra total, en función del género y la nacionalidad de los estudiantes.

Tabla 4.3.3. Estadísticos descriptivos de la REP de la muestra total, género y nacionalidad.

	GE sin rotación				GE con rotación			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
REP								
N total	4.40	.68	4.60*	.56	4.21	.66	4.78***	.34
Varones	4.16	.65	4.36	.61	4.14	.61	4.68*	.41
Mujeres	4.62	.66	4.82	.45	4.28	.73	4.88*	.22
Autóctonos	4.54	.55	4.67	.54	4.21	.67	4.76**	.36
Inmigrantes	3.85	1.00	4.33	.64	4.23	.71	4.88	.19

Nota: *$p < .05$; **$p < .01$;*** $p < .001$.

La Tabla 4.3.4 sintetiza los resultados de las comparaciones intragrupo mediante la prueba rangos de Wilcoxon. En la Tabla 4.3.3 se señalan los análisis en los que se encontraron diferencias significativas.

Tabla 4.3.4. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de la REP.

	GE sin rotación	GE con rotación
	Postest – Pretest	Postest – Pretest
REP		
N total Z	-2.047	-3.576
Sig. asintót. (bilateral)	.041	.000
Varón Z	-1.069	-2.549
Sig. asintót. (bilateral)	.285	.011
Mujer Z	-1.841	-2.521
Sig. asintót. (bilateral)	.066	.012
Autóctonos	-1.518	-3.353
Sig. asintót. (bilateral)	.129	.001
Inmigrantes	-1.342	-1.342
Sig. asintót. (bilateral)	.180	.180

Finalmente, la Tabla 4.3.5 recoge los resultados de la comparación entre grupos mediante la prueba *U* de Mann-Whitney. No se encontraron diferencias significativas entre grupos ni en pretest ni en postest.

Tabla 4.3.5. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney de la REP.

	GE sin rotación		**GE con rotación**	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
REP				
U de Mann-Whitney	18.000	13.500	40.500	33.500
Z	-1.196	-1.822	-.721	-1.373
Sig. asintót. (bilateral)	.232	.068	.471	.170

Resultados cualitativos

A continuación, se presenta la información cualitativa considerando las categorías extraídas del análisis de las entrevistas al profesorado y al alumnado.

Percepciones del docente

I. Decisiones metodológicas y su influencia en la interculturalidad

El docente aseguró que se partía de un alto nivel de integración y de familiarización con el hecho intercultural en ambos grupos. Considerando ese escenario inicial, los agrupamientos fueron dirigidos a priorizar el contacto entre estudiantes que aún no habían trabajado juntos. Los encuentros interculturales se vieron favorecidos por la aplicación del MED, tal y como anticipó el propio docente: *"La mayoría de las características del modelo debe fomentar y potenciar esa relación".* Esta fue una idea confirmada a lo largo de las entrevistas docentes, destacando la afiliación como elemento determinante: *"Ellos tienen que ser conscientes de que, a pesar de las diferencias del idioma o de las dificultades en la comprensión, deben ayudar a la buena*

armonía del grupo". El maestro le confirió especial importancia al hecho de trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común. Igualmente, subrayó la necesidad de intervenir en este aspecto: *"Si tú das la iniciativa a ellos en la formación de equipos, [los estudiantes inmigrantes] se pondrían con los suyos, con sus compañeros inmigrantes".* Asimismo, respecto a la afiliación, el maestro observó que el sentido de pertenencia se promovió de forma gradual: *"Una vez tienen asumido el compañero que les ha tocado, ya empiezan a aceptarlo",* dijo. Declaró que aquellas dudas o eventuales desencuentros fueron superados conforme fue avanzando la intervención.

En esa línea, el docente destacó la importancia de las fases que componen la unidad didáctica. Hizo especial hincapié en la competición formal. La reveló como fortaleza, siendo decisiva a la hora de crear unidad entre el alumnado autóctono e inmigrante: *"Potencia la relación para que sea más positiva"*, comentó. Destacó la influencia de esta fase tanto sobre la afiliación (*"Yo creo que cuando llegan a la fase de competición, ellos ya se sienten orgullosos e identificados con el equipo"*) como sobre el nivel de implicación del alumnado de origen inmigrante: "*Durante la mayoría de la unidad, la implicación de los inmigrantes no ha sido tanta como en la fase final. Ahí se han implicado más. Los he visto con más ganas de participar y colaborar con su equipo".* Añadió que, en dicha fase, el conjunto del alumnado apartaba las diferencias existentes en razón de origen y cultura para centrarse en el trabajo en equipo y en el buen funcionamiento grupal.

II. Interculturalidad y dinámica de roles

Considerando al alumnado inmigrante, el docente evidenció una evolución en términos de participación e implicación: *"Ha sido de menos a más. […] Han ido evolucionando a mejor"*, comentó. Al hablar de competencia en el nivel de juego, el alumnado de origen inmigrante, en ambos grupos, resultó ser tan competente como el resto. Así lo avanzó, previo al inicio de la unidad: *"No creo que el tema de ser inmigrante o español condicione la mejora"*.

Sin embargo, según los comentarios docentes, los estudiantes inmigrantes presentaron mayores carencias a la hora de ejercer roles más directivos: *"Hay un alumno inmigrante que no se sabía explicar, que le costó mucho trabajo ser entrenador. […] Me dijo que no quería serlo",* apuntó el docente. Estas limitaciones que, sobre todo, se dieron en el GE con rotación, no solo se limitaron a la competencia

comunicativa, sino que abarcaron también aspectos del procesamiento grupal: *"Donde pueden flojear un poco más los inmigrantes es en la autonomía. No terminan de adaptarse a una dinámica en la que tienen que hacer un trabajo en equipo y aceptar reglas".* El docente observó que ese grado de autonomía venía condicionado por razones de estatus y percepción de liderazgo. Destacó a algunos estudiantes que seguían las indicaciones del entrenador en función de quién ejerciera ese rol. Como ejemplo, advirtió el caso de un equipo perteneciente al GE con rotación en el que tres alumnas, en calidad de entrenadoras, presentaron quejas respecto a un alumno de origen inmigrante que no respetaba las instrucciones. Sobre este tipo de situaciones, el docente comentó lo siguiente: *"No es que no estén implicados con el trabajo. Es que se toman, algunos días, el trabajo como quieren, sin hacer caso al entrenador"*. Por su parte, en el GE sin rotación este tipo de comportamientos no fueron constatados por el docente, si bien cabe destacar el caso de un alumno inmigrante que manifestó no querer ser entrenador.

Percepciones del alumnado

III. Relaciones interculturales y dinámica de roles

Los equipos del GE sin rotación, por unanimidad, declararon haber mejorado sus relaciones interculturales. *"Estamos más unidos y nos llevamos mejor",* dijo un estudiante. *"Antes no teníamos la misma confianza",* añadió otro, aludiendo a unidades anteriores. Varios equipos declararon haber mejorado su amistad respecto al alumnado culturalmente diferente. Identificaron la afiliación como rasgo fundamental: *"Era el grupo perfecto",* dijo un estudiante. Igualmente, quienes sí rotaron percibieron mejoras en sus encuentros interculturales: *"Antes teníamos pocas relaciones, pero ahora más",* comentó un estudiante. *"Ha sido una relación positiva",* añadió un compañero.

Los estudiantes del GE con rotación reconocieron ventajas más allá de la afinidad, derivadas de la posibilidad de conocer más y mejor a sus compañeros y su cultura. Uno de los cuatro grupos de esta modalidad no contó en su equipo con alumnado culturalmente diferente pero destacó, igualmente, el comportamiento de aquellos a los que se enfrentaron en la competición: *"Hemos jugado contra ellos y, por lo que hemos visto, han jugado muy bien y se han llevado muy bien",* dijo una estudiante. Este mismo equipo aseguró no haber vivido discusiones ni comportamientos negativos a nivel intragrupal.

Al ser preguntados por aquello que había sido más importante durante la unidad, recalcaron el ambiente de equipo, sin haber tenido conflictos de consideración. Sin embargo, los equipos con rotación de roles donde sí participaron estudiantes de origen inmigrante identificaron, con mayor frecuencia, conductas inapropiadas para las actividades planteadas: *"A mí, una de las experiencias que no me gustó mucho fue cuando algunos compañeros de aquí hacían tonterías",* señaló un estudiante. En otro grupo añadieron: *"En los primeros partidos nos quitaban muchos puntos o gritábamos. No respetábamos mucho a los compañeros"*. Los grupos en cuestión señalaron, por unanimidad, que estas conductas existieron en las primeras sesiones de la unidad, siendo disipadas con el transcurso de las sesiones. Dichos comportamientos fueron menos visibles en el GE sin rotación, si bien el alumnado reportó algunos casos de menor trascendencia que se solucionaron mediante el diálogo: *"[Hubo] alguna discusión pequeña que se solucionó hablando",* dijo un estudiante.

Discusión

El presente estudio se ha centrado en examinar cómo las dinámicas de roles (fija/rotativa) influyen sobre la sensibilidad intercultural de estudiantes de sexto curso de EP a partir de una unidad basada en las premisas del MED.

En relación a los datos cuantitativos, la intervención generó impactos de mayor significatividad en el grupo donde los roles fueron intercambiados, existiendo diferencias tanto en la muestra general como en cada una de sus condiciones, exceptuando al alumnado de origen inmigrante. Estos datos parecen arrojar resultados positivos respecto a la rotación de roles y su incidencia en las respuestas emocionales positivas hacia la interculturalidad. Este aspecto, precisamente, fue indicado por Penney y Clarke (2005) haciendo alusión a la necesidad de plantearse cuestiones como las decisiones que se deben tomar a la hora de asignar roles a los estudiantes para poder albergar experiencias interculturales positivas cuando se aplica el MED.

Considerando la información cualitativa, la intervención pareció ejercer mayor influencia en la dimensión actitudinal del alumnado perteneciente al GE con rotación. Los cambios en términos de empatía intragrupal hacen prever que, a pesar de haber existido ciertas dificultades en las relaciones, la rotación de roles pudo provocar que todos los participantes asumieran la misma consideración en su grupo, independientemente del origen cultural. En su estudio con estudiantes de EP, Díaz-

Aguado, Baraja, y Royo (1996) comprobaron la eficacia de las estructuras cooperativas a la hora de proporcionar igualdad de estatus al alumnado. En su caso entendieron por *intercambio de roles* el cambio de enseñante a aprendiz, y viceversa, a partir de estilos de enseñanza recíproca. En el presente estudio, los resultados apuntan a mejoras similares en ese aspecto. De las percepciones docente y discente se evidencia, respectivamente, una mayor participación equitativa e igualdad de oportunidades. La afiliación fue confirmada como elemento fundamental, siendo el diálogo y la reflexión sus principios configuradores más sobresalientes. Otras mejoras en las relaciones fueron confirmadas por el aumento de amistades interculturales, independientemente del nivel de tratamiento aplicado. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Hastie et al. (2013), así como por Vilà (2005), en estudiantes de EP y ES, respectivamente. Asimismo, los resultados reportan información complementaria al estudio de Kinchin (2001) en el que se analizó la percepción de un estudiante de décimo grado de alta habilidad en una unidad didáctica de voleibol, evidenciando un clima propicio al aplicar el MED para la inclusión del alumnado.

La dinámica rotativa evidenció mayores carencias y conflictos a nivel intragrupal en comparación con aquella en la que los roles permanecieron estables. Pill (2008), en su estudio con estudiantes de EP, confirmó el potencial del MED para obtener información sobre aspectos sociales y actitudinales del alumnado. En términos de percepción de liderazgo, muchos de los encuentros interculturales presentes en este estudio estuvieron marcados por el reconocimiento de estatus social entre iguales. Sobre ello, Brock et al. (2009) a partir de una intervención MED con estudiantes de EP, señalaron que el estatus influía en las interacciones del alumnado, siendo el género un indicador del mismo. Los resultados de este estudio son congruentes con lo revelado por las autoras, así como con lo señalado previamente por Cohen (1998), quien destacó que los estudiantes de bajo estatus tendían a ser ignorados o silenciados por el resto de compañeros. Por su parte, los comportamientos de desobediencia observados en algunos estudiantes de origen inmigrante coinciden con lo hallado por Sanhueza (2010), quien encontró que el colectivo marroquí era menos receptivo a la hora de aceptar opiniones de otros culturalmente diferentes.

A nivel competencial, resulta oportuno destacar las carencias observadas en el ejercicio de determinados roles. En el caso del alumnado de origen inmigrante, las dificultades a la hora de desempeñar roles más directivos parecen ser explicadas por

injerencias a nivel lingüístico y, no menos importante, cuestiones de liderazgo. El alumnado inmigrante pareció no sentirse legitimado por sus iguales a la hora de ejercer como entrenador. Cabe destacar la situación dada en el GE sin rotación donde el rechazo a ejercer el rol mencionado se dio, incluso, antes de haber comenzado la unidad. Estas circunstancias podrían ser explicadas por malas o nulas experiencias previas de liderazgo o, también, por la percepción del alumnado autóctono respecto al inmigrante (*identidad heteropercibida*), provocando en este último cierta inhibición cultural o "repliegue identitario" (Arjona et al., 2016, p. 12). Estos resultados están en consonancia con los encontrados por Kinchin (2001), en los que se percibió cierta resistencia inicial a ejercer un rol de liderazgo cuando se aplica el MED. Superar las carencias observadas es posible mediante el desarrollo de estrategias que promuevan el liderazgo, susceptibles de ser trabajadas en el marco de variadas actuaciones. Autores como Wallhead y O'Sullivan (2007) ya abogaron por la necesidad de preparar al alumnado de manera correcta y suficiente para ejercer roles como el de entrenador. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a introducir dicho aspecto.

Si bien los conflictos micro-sociales generados en el grupo con rotación de roles (discusiones, desacuerdos, desobediencia, etc.) fueron señalados por el docente como rasgo negativo de la dinámica rotativa, son muchos los autores en el ámbito educativo que defienden el uso del conflicto y la discusión entre iguales como herramientas de aprendizaje (Gómez, 2004; Leiva, 2007; Viñas, 2004). Otros han evidenciado la eficacia de la discusión en el desarrollo de la competencia comunicativa y de valores prosociales como la empatía o la tolerancia (Díaz-Aguado, Royo, Segura, y Andrés, 1996). La propia empatía ya ha sido reconocida, a partir del MED, como estrategia eficaz para la resolución de conflictos en estudiantes de EP (García-López, Gutiérrez, Sánchez-Mora y Valero, 2010).

Las situaciones conflictivas referidas fueron menos visibles en el GE sin rotación, donde se obtuvieron diferencias significativas para la muestra total, sin observarse cambios por razones de género o nacionalidad. En el plano cualitativo, se percibió un desarrollo grupal más pautado y dirigido. El establecimiento de roles fijos parece haber generado mayor consenso y aceptación a nivel intragrupal. Los desencuentros surgidos, menos frecuentes que en el GE con rotación, fueron canalizados mediante el diálogo y la reflexión conjunta.

Conclusiones y aplicaciones prácticas

De los resultados del estudio se derivan una serie de implicaciones prácticas. A la hora de implementar el MED, se deben tener en cuenta ciertas consideraciones si se atiende a la asunción de responsabilidades por parte del alumnado. Así, se puede diferenciar entre aquellas experiencias en las que se mantienen los roles fijos (I) y aquellas en las que se rotan los roles (II).

(I) *Roles fijos durante toda la unidad*. Cuando se aplica el MED y los roles asumidos por el alumnado permanecen fijos durante toda la unidad permite que estos sean aprendidos de forma más completa. Por ello, se recomienda que se use esta dinámica en los siguientes casos:

- Cuando se trabaje con estudiantes de corta edad, de cursos inferiores. En este caso es necesario que los roles tengan requerimientos básicos. En esta misma línea, cuando se trate de cursos más elevados, se recomienda que los roles sean más complejos, con más tareas, o que estos vayan incrementando los requerimientos conforme avance la unidad (Martínez de Ojeda et al., 2016).

- En primeras experiencias con el MED. Así, por un lado, el alumnado podrá aprender bien el rol y no tener que centrarse en aprendizajes continuos de los mismos ya que es importante en la primera experiencia con el modelo captar bien los momentos o fases que lo componen. Por otro lado, el docente podrá restar complejidad a la hora de implementar el modelo cuando no tenga experiencia previa en el mismo.

- Cuando se aplica el MED con nuevos contenidos y diferentes a los abordados anteriormente es necesario nuevos aprendizajes ya que la estructura y determinados elementos del modelo pueden sufrir algunas modificaciones (Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda, 2016). Este es el caso de los roles. Por este motivo, puede ser interesante mantenerlos fijos ante una primera experiencia con determinados contenidos.

(II) Rotación de roles a lo largo de toda la unidad. Esta dinámica puede ser útil para dar un trato igualitario al alumnado en cada unidad implementada. Así, se debe tener en consideración una serie de aspectos:

- A la hora de planificar una unidad se debe concretar perfectamente la duración de cada fase con el fin de poder establecer bien el momento en el que rotarán los roles. Cuando en el grupo haya un estudiante con desconocimiento del castellano, se intentará que ocupe el rol de entrenador en la fase dirigida, en la que hay menor requerimiento de

comunicación. Si en el grupo hay un compañero que conoce los dos idiomas (español y el otro) podrá actuar de traductor para que el primero pueda desarrollar el rol que le corresponda con mayor confianza.

- Establecer estrategias para fomentar el liderazgo, sobre todo con roles que requieran esta característica y cuando, por el hecho de rotar, no se disponga de tiempo para un aprendizaje prolongado. Será de ayuda la utilización de una pizarra pequeña para la representación gráfica o las representaciones para entender mejor las explicaciones del rol de entrenador. Asimismo, se puede disponer de una planilla de anotación (para *duty team*) en el que se representen las acciones a puntuar con pictogramas.

- Cuando existan estudiantes con dificultades, estos podrán desarrollar el rol de ayudante en el rol que le toque según rotación.

- En las primeras experiencias con rotación de roles, estos deben ser sencillos, con pocos requerimientos e, incluso, con roles ya conocidos por los estudiantes noveles.

- Es importante tener presente el número de integrantes en cada equipo y sus características para establecer el momento de rotación de los roles.

- En primeras experiencias puede ser necesario que el docente sea quien organice la rotación de roles, sobre todo con los cursos inferiores.

En conclusión, los hallazgos del presente estudio parecen confirmar a la rotación de roles como herramienta apropiada y positiva para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en el alumnado de EP. La afiliación y la asunción de responsabilidades fueron reveladas como características estructurales necesarias para generar interacciones de calidad. Igualmente, se descubrió el potencial de la rotación de roles como elemento diagnóstico a la hora de identificar en el alumnado fortalezas y debilidades en términos de habilidades sociales y comunicativas. Finalmente, se aboga por una gestión positiva de los conflictos, recomendando su cauce hacia situaciones de aprendizaje.

No obstante, las limitaciones en cuanto al diseño nos hacen tomar los datos con cautela y asumir los resultados como preliminares. El reducido tamaño de la muestra hace difícil su generalización. La escasa presencia de alumnado de origen inmigrante parecería explicar la ausencia de diferencias significativas en dicho subgrupo. Se evidencia la necesidad de futuras intervenciones orientadas a superar estas limitaciones. Del mismo modo, sería interesante considerar otros escenarios o situaciones de partida.

Repárese en que los sujetos participantes partían de puntuaciones teóricas altas en cuanto a sensibilidad intercultural debido, probablemente, a su experiencia previa con estudiantes de culturas diferentes. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a contextos en los que el hecho intercultural sea menos ostensible.

Estudio empírico 4

El modelo de Educación Deportiva en contextos socialmente vulnerables. Efecto de la dinámica de roles sobre la responsabilidad y la competencia intercultural en adolescentes[4]

[4] Nota: Este estudio se encuentra en prensa.
Puente-Maxera, F., Mahedero-Navarrete, M. P., Méndez-Giménez, A. y Martínez de Ojeda, D. (en prensa). Educación Deportiva, roles y vulnerabilidad. Influencia en la responsabilidad e interculturalidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.

4.4.- ESTUDIO EMPÍRICO 4: El modelo de Educación Deportiva en contextos socialmente vulnerables. Efecto de la dinámica de roles sobre la responsabilidad y la competencia intercultural en adolescentes.

Resumen

El presente estudio examinó los efectos de dos dinámicas de roles (fija y rotativa) sobre los niveles de responsabilidad y competencia intercultural en adolescentes españoles de un contexto socialmente vulnerable. Formaron parte del estudio 96 estudiantes de primer curso de ES (M_{edad} = 12.20) de un centro ubicado en Andalucía (España). Siguiendo un diseño cruzado simple, cuasi-experimental y con medidas repetidas (pretest-post1-post2), los participantes asistieron a dos unidades didácticas consecutivas sobre baloncesto y floorball. Se recabó información mediante entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios. Se evidenció un mayor impacto de los roles fijos en la responsabilidad social y en las variables interculturales (sensibilidad y comportamiento), con especial incidencia en varones. Ligeras consecuencias negativas fueron halladas en la responsabilidad de estudiantes de sexo femenino. Se desvela la importancia de asumir roles fijos en contextos socialmente vulnerables, así como en experiencias iniciales con el MED.

Palabras clave: educación física, modelos pedagógicos, responsabilidad, estudiantes en riesgo.

Introducción

La relación entre las condiciones de vida del alumnado y sus posibilidades de aprendizaje ha sido objeto de estudio durante décadas (Serra y Canciano, 2006). En el marco de dicha producción, un especial interés se ha centrado en la población que reside en contextos de vulnerabilidad social, entendidos estos como aquellos en los que conviven personas que guardan una relación distorsionada con las instituciones (familia, escuela, sanidad, etc.), caracterizada por la acumulación de experiencias negativas, un sentimiento de incompetencia y bajas expectativas sociales (Haudenhuyse, Theeboom y Nols, 2012). A nivel educativo, muchas de las necesidades que emanan de contextos socialmente vulnerables han encontrado respuestas en la innovación. Dentro de las distintas tipologías de innovación existentes (Rivas, 2002), la que concierne a los procedimientos didácticos ha cobrado especial relevancia en los últimos años. Desde la materia de Educación Física (EF), fruto de dichos procesos de investigación e innovación, han surgido varias propuestas que han guiado la acción docente y que, a la postre, han dado lugar a *modelos pedagógicos* (Casey y Dyson, 2009; Hastie y Casey, 2014; Metzler, 2017).

Metzler (2017) establece un total de ocho modelos pedagógicos de los que el docente puede servirse. Uno de estos modelos, la Educación Deportiva (Siedentop, 1994), nace en respuesta a la verticalidad de la instrucción directa, pretendiendo brindar experiencias auténticas, significativas y contextualizadas a todo el alumnado (Siedentop et al., 2011). Dentro de sus objetivos fundamentales, reside el deseo de promover jugadores competentes, cultos y entusiastas (Siedentop et al. 2011). El modelo viene caracterizado por seis aspectos básicos: afiliación, temporada, competición formal, registro de datos, festividad, y evento final. Varias investigaciones han sido desarrolladas bajo los postulados de esta metodología (p.ej., Araújo et al., 2014; Hastie et al., 2011). Los hallazgos más sobresalientes destacan las bondades del modelo en la promoción de valores prosociales como la empatía y la asertividad (García-López y Gutiérrez, 2015), en los aspectos motivacionales (Méndez-Giménez et al., 2015; Meroño, Calderón y Hastie, 2016), o el nivel de competencia (Hastie et al., 2009), entre muchos otros. No obstante, pocas han sido las propuestas dirigidas a examinar la influencia de este modelo sobre la responsabilidad. Destacan los estudios de Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016; 2017) con adolescentes españoles, a partir de propuestas híbridas e incluyendo el kickboxing como contenido principal. Entre los

hallazgos más destacados, los autores constataron el impacto positivo de sus intervenciones sobre la responsabilidad personal y social del alumnado. Es igualmente reseñable el trabajo de Fernández-Río et al. (2017), quienes encontraron mejoras significativas en la responsabilidad social de adolescentes, destacando la importancia de la asunción de roles sobre el desarrollo de dicha variable.

Otro factor frecuentemente identificado como decisivo en la configuración de contextos de vulnerabilidad social es la presencia de alumnado culturalmente diferente (Subirats, Carmona, y Torruella, 2005). En las últimas décadas una amplia producción realizada desde distintas áreas disciplinares se ha dirigido a explorar, conocer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios multiculturales. La EF no ha sido ajena a dicha producción, siendo varios los autores que comulgan con la existencia de una *EF Intercultural* (Contreras et al., 2007). Así, destacan trabajos dirigidos tanto a alumnado (Grimminger-Seidensticker y Möhwald, 2017) como profesorado (Pastor-Vicedo et al., 2016). Sin embargo, escasean intervenciones en escenarios multiculturales diseñadas a partir de modelos pedagógicos en general, y con el MED en particular (Méndez-Giménez et al., 2017). Respecto a este último, es reseñable la experiencia transatlántica (España, Estados Unidos y Portugal) realizada por Hastie et al. (2013), quienes mediante una unidad de balonmano en EP evidenciaron mejoras en la percepción de disfrute del alumnado, así como en sus habilidades comunicativas. Las mejoras en la comunicación han sido también informadas por Méndez-Giménez et al. (2017), a partir de una temporada de mimo con participantes de edad similar. Los autores revelaron mejoras en la sensibilidad y en el comportamiento intercultural de los participantes. Un estudio más específico (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda, 2018a) se centró en conocer el rol de alumno-entrenador en contextos multiculturales. Este modelo fue confirmado como herramienta apta para promover la sensibilidad intercultural.

Numerosas investigaciones han ido orientadas a examinar el potencial de los elementos configuradores del MED, asumidos estos como "innegociables" (Hastie, y Casey, 2014). Hastie et al. (2017) examinaron los efectos de los agrupamientos (afiliación) en función de los niveles de habilidad del alumnado, evidenciando mejoras en el juego de estudiantes de nivel bajo cuando se enfrentaban a otros de nivel similar. Dichas mejoras fueron superiores a las reportadas por quienes actuaron en agrupaciones mixtas. Otro aspecto inherente al modelo son las responsabilidades (Siedentop, 1994).

Dos estudios recientes han explorado el impacto de intervenciones MED distinguidas por cómo estas responsabilidades pueden ser dinamizadas (fija/rotativa). Estos estudios se han centrado en aspectos motivacionales (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda, 2018b) e interculturales (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda, 2017) del alumnado preadolescente. El primero advirtió mejoras derivadas de ambos tratamientos (roles fijos y rotativos) en cada una de las necesidades psicológicas básicas, así como en la orientación a la tarea. Sin embargo, la dinámica rotativa fue la única que promovió mejoras significativas en el clima orientado al ego. Igualmente, el segundo estudio (Puente-Maxera et al., 2017) reveló mejoras en la sensibilidad intercultural del alumnado derivadas tanto de la rotación de roles como de la dinámica de roles fijos, siendo superiores las provocadas por la primera.

Más allá de estas aportaciones, en la actualidad no constan estudios que hayan examinado el efecto de las dinámicas de roles sobre los niveles de responsabilidad, ni tampoco en contextos de ES. El presente estudio, a partir de un diseño cruzado simple, pretende superar estas limitaciones y comprobar el impacto de las dinámicas de roles (fija y rotativa) sobre los niveles de responsabilidad y de competencia intercultural en alumnado adolescente. Se estableció como primera hipótesis que (a) la rotación de roles supondría mejoras significativas en los niveles de responsabilidad personal y social**,** mayores que las provocadas por la dinámica fija; en segundo lugar, (b) los roles rotativos provocarían aumentos significativos en cada una de las dimensiones positivas del comportamiento intercultural, así como un descenso significativo en la irresponsabilidad, siendo estos resultados superiores a los suscitados por la dinámica de roles fijos; y en último lugar, (c) la dinámica rotativa promovería mejoras significativas en la sensibilidad intercultural del alumnado mayores que las provocadas por los roles fijos.

Método

Diseño

Se siguió un diseño cruzado simple, cuasi-experimental y con medidas repetidas (figura 4.4.1). Estudios previos sobre el modelo de estudio han sido abordados mediante diseños cuasi-experimentales (Martínez de Ojeda et al., 2016) y diseños cruzados (Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2013). Se empló un diseño mixto parcial, secuencial y de dominancia cuantitativa (Leech y Onwuegbuzie, 2009).

Participantes

Contexto. El centro de enseñanza estaba ubicado en un entorno socioeconómico deprimido y de alta conflictividad. Se trata de un barrio periférico con necesidad de intervención que cuenta con varios indicadores que lo señalan como *zona con necesidad de transformación social*. La población extranjera del barrio comprendía, mayoritariamente, las siguientes nacionalidades: marroquí, rumana, nigeriana, china y argelina. A nivel educativo, el alto índice de absentismo prematuro constituía uno de los más importantes desafíos del centro, con especial atención al alumnado de etnia gitana.

Alumnado. Participaron 96 estudiantes (53 chicos y 43 chicas) con edades entre los 11 y 15 años (M = 12.20; DT = .82) y adscritos a cinco grupos naturales de primero de ES ubicados en un centro en el sur de España. En cuanto a la nacionalidad, seis estudiantes eran de origen inmigrante (principalmente, magrebíes) y 90 de origen autóctono (nacionalidad española). De estos últimos, seis estudiantes eran de etnia gitana. También, cabe destacar la presencia de un 13% de estudiantes que residían en un barrio marginado. El alumnado carecía de experiencia con el MED.

Docente. Por su parte, la docencia fue asumida por una profesora de EF (doctora en Ciencias de la Actividad Física) con 11 años de experiencia docente (7 de ellos aplicando el MED). Se obtuvo el consentimiento informado tanto de las familias y tutores legales del alumnado como del equipo directivo y el departamento de EF del centro. A nivel ético, la intervención contó con el respaldo de la comisión de doctorado de una universidad ubicada en el norte de España.

Unidades de enseñanza implementadas

Siguiendo los postulados del MED, se diseñaron dos unidades de enseñanza (baloncesto y floorball) de doce sesiones de 55 minutos cada una (dos veces por semana). Ambas propuestas progresan por las siguientes fases: (i) introductoria, (ii) dirigida, (iii) práctica autónoma, (iv) competición formal y (v) evento final. Cada grupo-clase fue organizado en equipos de cinco o seis miembros, establecidos por la docente, siguiendo criterios de género (chico/chica), nacionalidad (autóctono/inmigrante) y etnia (alumnado de etnia gitana). En el proceder de cada grupo, los estudiantes ejercieron distintos roles: entrenador, preparador físico, responsable de material, y mediador en las situaciones de conflicto. A estas responsabilidades, cabe añadir la labor arbitral (*duty team*), de carácter rotativo, y asumida por cada uno de los participantes.

A efectos de garantizar la fidelidad de la intervención, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Hastie y Casey (2014) para estudios basados en modelos de enseñanza priorizando tres aspectos: (a) una profunda descripción de los elementos curriculares de las unidades, (b) un proceso detallado sobre la validación del modelo pedagógico, y (c) una rica descripción del contexto. El diseño fue supervisado por dos doctores (expertos en modelos de enseñanza).

Cada unidad de enseñanza fue abordada en todos los grupos-clase de forma simultánea, de modo que, en primer lugar, se llevó a cabo la unidad de baloncesto (octubre-diciembre) y, seguidamente, la de floorball (enero-marzo). El tratamiento diferencial (variable independiente) estribó en la dinámica de roles asumida en cada unidad, pudiendo ser (a) fija o (b) rotativa. De esta forma, cuando unos grupos asumían roles fijos, los otros trabajaban a partir de roles rotativos y, al dar paso a la segunda unidad, los grupos alternaban el tratamiento. Siguiendo los intereses del estudio, los grupos A y B (n = 43) fueron emparejados pasando a ser denominados *Grupo Experimental 1* (GE-1, en adelante), mientras que en los grupos C, D y E (n = 53) se hizo lo propio, resultando en el *Grupo Experimental 2* (GE-2, en adelante). El GE-1 comenzó con roles rotativos, mientras que el GE-2, con roles fijos. Respecto a la rotación de roles, se efectuó cada dos clases. Para ello, los equipos disponían de una planilla en la que se establecía el orden cronológico (sesiones) seguido en cada uno de los roles.

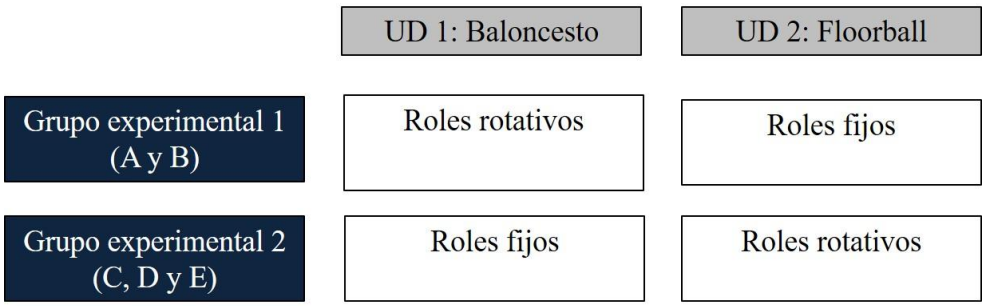


Figura 4.4.1. *Diseño cruzado del estudio.*

Instrumentos

Percepción del alumnado

Cuestionarios

Responsabilidad personal y social. Se utilizó la adaptación al castellano de el *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Escartí et al., 2011), compuesto por

14 ítems valoradas en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*) y divididos en dos factores: responsabilidad personal (p.ej., *"Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea"*) y responsabilidad social (p.ej., *"Respeto a los demás"*).

Comportamiento intercultural. Se empleó la Student's Behaviors' Self-evaluation Scale (SBSS; Kellis et al., 2010) que mide el comportamiento del alumnado en contextos multiculturales. Consta de 18 ítems distribuidos en cinco escalas: relación (3 ítems), irresponsabilidad (3 ítems), reconocimiento (4 ítems), ayuda (4 ítems) y metas (4 ítems). Para el presente estudio, se omitió la escala *metas* al considerarla irrelevante para los intereses del estudio, al igual que lo realizado en el contexto español en estudios previos con Educación Deportiva (Méndez-Giménez et al., 2017). Las preguntas fueron valoradas en una escala Likert de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Sensibilidad Intercultural. Se administró la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza y Cardona, 2008) compuesta por diez ítems cuyas respuestas oscilan entre 1 (*nunca es cierto*) y 4 (*siempre es cierto*). El instrumento presenta una estructura bifactorial: (a) respuesta emocional positiva (REP, 7 ítems) y (b) respuesta emocional negativa (REN, 3 ítems). Dados los pocos ítems en la REN, para el presente estudio dicha subescala fue adaptada, viéndose incrementada en dos ítems.

Los cuestionarios fueron administrados mediante la plataforma *GoogleForm* en horario de clase, en el aula de informática del centro. Los estudiantes invirtieron un tiempo aproximado de 20 minutos en completarlos.

Percepción docente

Entrevistas. La profesora a cargo de impartir docencia fue objeto de tres entrevistas individuales semi-estructuradas en diferentes momentos (antes y después de la primera intervención, y después de la segunda). Tal como afirma Ruíz-Olabuénaga (2012), la entrevista semi-estructurada pretende comprender, más que explicar los hechos, y carece de un esquema fijo de categorías de respuesta. Estas fueron conducidas por uno de los investigadores, siendo revisadas previamente por dos expertos ajenos a la recogida de datos. Cada entrevista tuvo una duración media aproximada de 30 minutos y fue desarrollada mediante la herramienta *Skype*.

Análisis de datos cuantitativos

La consistencia interna se examinó mediante el alfa de Cronbach de cada una de las variables y sus escalas. Los resultados informaron de niveles de aceptabilidad (α > .70; Nunnally, 1978) en todos los factores, a excepción de la responsabilidad personal, la irresponsabilidad (pretest) y la REN (pretest y postest1). No obstante, considerando el interés que suponían para el estudio, y según lo realizado en estudios previos (Spittle y Byrne, 2009), se mantuvieron aquellos valores situados entre .60 y .70. Los resultados en el postest1 en la REN (α = .51) fueron ignorados para análisis subsiguientes.

La normalidad de las variables fue revisada mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, y la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Los resultados informaron que no se cumplía con el criterio de normalidad por lo que se procedió al empleo de pruebas no paramétricas. Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas). Se ejecutó la prueba de rangos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, a efectos de comparar resultados en los diferentes momentos de recogida. Finalmente, se evaluaron diferencias intergrupales por género mediante la prueba *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Para los análisis estadísticos fue utilizado el programa IBM-SPSS (versión 23.0). En cada caso, el nivel de significancia se estableció en .05.

Análisis de datos cualitativos

Los datos cualitativos fueron analizados por un investigador ajeno al proceso de recogida de información. En primer lugar, se llevó a cabo una fase de codificación en la cual cada comentario vino asociado, al menos, a un color y una abreviatura. Tras un proceso de saturación, se obtuvieron las siguientes categorías: (a) responsabilidad, (b) relación entre iguales, (c) implicación, y (d) neutra. Los comentarios fueron agrupados en función de dicha categorización, manteniendo su estructura temporal. Un mapeo posterior reveló fuertes conexiones entre las categorías responsabilidad e implicación, por lo que fueron reagrupadas derivando en una de las categorías finales. A efectos de consolidar la validez de los datos recabados se asumieron estrategias de triangulación temporal (Aguilar y Barroso, 2015).

Resultados

Resultados cuantitativos

La Tabla 4.4.1 recoge los estadísticos descriptivos de cada una de las variables analizadas. No se reportaron diferencias significativas en la dimensión de

responsabilidad personal, en ninguna de las administraciones. Respecto a la *responsabilidad social* se observó un aumento significativo ($p < .05$) en varones y un descenso significativo en mujeres del GE-1 tras asumir roles fijos. En la variable *comportamiento intercultural* se produjo la mayor cantidad de cambios significativos, encontrando efectos en ambos grupos experimentales y en todas las administraciones. Se observaron aumentos significativos en la relación, ayuda y reconocimiento en varones de ambos grupos experimentales tras emplear roles fijos, siendo estos efectos parcialmente extensibles a la muestra total. La dinámica rotativa informó de aumentos significativos en el reconocimiento en mujeres del GE-1 y varones del GE-2, así como en la relación en estudiantes del GE-1. Se halló un aumento significativo de la dimensión irresponsabilidad en mujeres y en la muestra total del GE-2. Finalmente, se evidenció un aumento de la REP en varones y en la *n* total tras haber empleado roles fijos, mientras que la dinámica rotativa provocó un aumento significativo de la REP en el GE-2.

Tabla 4.4.1. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas para la muestra total y género.

	GE-1 (Rotativa/Fija)						GE-2 (Fija/Rotativa)					
	Pre		Post1		Post2		Pre		Post1		Post2	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Responsabilidad Social												
Varones	4.66^{ab}	1.07	4.44^{a}	1.22	4.70^{b}	1.04	4.73	1.05	5.08	.85	5.15	.92
Mujeres	5.34^{a}	.57	5.12^{ab}	.83	5.09^{b}	.68	5.32	.69	5.31	.70	5.14	.86
Relación												
N total	4.09^{a}	.86	4.28^{b}	.88	4.27^{b}	.88	4.08^{a}	1.06	4.44^{b}	.80	4.33^{ab}	.85
Varones	3.90^{a}	.89	4.11^{ab}	.90	4.19^{b}	.81	3.89	1.11	4.36	.91	4.30	.75
Irresponsabilidad												
N total	1.36	.55	1.32	.52	1.40	.58	1.67^{ab}	.92	1.62^{a}	1.13	2.15^{b}	1.23
Mujeres	1.23	.51	1.33	.67	1.33	.50	1.38^{ab}	.65	1.15^{a}	.60	1.91^{b}	1.04
Reconocimiento												
N total	3.84^{a}	1.03	4.05^{b}	1.01	4.05^{b}	1.00	4.08	1.14	4.40	.90	4.29	.89
Varones	3.72^{a}	1.11	3.85^{ab}	.94	4.02^{b}	.89	3.77^{a}	1.26	4.32^{b}	1.04	4.37^{b}	.79
Mujeres	3.95^{a}	.96	4.25^{b}	1.07	4.09^{ab}	1.12	4.51	.81	4.55	.63	4.17	1.03
Ayuda												
N total	3.93	1.07	4.01	1.07	4.08	.91	4.19^{a}	.92	4.46^{b}	.77	4.22^{ab}	.96
Varones	3.81^{a}	1.05	3.86^{ab}	1.06	4.00^{b}	.91	3.91^{a}	.93	4.33^{b}	.83	4.25^{ab}	.83
REP												
N total	3.43^{a}	.61	3.42^{ab}	.64	3.52^{b}	.64	3.37^{a}	.76	3.62^{b}	.65	3.52^{ab}	.59
Varones	3.34^{a}	.56	3.24^{a}	.68	3.41^{b}	.61	3.23^{a}	.81	3.52^{ab}	.68	3.49^{b}	.55

Nota: En cada fila, las medias con diferentes superíndices difieren al menos a un nivel de $p < .05$. Para simplificar, se han omitido análisis cuando no emergieron cambios significativos.

A continuación, la Tabla 4.4.2 presenta los resultados relativos a la prueba de rangos de Wilcoxon para cada una de las variables analizadas, establecidos según género y grupo experimental de pertenencia.

Tabla 4.4.2. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de las variables del estudio.

	GE-1 (Rotativa/Fija)			GE-2 (Fija/Rotativa)		
	Post1 – Pretest	Post2 – Pretest	Post2 – Post1	Post1 – Pretest	Post2 – Pretest	Post2 – Post1
Responsabilidad Social						
Varón Z	-.482[b]	-1.387[b]	-2.045[b]	-1.000[b]	-1.746[b]	-1.170[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.630	.166	.041	.317	.081	.242
Mujer Z	-1.571[b]	-2.123[b]	-.066[b]	-.281[b]	-1.111[b]	-.421[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.116	.034	.948	.779	.267	.674
Relación						
N total Z	-2.142[b]	-2.104[b]	-.075[b]	-2.007[b]	-1.392[b]	-.368[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.032	.035	.940	.045	.164	.713
Varón Z	-1.373[b]	-2.469[b]	-.625[b]	-1.852[b]	-1.597[b]	-.213[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.170	.014	.532	.064	.110	.832
Irresponsabilidad						
N total Z	-1.363[c]	-.473[b]	-.886[b]	-1.401[b]	-1.361[b]	-2.219[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.173	.636	.376	.161	.174	.026
Mujer Z	-.071[c]	-.898[b]	-.362[c]	-1.633[c]	-1.206[b]	-2.536[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.943	.369	.717	.102	.228	.011
Reconocimiento						
N total Z	-2.449[b]	-2.127[b]	-.446[b]	-1.659[b]	-.810[c]	-.525[c]
Sig. asintót. (bilateral)	.014	.033	.655	.097	.418	.600
Varón Z	-1.395[c]	-2.281[b]	-1.582[b]	-2.165[b]	-2.161[c]	-.105[c]
Sig. asintót. (bilateral)	.163	.023	.114	.030	.031	.916
Mujer Z	-1.984[b]	-.810[c]	-.952[b]	-.171[c]	-1.688[b]	-.933[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.047	.418	.341	.865	.091	.351
Ayuda						
N total Z	-1.093[b]	-1.696[b]	-.540[b]	-2.511[b]	-.049[c]	-1.077[c]
Sig. asintót. (bilateral)	.274	.090	.589	.012	.961	.281
Varón Z	-.774[c]	-2.072[b]	-.865[b]	-2.777[b]	-1.164[b]	-.029[c]
Sig. asintót. (bilateral)	.439	.038	.387	.005	.244	.977
REP						
N total Z	-.089[b]	-2.184[b]	-1.827[b]	-2.426[b]	-1.452[b]	-.297[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.929	.029	.068	.015	.147	.767
Varón Z	-.896[b]	-2.491[b]	-1.996[b]	-1.648[b]	-2.024[b]	-.229[b]
Sig. asintót. (bilateral)	.370	.013	.046	.099	.043	.819

Nota: En cada fila, las medias con diferentes superíndices difieren al menos a un nivel de $p < .05$. Se han omitido análisis cuando no emergieron cambios significativos.

Los resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney reflejaron diferencias significativas en la distribución respecto al género, en las variables *responsabilidad social* (pretest y post1) y *personal* (pretest) del GE-1, así como en las variables reconocimiento y ayuda (pretest) e irresponsabilidad y REP (post1) del GE-2.

Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los datos cualitativos, a partir de las categorías emergentes: (I) percepción de responsabilidad e implicación, (II) relaciones entre iguales, relaciones colaborativas y conductas disruptivas.

I. Percepción de responsabilidad e implicación

La noción de responsabilidad supuso uno de los aspectos identificados por la docente como precaria y necesaria de mejora, observable en la omisión de normas colectivas. En cuanto a la dinámica de roles asumida, reconoció ventajas tanto para quienes realizaban roles fijos (*"Más oportunidad de desarrollarse en la responsabilidad elegida*, E1) como rotativos (*"Si un rol no se le da bien, pues puede desempeñar otros*, E1). Respecto a estos últimos, advirtió de la dificultad que podría suponer su aprendizaje en alumnado sin experiencia con el MED. Según los comentarios docentes, el nivel de responsabilidad aumentó "considerablemente" (E2) una vez concluida la primera intervención. Afirmó que en el grupo con roles rotativos, estos requerían de mayor tiempo para ser ejecutados, si bien no observó diferencias de consideración en su desempeño (*"Tardaban un poquito más, pero lo realizaban también de forma correcta"*, E2). Esto fue asociado al trabajo docente previo, al uso de tarjetas de rotación, y a una mayor percepción de empatía intragrupal.

El aumento en la responsabilidad fue igualmente destacado por la profesora tras finalizar la segunda intervención (*"El hecho de que hayan estado trabajando juntos, pues yo creo que el nivel [de responsabilidad] ha aumentado*, E3). En términos de género, tal y como aventuró inicialmente, no percibió diferencias destacables, aunque sí aseguró que, en estudiantes de sexo femenino, la responsabilidad aumentó considerablemente durante la fase de competición formal, siendo reseñable la manera en la que "tiraban de los varones" (E3). Respecto a los roles, la docente valoró el buen hacer de ambos grupos. Observó que, en el grupo con rotación, los cambios se realizaban correctamente (*"Sabían perfectamente lo que les tocaba y lo que tenían que hacer",* E3). El acceso a nuevas funciones (en su primera experiencia solo habían ejercido un rol) resultó en una mayor implicación. No afeaban la admisión de roles considerados como "menos deseables" sino que, como indicó la profesora, *"si les gustaba un rol específico, sabían que ya llegaría"* (E3). La docente destacó un clima de

trabajo más sosegado en aquellos que ejercieron roles fijos. Desde su perspectiva, esto se debió al hecho de tener bien automatizados cada uno de los roles.

II. Relaciones entre iguales, relaciones colaborativas y conductas disruptivas

Según la perspectiva docente, la responsabilidad y el establecimiento de normas repercutieron positivamente en las relaciones entre iguales (*"Al establecer las normas, los roles y otras características del modelo, las relaciones han mejorado"*, E2). Inicialmente, estaban marcadas por la existencia de discusiones y conflictos asiduos ("*Las primeras sesiones, observaba falta de responsabilidad, no tenían respeto hacia las normas, discutían mucho"*, E3), sin existir apenas relaciones colaborativas. Sin embargo, se muestró algo más escéptica respecto a la fase de competición (*"Ahí podría haber conflictos"*, E1). Aun considerando que los conflictos no estarían marcados por las características culturales del alumnado, entendió que una menor implicación podría derivar en mayores situaciones conflictivas.

Tras finalizar la primera unidad, la docente apreció una "evidente" mejora de las relaciones sociales (E2), con impacto positivo en alumnado de origen inmigrante, reflejado en una mayor integración y creación de nuevos vínculos. A nivel intragrupal, la afiliación fue manifiesta, apuntando cómo la disconformidad inicial respecto a los agrupamientos se tornó en aceptación, siendo advertido por la docente como un hecho común en ambos grupos (*"Han estado muy bien en toda la experiencia y, al final, algunos incluso me agradecían que, (…) independientemente de que estuvieran con sus amigos, habían trabajado y se lo estaban pasando bien"*, E2). Según la docente, existieron diferencias en términos de colaboración inter e intragrupal. Así, aseguró que en situaciones en las que un igual tenía dificultades en el ejercicio de su función, un compañero/a, valiéndose de su conocimiento del rol, le prestaba ayuda. Así lo ejemplificó, en la última entrevista, con el rol de capitán: *"Otros que habían sido capitán antes, si veían que un compañero tenía problemas, le ayudaban"*. Estas ayudas surgieron independientemente del género y de la nacionalidad del alumnado.

Las relaciones de colaboración se mantuvieron durante la segunda intervención. Sin embargo, la docente destacó que ciertas acciones sumamente apreciadas en la unidad anterior (por ejemplo, feedback intragrupal al ejercer las responsabilidades), en esta ocasión *"no eran tan necesarias"* (E3) al observar un mayor trabajo individual. Los conflictos disminuyeron, siendo menos presentes que en la primera unidad. Así fue

descrito por la profesora: *"Los conflictos se han eliminado y hemos pasado de, prácticamente, no poder jugar, porque nadie respetaba una norma, a no solamente respetar las normas, sino que los conflictos, si se dan, se solucionan"* (E3). Varios argumentos emergieron de los comentarios docentes: (a) el asentamiento del *fair play*, (b) la presión intragrupal, y (c) la figura del mediador (*"Los mediadores se ocupaban de que esto no ocurriera (…). En el momento que sucedía algo, que puede pasar, se eliminaba y el grupo continuaba"*, E3). El rol de mediador resultó decisivo durante la fase de competición donde, según la docente, se concentraron la mayoría de los conflictos. Las mejoras en los conflictos aparecieron también en términos interculturales. La docente destacó el caso de un alumno de etnia gitana cuyo comportamiento, más negativo a priori, cambió con la segunda experiencia.

Discusión

El presente estudio examinó los efectos de dos intervenciones con el MED, distinguidas por la dinámica de roles asumida (fija o rotativa), sobre tres variables socioafectivas en adolescentes de un centro de enseñanza socialmente vulnerable. Se estableció como hipótesis de partida que la asunción de roles rotativos provocaría mejoras significativas tanto en la responsabilidad personal como social, siendo estas superiores a las suscitadas por los roles fijos. En oposición a esta primera hipótesis, los resultados demostraron efectos positivos significativos ($p < .05$) de los roles fijos sobre la responsabilidad social en varones del GE-1, sin existir incidencia significativa de la rotación. Estos resultados difieren de aquellos revelados por Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016; 2017), así como de lo informado por Fernández-Río et al. (2017) quienes en sendas experiencias con este modelo (los primeros a través de una propuesta híbrida), encontraron mejoras en la responsabilidad social de adolescentes españoles sirviéndose de roles rotativos. Al igual que en este estudio, en las experiencias citadas el alumnado afrontaba por primera vez el aprendizaje con el MED.

Inesperadamente, la admisión de roles fijos provocó un descenso significativo en la responsabilidad social en las mujeres del GE-1 tras la segunda experiencia, divergiendo de lo observado por la docente quien destacó mejoras en el nivel de responsabilidad desarrollado por las estudiantes. Este hecho hace presagiar consecuencias negativas derivadas de un efecto sumativo de la intervención, pudiendo estar supeditado a la naturaleza del contenido (*deportes de invasión*) y la consecuente asunción de un rol jugado menos protagónico por parte de las estudiantes. Un estudio

reciente ha evidenciado relaciones positivas entre los niveles de responsabilidad social y el nivel de actividad física practicado en estudiantes adolescentes (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, De la Cruz, Valero, y González-Víllora, 2017). Futuras intervenciones deberían explorar los efectos del MED y sus dinámicas de roles, sobre la responsabilidad del alumnado y los niveles de actividad física, considerando la inclusión de contenidos de diferente naturaleza. Por su parte, en el grupo donde los estudiantes rotaron roles después de haber asumido roles fijos (GE-2) no se observaron cambios de significatividad. Considerando las características del contexto y el escenario de partida, el hecho de que la dinámica rotativa no promoviese cambios significativos en ninguno de los grupos experimentales, debe ser asumido como positivo. Tampoco emergieron diferencias significativas en la responsabilidad personal, en ambos grupos, si bien se observaron tendencias similares a las evidenciadas en la dimensión social (ligeras caídas al trabajar con roles rotativos seguidas de una recuperación al asumir roles fijos; descensos sostenidos en el tiempo en mujeres).

En contra de la segunda hipótesis, los resultados cuantitativos revelaron un mayor impacto de la dinámica de roles fijos respecto a la rotativa, al provocar incrementos significativos en cada una de las dimensiones positivas del comportamiento intercultural en estudiantes de ambos grupos, con especial incidencia en varones. Los resultados coinciden parcialmente con lo advertido por Méndez-Giménez et al. (2017) quienes, en una experiencia MED sobre mimo, y tras haber empleado roles fijos, revelaron aumentos significativos en la dimensión de *ayuda* en un grupo de preadolescentes. En el presente estudio, la inclusión del rol de mediador supuso una novedad respecto a lo realizado en aquel (Méndez-Giménez, et al. 2017), siendo decisiva tanto en la creación de relaciones colaborativas como en la disminución de conflictividad. Autores como Farias (2017) subrayan la importancia del rol de mediador en el desarrollo de la responsabilidad social, siendo la ayuda un valor asociado a dicha dimensión.

La dinámica rotativa, si bien provocó efectos positivos (aumentos significativos en las dimensiones de relación y reconocimiento), de forma insospechada, promovió un aumento de la irresponsabilidad en mujeres del GE-2. Estos resultados caminan en la misma línea de aquellos encontrados en la responsabilidad social. Los efectos derivados de la interacción de dinámicas, en perjuicio de la rotativa, parecen desvelar la importancia del uso de roles fijos en alumnado sin experiencia con el modelo, haciendo

extensible su conveniencia a estudiantes inicialmente apáticos respecto al contenido. El hecho de que las consecuencias más negativas se presenten en segundas experiencias, independientemente de la condición experimental, lleva a entrever secuelas en estudiantes de sexo femenino derivadas de un efecto prolongado del modelo. En términos de estatus social (Brock et al., 2009), cabe argüir que en las dinámicas rotativas el liderazgo va cambiando, pudiendo causar problemas de aceptación en determinados roles, siendo más sensible en contextos socialmente vulnerables. Futuras intervenciones podrán dar cuenta de estas circunstancias.

Fue igualmente hipotetizado que el grupo que trabajase a partir de roles rotativos demostraría mejoras significativas en la REP superiores a las provocadas por la dinámica fija. Los participantes, en ambos grupos, exhibieron aumentos significativos en dicha variable cuando fueron enseñados usando roles fijos, convergiendo así con los hallazgos de Puente-Maxera et al. (2018a) en estudiantes preadolescentes. Por su parte, la dinámica rotativa provocó aumentos significativos en la REP, si bien estos solo emergieron en varones del GE-2. Estos resultados, en conjunción con los anteriores, rechazan la tercera hipótesis planteada. El aumento en la REP hacia el contacto intercultural ha sido informado en un estudio previo con el MED (Puente-Maxera et al. 2017) donde, tras comparar las dinámicas de roles, se observó una mayor incidencia de la rotativa. En sintonía con lo advertido por dichos autores, en el estudio actual se destaca, desde el plano cualitativo, la noción de afiliación como aspecto decisivo. Las mejoras derivadas de la rotación de roles en la segunda experiencia podrían ser interpretadas como consecuencias de un efecto reforzado de los roles fijos inicialmente asumidos. Se evidencia la necesidad de futuras orientadas en esta línea.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio sugieren que, en contextos socialmente vulnerables, los roles fijos reportan beneficios a corto plazo. No obstante, será necesario el abordaje de estudios prolongados a efectos de dilucidar este aspecto. En términos interculturales, los hallazgos del estudio actual coinciden con lo advertido por la literatura sobre el potencial del MED en la promoción de relaciones positivas entre iguales de diferentes antecedentes étnico-culturales, así como en el desarrollo de actitudes prosociales como la ayuda, el respeto y el reconocimiento mutuo.

Futuras investigaciones podrán reforzar tendencias, por ejemplo, aumentando el número de docentes en diferentes centros y en diferentes contextos (p.ej., alumnado con experiencia con el modelo; centros de estrato socioeconómico medio-alto; alumnado de EP). Asimismo, es importante enfatizar que la intervención fue llevada a cabo a partir de dos deportes de misma naturaleza o categoría táctica (*invasión*). Futuras intervenciones deberían considerar contenidos de diferente categoría. Será igualmente interesante analizar variables adicionales que vayan más allá de lo social (rendimiento de juego, motivación, etc.).

Estudio empírico 5

Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual de educación deportiva[5]

[5] Nota: Este estudio se encuentra en prensa.
Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F. y Méndez-Giménez, A. (en prensa). Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual de Educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.

4.5.- ESTUDIO EMPÍRICO 5: Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual con el modelo de Educación Deportiva.

Resumen

Se analizaron los efectos de un programa progresivo y plurianual de Educación Deportiva (ED) sobre las regulaciones motivacionales, necesidades básicas (incluyendo novedad), metas sociales, y sensibilidad intercultural de estudiantes de EP. Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos condiciones (MED *vs* Modelo tradicional). Participaron 250 estudiantes de cuatro centros escolares de Murcia (*M* = 10.80 años; *DT* = 1.09). Los estudiantes del programa MED (*N* = 73) recibieron progresivamente temporadas de 2º a 6º, mientras los estudiantes de otros tres centros (N = 177) recibieron una metodología tradicional (unidades cortas). Los análisis comparativos (*U* de Mann-Whitney) mostraron ventajas a favor de la condición-MED en motivación intrínseca (mujeres), regulación identificada (6º curso), competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctonos), relación (5º curso), novedad, y sensibilidad intercultural (respuestas emocionales positivas). Sin embargo, mostraron desventajas en cuanto a desmotivación en los varones. Se discuten los resultados y se aportan implicaciones prácticas.

Palabras clave: educación física, modelos pedagógicos, metas sociales, motivación, inclusión.

Introducción

La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000) es un marco teórico preponderante que trata de explicar la motivación del alumnado. Postula que el individuo puede estar motivado intrínsecamente (se motiva por el entusiasmo que le supone la realización de la tarea en sí misma), extrínsecamente (se motiva por un refuerzo externo) o desmotivado (ausencia de motivación). Además, la motivación extrínseca cuenta con una serie de regulaciones intermedias que van desde la regulación externa (menos autodeterminada) a la integrada (más autodeterminada), pasando por la regulación introyectada e identificada. Un segundo postulado de la TAD establece que existen tres necesidades psicológicas básicas (NPB; competencia, autonomía y relaciones sociales) que propician que el alumnado pueda ser autodeterminado, es decir, que esté motivado intrínsecamente. Deci y Ryan (2000, p. 229) las define como *nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar*. La competencia se refiere a la capacidad del estudiante para resolver problemas motrices de forma eficaz; la autonomía hace referencia a la capacidad del estudiante para poder realizar tareas de forma independiente; y las relaciones sociales hacen referencia a la capacidad para relacionarse con sus iguales, independientemente del género o la nacionalidad.

Tradicionalmente, los estudios motivacionales han descuidado los aspectos sociales e ignorado el deseo de mantener relaciones sociales como meta de acción que sustenta la conducta (Elliot, Gable y Mapes, 2006). Sin embargo, es muy probable que el comportamiento y el éxito académico de los estudiantes estén condicionados tanto por factores motivacionales como sociales, entre los que destaca la persecución de metas sociales (Cecchini, González, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011; Elliot et al., 2006; Méndez-Giménez, Cecchini y Fernández-Río, 2018). Se han establecido diversas metas en el dominio social, como la relación y la responsabilidad social (Guan, McBride y Xiang, 2006). Las metas de relaciones sociales se refieren al deseo del estudiante de formar y mantener relaciones positivas con los compañeros del centro escolar, mientras las metas de responsabilidad social reflejan el deseo del estudiante de seguir las reglas sociales y las expectativas de los roles en clase (Guan et al., 2006; Wentzel, 1991). La investigación previa ha mostrado relaciones positivas entre las metas de responsabilidad social y la implicación en el aula (Garn, McCaughtry, Shen, Martin y Fahlman, 2011), los resultados académicos positivos (Wentzel, 1991), el

bienestar psicológico, el esfuerzo/persistencia de los estudiantes (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006), así como una relación inversa con los comportamientos disruptivos del alumnado (Garn et al., 2011). El análisis conjunto de ambos factores (motivacionales y sociales) cobró protagonismo en el presente estudio.

Los modelos pedagógicos han despertado un gran interés entre profesionales e investigadores (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016). Se entiende por un modelo pedagógico el plan o patrón que puede ser utilizado para dar forma al currículo, diseñar las materias y guiar la instrucción en el aula y otros contextos. Metzler (2017) señaló una serie de modelos de enseñanza en el área de Educación Física (EF), entre los que se encuentra el modelo de Educación Deportiva (MED), uno de los más estudiados en los últimos años (Hastie, Sinelnikov, Wallhead y Layne, 2014; Siedentop, 1994). El MED se definió como un modelo que permite a los estudiantes vivir experiencias deportivas auténticas y persigue tres objetivos fundamentales: que los alumnos sean competentes, se entusiasmen con la práctica y sean cultos en el deporte (Siedentop, 1994). Numerosos trabajos empíricos han reportado mejoras en dichos objetivos (véase las revisiones de Hastie et al., 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2005). Frente a la metodología tradicional (MT; fundamentada en unidades cortas, liderazgo del docente e instrucción directa), la enseñanza en el MED se organiza mediante unidades o temporadas largas (12-16 sesiones), equipos pequeños, heterogéneos y estables durante la unidad, uso de roles rotativos (otorgando responsabilidades al estudiante), registros sistemáticos, y eventos finales en un contexto festivo (Siedentop et al., 2011).

La evidencia ha mostrado al MED como una propuesta metodológica que propicia la mejora en la motivación intrínseca, en concordancia con los principios de la TAD y las tres NPB que la definen (Hastie y Wallhead, 2016; Chu y Zhang, 2018). Estos postulados han sido comprobados con estudiantes de ES o Bachillerato (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Liarte, 2018) y en investigación comparada con la MT, obteniéndose resultados favorables para el MED (Cuevas-Campos et al., 2015; Fernández-Río et al., 2017; Medina-Casaubón y Burgueño, 2017; Perlman, 2011; Spittle y Byrne, 2009). Asimismo, se han señalado mejoras con estudiantes desmotivados cuando se aplica el MED con respecto a la MT (Perlman, 2010). Por otro lado, también se ha explorado el efecto del MED sobre las NPB. Los estudios de Méndez-Giménez et al. (2015) y Méndez-Giménez et al. (2017b),

comparando el MED y la MT, con estudiantes de ES y sexto curso de EP, respectivamente, informaron de mejoras significativas en las NPB superiores a las encontradas en el grupo control.

Los resultados positivos en las variables motivacionales cuando se aplica el MED han sido explicados por el sentimiento de afiliación y las relaciones que se establecen entre iguales (Perlman, 2011), la autonomía que se produce cuando el alumnado tiene responsabilidades inherentes a la actividad que realiza (Perlman y Goc Karp, 2010) y al efecto de novedad derivado de las primeras experiencias con el modelo (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010). Al mismo tiempo algunos estudios han ahondado en los efectos del MED de forma longitudinal. Sinelnikov y Hastie (2010), utilizando técnicas de memoria autobiográfica con estudiantes de 15 años, señalaron que las características de afiliación, competencia auténtica y aprendizaje percibido que los estudiantes encuentran tan atractivos, se extienden más allá de la exposición inicial al modelo. Martínez de Ojeda et al. (2016) evaluaron, a lo largo de tres temporadas consecutivas, los efectos del MED en el clima social de aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activos en estudiantes de EP e informaron de niveles altos en las diferentes variables.

En cuanto a los factores sociales, Méndez-Giménez et al. (2015) encontraron mejoras significativas en las metas de amistad y necesidades psicológicas básicas entre estudiantes de ES y Bachillerato. Del mismo modo, varios estudios han abordado el potencial del MED sobre la interculturalidad. Méndez-Giménez et al. (2017) mostraron mejoras en la competencia intercultural (respuesta emocional positiva, ayuda y relaciones entre iguales) en una unidad didáctica de mimo. Puente-Maxera et al. (2018a) examinaron el impacto de una temporada de *ultimate* sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de estudiantes de 6º curso de EP en un grupo de alta diversidad cultural. Los resultados mostraron el modelo como favorecer de la integración de los estudiantes con independencia de sus características. Por último, Puente-Maxera et al. (2017) apuntaron ciertas mejoras en las sensibilidad intercultural derivada de la rotación de roles. También señalaron aumentos en las relaciones de amistad entre participantes de distintas nacionalidades, al margen de si se rotaban o no los roles de los estudiantes en cada equipo.

Pese a estos antecedentes, hasta la fecha no se ha informado de estudios plurianuales (toda una etapa educativa o varios cursos escolares consecutivos) que

hayan explorado conjuntamente el impacto motivacional y social en los estudiantes cuando se aplica el MED en EP. Por ello, el presente estudio analizó los efectos del MED sobre las regulaciones motivacionales, la satisfacción de las NPB (incluyendo la novedad), las metas sociales, y la sensibilidad intercultural de estudiantes de EP. Durante cinco cursos escolares (de 2º a 6º) se implementó en un centro la mayor parte de las unidades con dicho modelo pedagógico y se compararon estos resultados con los de otros tres centros en los que se empleaba una MT. Para una mayor profundidad, se contemplaron variables sociodemográficas como curso, género, y nacionalidad (estudiantes inmigrantes y autóctonos).

Tomando como fundamento las evidencias científicas de la literatura, se pronosticó que se obtendrían diferencias significativas en la motivación intrínseca y la regulación identificada a favor del MED, acompañados de diferencias significativas en la regulación externa, así como en la desmotivación, en este caso con valores más altos en los centros en que se aplicaba la MT (hipótesis 1). Se esperaba, asimismo, obtener diferencias significativas a favor del MED en las NPB (hipótesis 2), en las metas sociales en EF (hipótesis 3) y en la sensibilidad intercultural (hipótesis 4).

Método

Diseño

Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos condiciones (MED *vs* MT, que funcionó como grupo control). Los cuatro centros escolares fueron escogidos por conveniencia al contar con el apoyo de las directivas y maestros que implementaron los programas.

Participantes y características de los modelos

Participaron un total de 250 estudiantes (Tabla 4.5.1) pertenecientes a cuatro centros escolares de la Región de Murcia con una edad media de 10.80 (*DT* = 1.09) años. En el centro experimental, dos docentes implementaron el MED, uno experto en el modelo, con 13 años de experiencia y cuatro aplicando el MED cuando se inició el estudio y, otro novel en el modelo, con ocho años de experiencia. Ambos docentes realizaron reuniones periódicas (una vez al mes) en las que se planificaban las unidades. Previamente al inicio de la experiencia, el docente experto formó al inexperto a través de lecturas guiadas sobre el MED, visualización de vídeos y charlas formativas acerca de los aspectos que componen el modelo. Además, tutorizó las primeras

implementaciones. El estudio contó con el consentimiento informado de las familias de los estudiantes, así como la autorización de los centros implicados.

Tabla 4.5.1. Participantes en función de la condición, centro escolar, clase, género y origen.

		4º EP				5º EP				6º EP				Total	
		Género		Origen		Género		Origen		Género		Origen		Centro	Tratamiento
		V	M	A	I	V	M	A	I	V	M	A	I		
MED	Colegio 1	18	12	10	20	7	6	5	8	15	15	16	14	73	73
MT	Colegio 2	6	8	10	4	9	6	9	6	10	9	14	5	48	177
	Colegio 3	10	10	20	0	12	11	20	3	12	12	23	1	67	
	Colegio 4	10	11	13	8	11	9	8	12	14	7	12	9	62	
	Total	44	41	53	32	39	32	42	29	51	43	65	29	250	250

MED = Modelo de Educación deportiva; MT = Metodología tradicional; V = Varón; M = Mujer; A = Autóctono; I = Inmigrante.

Características del modelo de Educación Deportiva. La aplicación del MED fue incrementándose paulatinamente lo largo de cinco cursos escolares (de 2º a 6º). De esta manera, en 2º curso se implementó una unidad o temporada; en 3º, dos; en 4º, tres; y en 5º y 6º, cinco unidades. En total, al término del estudio, el currículo de EF había contemplado 16 temporadas para el alumnado de 6º curso, 11 para el de 5º curso, y seis para el de 4º curso. Las unidades (Tabla 4.5.2) oscilaron entre 10 y 15 sesiones de 60 minutos cada una. Todas ellas cumplieron con los requisitos metodológicos en relación a sus características y fases. Los contenidos desarrollados fueron los siguientes: 2º: El juego de los cinco pases. 3º: Predeportes como balón torre, balón prisionero y pichi. 4º: Predeportes y una unidad de iniciación al mini balonmano. 5º y 6º: dos unidades sobre la iniciación a deportes de equipo, una temporada sobre un deporte individual, una sobre deportes alternativos; y una sobre expresión corporal.

Características de la Metodología Tradicional. Las unidades implementadas mediante la MT fueron más cortas, con una duración de entre cuatro y seis sesiones de 60 minutos cada una. En total se aplicaron entre nueve y 12 unidades didácticas por curso académico. Los contenidos abordados fueron los siguientes: 2º: contenidos relacionados con el esquema corporal, expresión corporal, equilibrio y coordinación dinámica general. 3º y 4º: contenidos análogos a segundo y pre-deportes. 5º y 6º: Preparación física, expresión corporal y deportes.

Tabla 4.5.2. Principales diferencias entre ambos modelos.

	Duración	Rol discente	Competiciones	Grupos/equipos

MED	10 -15 sesiones de 60 minutos	Los participantes toman decisiones y cumplen responsabilidades de forma autónoma	Se puntúa el *fair play* Los estudiantes arbitran y anotan	Fijos durante toda la unidad. Equipos heterogéneos en cuanto a género y nacionalidad. Los estudiantes eligen los equipos "a ciegas".
MT	4-6 sesiones de 60 minutos	Los participantes siguen las instrucciones del maestro	El docente arbitra y dirige los partidos	Cambian a lo largo de la unidad. Se agrupan normalmente por preferencia de los estudiantes o son directamente elegidos por determinados alumnos. Pocas veces son heterogéneos en cuanto a nacionalidad y género; en general, no.

Instrumentos

Regulaciones motivacionales. Se empleó la versión al contexto español de la *Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale* (Moreno et al, 2009). La escala, encabezada por la frase "Participo en las clases de EF…", se compone de 20 ítems con una solución factorial de cinco dimensiones: (a) motivación intrínseca (p.ej., "Porque la Educación Física es estimulante"), (b) regulación identificada (p.ej., "Porque quiero mejorar en el deporte"), (c) regulación introyectada ("Porque me preocupa cuando no lo hago"), (d) regulación externa (p.ej., "Porque esa es la norma"), y (e) desmotivación (p.ej., "Pero no sé realmente por qué"). Los ítems vienen valorados en una escala Likert de 1 (*nada cierto para mí*) a 7 (*totalmente cierto para mí*).

Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la adaptación al contexto de la EF de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas de Moreno et al. (2008). El instrumento consta de 12 ítems distribuidos en tres factores de cuatro ítems: autonomía (p.ej., "Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses"), competencia (p.ej., "Realizo los ejercicios eficazmente") y relación con los demás (p.ej., "Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as"). Los ítems se valoran de 1 (*nada cierto para mí*) a 5 (*totalmente cierto para mí*).

Satisfacción de novedad. La satisfacción de la necesidad de novedad fue medida a partir de la *Novelty Need Satisfaction Scale,* desarrollada por González-Cutre et al. (2016). La escala está precedida por el encabezamiento "En mis clases de EF…" y consta de seis ítems (p.ej., "Siento que hago cosas novedosas") valorados de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Metas sociales. Se empleó la Escala de Meta Social de 11 ítems adaptada al contexto de la EF por Guan et al. (2006) y validada en español por Moreno et al. (2007). Esta escala está compuesta por dos dimensiones: las *metas de relación* (6 ítems; p.ej., "Me gustaría llegar a conocer realmente bien a mis amigos del colegio") y las *metas de responsabilidad* (5 ítems; p.ej., "Intento hacer lo que el profesor me pide") valoradas mediante una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo).*

Sensibilidad Intercultural. Se administró la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza y Cardona, 2008). Se trata de una herramienta compuesta por 10 ítems distribuidos en dos factores: respuesta emocional positiva (REP, siete ítems) y respuesta emocional negativa (REN, tres ítems). Los ítems están valorados en una escala de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

Análisis de datos

La información fue analizada utilizando el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 23.0, marca registrada). Respecto a la consistencia interna, la Tabla 4.5.3 recoge los valores alfa de Cronbach de cada una de las escalas analizadas. Debido a la baja fiabilidad encontrada en algunas dimensiones (necesidad de autonomía, α = .58 y regulación introyectada, α = .48) los datos correspondientes fueron descartados. Aquellas variables cuyos datos se aproximaron a los niveles comúnmente aceptados ($\alpha \geq .70$) fueron mantenidas en los análisis subsiguientes considerando la corta edad de los participantes y el interés que suponía para la investigación.

Se emplearon técnicas descriptivas y de inferencia estadística. Debido a la violación de la normalidad en los datos recabados (test de Kolmogorov-Smirnov) se realizaron comparaciones entre condiciones mediante la prueba *U* de Mann-Whitney, al objeto de contrastar los efectos de cada intervención. Los análisis también consideraron las variables sociodemográficas: género, curso y nacionalidad. El nivel de significación fue establecido en $p < 0.05$.

Resultados

La Tabla 4.5.3 presenta los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables analizadas en función del modelo, curso, género y nacionalidad. En cuanto a las regulaciones motivacionales, se observa (en ambas condiciones) que las puntuaciones más altas se dan en la regulación identificada,

seguida de la motivación intrínseca; mientras que las más bajas corresponden a la desmotivación. Las puntuaciones de las necesidades psicológicas básicas son altas (por encima de 4 sobre 5). No obstante, la novedad se mantiene en esos niveles solo en la condición MED. Las metas sociales (relación y responsabilidad) se acercan a las puntuaciones máximas (valores en torno a 6.4 sobre 7). Por último, en cuanto a la sensibilidad intercultural, las respuestas emocionales positivas fueron altas (por encima de 3 sobre 4) mientras las negativas son bajas en ambos niveles de tratamiento.

Tabla 4.5.3. Fiabilidad interna y estadísticos descriptivos para las variables del estudio en función de la muestra total, curso, género y nacionalidad.

			MED		MT	
Variables	Rango	α	*M*	*DT*	*M*	*DT*
M. Intrínseca						
N total	1-7	.71	6.38	.96	6.16	1.13
4º EP			6.24	1.23	5.88	1.45
5º EP			6.57	.67	6.30	1.01
6º EP			6.44	.73	6.17	1.05
Varones			6.16	1.15	6.18	1.13
Mujeres			6.66*	.56	6.13	1.13
Autóctonos			6.53	.79	6.19	1.13
Inmigrantes			6.27	1.07	6.06	1.13
R. Identificada						
N total	1-7	.83	6.56	.87	6.33	1.00
4º EP			6.23	1.21	6.08	1.26
5º EP			6.76	.51	6.62	.69
6º EP			6.81**	.35	6.25	1.00
Varones			6.51	1.06	6.39	1.00
Mujeres			6.62	.59	6.26	1.00
Autóctonos			6.62	.63	6.34	.99
Inmigrantes			6.52	1.02	6.31	1.02
R. Externa						
N total	1-7	.68	5.17	1.59	4.87	1.53
4º EP			5.11	1.57	4.93	1.68
5º EP			5.38	1.19	5.00	1.58
6º EP			5.15	1.80	4.72	1.40
Varones			5.44	1.57	5.12	1.54
Mujeres			4.85	1.57	4.56	1.47
Autóctonos			5.19	1.82	4.87	1.56
Inmigrantes			5.17	1.42	4.86	1.43
Desmotivación						
N total	1-7	.71	3.19	1.74	2.96	1.78
4º EP			3.56	1.91	2.84	1.88
5º EP			2.65	1.08	3.52	1.78
6º EP			3.03	1.73	2.60	1.63
Varones			3.79*	1.77	3.08	1.76
Mujeres			2.54	1.47	2.80	1.80
Autóctonos			2.86	1.71	2.74	1.77
Inmigrantes			3.44	1.75	3.67	1.61
Competencia						

N total	1-5	.67	4.48**	.60	4.23	.69
4º EP			4.37*	.76	4.08	.76
5º EP			4.55	.48	4.41	.62
6º EP			4.57**	.43	4.20	.65
Varones			4.42*	.70	4.15	.75
Mujeres			4.57	.44	4.32	.60
Autóctonos			4.58**	.44	4.20	.72
Inmigrantes			4.41	.69	4.32	.58
Relación						
N total	1-5	.76	4.44	.80	4.32	.78
4º EP			4.25	.85	4.24	.91
5º EP			4.88**	.28	4.41	.74
6º EP			4.42	.85	4.31	.68
Varones			4.49	.72	4.28	.78
Mujeres			4.37	.90	4.36	.77
Autóctonos			4.40	.87	4.29	.83
Inmigrantes			4.46	.75	4.39	.62
Novedad						
N total	1-5	.75	4.22***	.65	3.73	.80
4º EP			3.98*	.72	3.50	.89
5º EP			4.79***	.34	4.07	.68
6º EP			4.22**	.52	3.65	.72
Varones			4.12*	.73	3.74	.82
Mujeres			4.33***	.53	3.71	.77
Autóctonos			4.25***	.60	3.66	.80
Inmigrantes			4.19	.69	3.88	.78
SGS - Relación						
N total	1-7	.73	6.43	.82	6.41	.78
4º EP			6.22	1.06	6.32	.93
5º EP			6.67	.68	6.53	.69
6º EP			6.55	.51	6.38	.71
Varones			6.30	1.00	6.27	.93
Mujeres			6.60	.47	6.58	.50
Autóctonos			6.41	.61	6.43	.83
Inmigrantes			6.45	.95	6.37	.62
SGS – Responsabilidad						
N total	1-7	.67	6.36	.89	6.30	.91
4º EP			6.30	1.15	6.05	1.29
5º EP			6.52	.68	6.42	.70
6º EP			6.36	.67	6.39	.62
Varones			6.23	1.05	6.12	1.08
Mujeres			6.53	.63	6.49	.62
Autóctonos			6.38	.69	6.31	.97
Inmigrantes			6.36	1.02	6.25	.71
REP						
N total	1-4	.77	3.51	.51	3.41	.70
4º EP			3.24	.57	3.32	.78
5º EP			3.68	.35	3.53	.66
6º EP			3.68*	.41	3.37	.68
Varones			3.50	.50	3.34	.72
Mujeres			3.53	.53	3.50	.66
Autóctonos			3.44	.55	3.41	.71
Inmigrantes			3.56	.49	3.44	.66
REN						

N total	1-4	.65	1.81	.66	1.97	.88
4º EP			2.06	.64	1.95	.84
5º EP			1.51*	.56	2.20	.90
6º EP			1.66	.65	1.77	.84
Varones			1.89	.69	2.01	.94
Mujeres			1.70	.62	1.91	.80
Autóctonos			1.68	.64	1.89	..78
Inmigrantes			1.90	.67	2.21	1.11

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

La Tabla 4.5.4 presenta los resultados obtenidos en la prueba *U* de Mann-Whitney comparando ambos tratamientos asignados (MED *vs* MT) y agrupando los datos según curso, género y nacionalidad. En relación a las regulaciones motivacionales, se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca (mujeres), la regulación identificada (6º curso de EP) y la desmotivación (varones), siendo superiores las puntuaciones en el MED. En cuanto a las necesidades psicológicas básicas, se obtuvieron diferencias significativas en la necesidad de competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctono), relación con los demás (5º curso) y novedad (todas las variables excepto inmigrantes), siendo mayores las puntuaciones del MED en todas ellas. Respecto a las metas sociales no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las condiciones. Por último, en relación a la sensibilidad intercultural, las comparaciones evidenciaron diferencias significativas en la REP (4º curso) en favor del MED, y en la REN, con puntuaciones más bajas para los estudiantes del MED.

Tabla 4.5.4. Puntuaciones *Z* y significación asintótica bilateral (Sig. A. Bil.) de la prueba de *U* de Mann-Whitney en la comparación MED *vs* MT.

	N total	4º EP	5º EP	6ºEP	Varones	Mujeres	Autóct.	Inmigr.
M. Intrínseca								
U de Mann-Whitney						668.000		
Z						-2.396		
Sig. asintót. (bilateral)						.017		
Reg. Identificada								
U de Mann-Whitney				564.500				
Z				-3.149				
Sig. asintót. (bilateral)				.002				
Desmotivación								
U de Mann-Whitney					971.000			
Z					-1.996			
Sig. asintót. (bilateral)					.046			
Competencia								
U de Mann-Whitney	4500.500	541.000		569.000	1310.500		1259.000	
Z	-2.918	-2.120		-2.675	-2.226		-2.853	
Sig. asintót. (bilateral)	.004	.034		.007	.026		.004	
Relación								
U de Mann-Whitney			192.000					

Z			-2.709				
Sig. asintót. (bilateral)			.007				
Novedad							
U de Mann-Whitney	3293.000	469.000	93.000	437.500	1131.500	557.500	868.500
Z	-4.385	-2.393	-3.492	-3.461	-2.495	-3.756	-3.684
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.017	.000	.001	.013	.000	.000
Respuesta emocional positiva							
U de Mann-Whitney				611.000			
Z				-1.988			
Sig. asintót. (bilateral)				.047			
Respuesta emocional negativa							
U de Mann-Whitney			172.500				
Z			-2.360				
Sig. asintót. (bilateral)			.018				

Nota: *Z* = estadístico de prueba.

Discusión

El objetivo del estudio fue analizar los efectos de un programa plurianual basado en MED sobre las regulaciones motivacionales, las NPB (incluida la novedad), las metas sociales (responsabilidad y relación), y la sensibilidad intercultural (respuestas emocionales positivas y negativas) en EP. Para ello, se compararon dos condiciones (MED *vs* MT) a partir de los datos recabados en cuatro colegios, uno en el que se implementó la mayor parte de las unidades mediante el MED y tres, en los que se empleó una MT.

En primer lugar, se constató que los niveles de motivación autodeterminada (intrínseca y regulación identificada) entre los estudiantes de ambas condiciones eran muy elevados, al tiempo que la tasa de desmotivación era baja. Estos datos son concordantes con las elevadas puntuaciones en la satisfacción de las NPB, lo que es convergente con los postulados de la TAD (Deci y Ryan, 2000). La investigación ha mostrado que una mayor satisfacción de las NPB se relaciona con la motivación más autodeterminada, tanto en el contexto deportivo como de la EF (Standage, Duda y Ntoumanis, 2006). Los valores elevados de las metas de relación y responsabilidad evidencian la importancia de los aspectos sociales en la infancia y preadolescencia (Elliot et al., 2006; Wentzel, 1991). En cuanto a la sensibilidad intercultural, las respuestas emocionales positivas fueron altas para ambos niveles de tratamiento, mientras las negativas fueron bajas, confirmando que cierto mensaje inclusivo impregna el contexto educativo con independencia del enfoque metodológico. En suma, tomando estos datos en su conjunto, se podría inferir que los estudiantes de los cuatro centros

escogidos recibían una EF de calidad, que se enfocaba adecuadamente a las dimensiones motivacionales y sociales.

En relación a la hipótesis 1, centrada en las supuestas ventajas motivacionales de la condición MED, los resultados del estudio solo permiten confirmar parcialmente sus presupuestos. Se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca (mujeres), la regulación identificada (6º curso de EP) y la desmotivación (varones), siendo superiores las puntuaciones en la condición MED. En consecuencia, el uso prolongado del MED en EP parece provocar mayor motivación autodeterminada entre las niñas y los estudiantes de mayor edad. Estos resultados convergen con los obtenidos por la literatura (p.ej.., Burgueño, Medina-Casaubón, Morales-Ortiz, Cueto-Martín y Sánchez-Gallardo, 2017; con alumnado de bachillerato). El MED es relativamente consistente en la promoción de resultados motivacionales entre géneros, cursos, deportes y perfiles motivacionales (Chu y Zhang, 2018) cuando se aplica de forma puntual.

Sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias respecto a la regulación externa entre condiciones. Además, la exposición prolongada al MED en EP parece haber ejercido un papel desmotivador en el colectivo masculino. Este resultado podría deberse a la influencia de las actividades deportivas extraescolares, de carácter eminentemente competitivo, en las que participaban la mayoría de los varones del estudio (fútbol o fútbol sala). Este contraste entre el paradigma del deporte extraescolar y el ofrecido en los medios de comunicación frente al promovido en el MED (donde se ponderaban el fair play y el desarrollo de valores durante la fase de competición), pudo provocar un conflicto motivacional entre los chicos y desencadenar un efecto desmotivador. Por su parte, las niñas fundamentalmente participaban en actividades de ámbito expresivo y no competitivo (baile o gimnasia rítmica), por lo que este planteamiento no entró en contradicción con sus motivaciones. Futuros trabajos deberían aclarar si este aumento de la desmotivación en varones se debe efectivamente a esa exposición prolongada al MED en EP o si está más relacionada con la caída motivacional en la franja de edad adolescente (p.ej., Barkoukis, Taylor, Chanal y Ntoumanis, 2014).

Los resultados permiten confirmar la hipótesis 2 en su totalidad, que pronosticaba puntuaciones mayores de los estudiantes de la condición MED en cuanto a la satisfacción de las NPB y la novedad. Se obtuvieron diferencias significativas en las

necesidad de competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctono), relación con los demás (5º curso) y novedad (todas las variables excepto inmigrantes), siendo mayores las puntuaciones del MED en todas ellas. Los resultados son congruentes con los informados por la literatura dirigida a temporadas puntuales en ES (p.ej., Cuevas et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2015). Numerosos estudios han enfatizado las bondades del MED para el desarrollo de las relaciones sociales entre iguales (Penney, Clarke y Kinchin, 2002). Este hecho está relacionado fundamentalmente, con la cesión de responsabilidades que provoca mayores interacciones entre los estudiantes (Carlson, 1995; Hastie, 2000). Por otro lado, los estudios con una sola temporada también indican que el MED provoca un efecto de novedad entre los estudiantes y el docente (Calderón et al., 2010). El reciente estudio longitudinal (Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez, 2017), en el que se implementaron tres temporadas seguidas con el MED, informó que conforme se avanzaba el programa se podría haber provocado un estancamiento en el entusiasmo por la pérdida de ese efecto de novedad. Sin embargo, este no parece ser el caso de los participantes de la presente investigación, que mostraron niveles muy altos de satisfacción de esta necesidad al término del estudio.

Respecto a la hipótesis 3, los resultados no encontraron diferencias significativas a favor de ninguna de las condiciones en las puntuaciones de las metas sociales (metas de responsabilidad y relación social). Ambas condiciones desarrollaron por igual contextos que ayudaron a fijar las metas sociales entre los estudiantes. La explicación a este fenómeno puede deberse a los elevados niveles en las metas de relación y responsabilidad social informados por los participantes de ambas condiciones. Sin embargo, la ausencia de medidas pretest en este trabajo no permite esclarecer esta cuestión. Futuros estudios experimentales podrían arrojar luz en este sentido.

Por último, los resultados permitieron corroborar en su totalidad la hipótesis 4 relativa a la sensibilidad intercultural. Por un lado, las puntuaciones en la respuesta emocional positiva fueron significativamente superiores en la condición MED. Estos hallazgos están en consonancia con los del estudio de Puente-Maxera et al. (2018a) en el que se señaló el MED como facilitador de la integración e inclusión de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Los efectos positivos del modelo en este sentido pueden deberse a la creación de grupos heterogéneos y a la necesidad de colaborar juntos propiciando las ayudas entre los integrantes de los equipos (Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez, 2017). Por otro lado,

las puntuaciones en la respuesta emocional negativa fueron significativamente inferiores en la condición MED que a la condición MT. Estos resultados se alinean con los anteriores y dan mayor apoyo al uso del MED para el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

Nuestros hallazgos sugieren la necesidad de un giro metodológico en los maestros de EF que deseen utilizar el MED a través de toda la etapa de EP. Este cambio afectaría tanto a las labores de programación y liderazgo durante las sesiones, como a la selección y distribución de contenidos. En primer lugar, se debería redistribuir la programación de manera que los elementos curriculares estén presentes en un número más reducido de unidades formativas o temporadas. En segundo, se deberían establecer protocolos para determinar las tareas y exigencias del MED y organizarlas consecuentemente en función de la dificultad asumible por los estudiantes de cada curso escolar. En ese sentido, se podrían establecer protocolos de enseñanza de roles de los estudiantes de cursos superiores a los de cursos inferiores. Finalmente, se sugiere hacer coincidir los eventos finales con momentos destacados en la vida del centro escolar.

Los resultados de este estudio deben ser tomados con cautela puesto que presenta una serie de limitaciones. Por un lado, su diseño cuasi-experimental (carente de medidas pretest) y transversal (una sola recogida de datos al término del estudio). Por otro lado, se informa de la baja fiabilidad en algunas variables. En el futuro se deberían abordar investigaciones longitudinales que contemplen varios ciclos o etapas educativas y recojan datos en distintos momentos del proceso. Asimismo, resultaría de interés realizar estudios longitudinales en diferentes tipos de centros (rurales, urbanos) y con distintas tasas de alumnado inmigrante.

Conclusiones

Este estudio arroja luz a nuestra comprensión del efecto acumulativo del MED en EP desde una mirada complementaria a los factores motivacionales y sociales de los niños y preadolescentes. Se da apoyo a la idea de que el MED constituye un modelo eficaz que puede ser utilizado de forma prolongada y progresiva en el currículo de EP. No obstante, se deberían revisar las estructuras del modelo poniendo el foco en los alumnos desmotivados. En relación a la diversidad cultural, la aplicación del MED parece provocar mejoras significativas en los estudiantes autóctonos en las necesidades de competencia y novedad, efectos que no se dan en el colectivo inmigrante. Estos

resultados justifican igualmente la necesidad de revisar y modificar el MED en EP para tratar de atender mejor a los de estudiantes de otros lugares de procedencia.

Estudio empírico 6

Los juegos del mundo: Promoviendo la competencia intercultural mediante la Educación Deportiva en contextos de baja diversidad cultural

4.6.- ESTUDIO EMPÍRICO 6: Los juegos del mundo: Promoviendo la competencia intercultural mediante el modelo de Educación Deportiva en contextos de baja diversidad cultural.

Resumen

El desarrollo de la competencia intercultural es un aspecto clave en la vida de las personas. A nivel educativo, las iniciativas emprendidas hasta la fecha han estado motivadas por la presencia de estudiantes culturalmente diversos, centrándose mayormente en la repercusión generada sobre las minorías. Esta situación reclama el abordaje de propuestas en contextos de baja diversidad cultural considerando su repercusión sobre la totalidad del alumnado. Partiendo del modelo de Educación Deportiva, el presente estudio pretende conocer el impacto de una intervención sobre juegos del mundo en las variables interculturales y metas de amistad de estudiantes de primer curso de ES. Se siguió un diseño cuasiexperimental con medidas pretest, postest y retest. El grupo experimental (GE, n = 66; M_{edad} = 12.10; DT = .35) siguió un programa sobre juegos del mundo basado en la Educación Deportiva, mientras que el grupo control (GC, n = 67; M_{edad} = 12.20; DT = .36) no fue expuesto a ningún tratamiento específico, siguiendo su programación habitual. Los datos de ambos grupos fueron recabados mediante cuestionarios. En el GE se emplearon, además, entrevistas (docente y discente) y diario docente. El GE obtuvo mejoras significativas en el reconocimiento, en la ayuda, en la comprensión intercultural y en las metas de aproximación-amistad; mientras que el GC experimentó deterioros significativos en la sensibilidad y comprensión intercultural, así como en las metas de amistad. Se discuten las bondades de la intervención en términos interculturales. Los juegos del mundo se erigen como contenido propicio para el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave: educación física, modelo pedagógico, educación intercultural, competencia intercultural.

Introducción

El área de la Educación Física (EF) ha sido ampliamente reconocida como medio efectivo de promoción e inclusión social (Dagkas y Armour, 2012; Evans, 2017). Asumiendo la idea de una "educación para todos" como pilar de la educación inclusiva, se ha insistido en la necesidad de atender a aquellos grupos tradicionalmente privados de oportunidades educativas, destacando las minorías étnicas o pueblos indígenas (Unesco, 2017). Los discursos sobre educación intercultural coinciden en destacar el valor de la EF respecto a la educación integral del alumnado debido, entre otras razones, a su carácter práctico, comunicativo y social (Besalú, 2002).

Muchas de las propuestas emprendidas desde la óptica intercultural han estado motivadas por la presencia en las aulas de alumnado de origen étnico y/o cultural diferente al grupo hegemónico, centrando su atención sobre los colectivos inicialmente vulnerables (p.ej., población inmigrante). Menos frecuentes son las intervenciones que hayan analizado el efecto específico sobre la población autóctona (Derri et al., 2014). Así, muchos expertos defienden la necesidad de promover la competencia intercultural (CIC) en contextos de nula o baja presencia de diversidad cultural (Essomba, 2015). Lejos del creciente reclamo, la investigación empírica en los contextos referidos no ha asumido la necesaria atención.

Más allá de los efectos positivos que puedan derivarse de una *hipótesis del contacto* (Pettigrew y Tropp, 2006), varios autores señalan que la interacción entre personas con distintos antecedes culturales no es garante de desarrollo de la CIC (Perry y Southwell, 2011), entendiendo esta como un constructo multidimensional que aglutina los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para actuar de manera efectiva en encuentros con otros culturalmente diferentes (Fantini, 2009). Dado que no existe un único instrumento capaz de medir la CIC, autores como Deardorff (2016) sugieren el abordaje de un enfoque múltiple que permita la medición de variados aspectos explicativos de la CIC (p.ej., sensibilidad intercultural).

Una verdadera educación intercultural implica cambios metodológicos (Barrett et al., 2013), destacando aquellas estrategias promotoras de interacción social. Desde el área de la EF, varios modelos pedagógicos (Metzler, 2017) se han demostrado eficaces en este sentido (Landi, Fitzpatrick y McGlashan, 2016). En términos interculturales, constan propuestas impulsadas a partir de la enseñanza comprensiva (Carter-Thuillier et

al., 2018), así como del modelo de responsabilidad personal y social (Arjona et al., 2016). El modelo de Educación Deportiva (MED, Siedentop, 1994) ha sido también asociado con mejoras en la CIC. El modelo nace con el fin de superar los enfoques imperantes de la época (*instrucción directa*), brindando así experiencias deportivas auténticas a todo el alumnado (Siedentop et al., 2011). Se caracteriza por seis aspectos básicos (Siedentop et al., 2011): (a) afiliación, (b) temporada, (c) competición formal, (d) registro de datos, (e) festividad y (f) evento final. A estos cabría añadir dos, igualmente contemplados como "innegociables" (Hastie y Casey, 2014) y que son los siguientes (García-López y Gutiérrez, 2016): las *responsabilidades*, entendidas como aquellas tareas asumidas tanto a nivel intra (p.ej., preparación física) como intergrupal (p.ej., arbitraje) y el uso de *juegos modificados*, adaptando el formato original del deporte al contexto educativo (Siedentop et al., 2011).

El MED es sin duda el modelo más explorado a nivel mundial (Evangelio et al., 2018). Entre sus numerosas ventajas, cabe destacar el logro de objetivos que le son atribuidos al área de la EF (ver revisiones de Araujo et al., 2014; Evangelio et al., 2018; Hastie et al., 2011). En aproximación a los intereses del estudio actual, trabajos recientes han examinado el efecto provocado por el MED en clave intercultural (Hastie et al., 2013; Méndez-Giménez et al., 2017). Aun apuntando los beneficios del MED en el desarrollo de la CIC, los resultados desvelan importantes condicionantes de tipo contextual (p.ej., experiencia del alumnado tanto respecto al MED como al hecho intercultural), siendo un asunto pendiente abordar experiencias en contextos de baja diversidad cultural (Méndez-Giménez et al., 2017).

La inclusión de contenidos culturalmente relevantes ha sido identificada como una de las dimensiones de la educación intercultural (Banks, 1993). En este sentido, los juegos del mundo o *multiculturales* suponen un valioso recurso en aproximación hacia su desarrollo. Considerado "agente incomparable de socialización" (Lleixà, 2002, p. 69), el juego brinda oportunidades para la resolución de situaciones que implican diferencias culturales. Las experiencias realizadas a partir de este contenido abarcan, mayormente, propuestas didácticas de valiosa aportación (p.ej., Gross y Buchanan, 2011) siendo prácticamente inexistentes trabajos de carácter científico. El estudio comparativo de Derri et al. (2014) contrastó el impacto de un programa intercultural basado en estructuras cooperativas (que incluyó juegos del mundo, entre otros contenidos) respecto a otro tradicional, encontrando mejoras en las relación entre

iguales, la cooperación y los comportamientos irresponsables. Sin embargo, contaron con algunas limitaciones al (a) no posicionarse estrictamente en ninguna metodología concreta y (b) ceñirse de forma rígida a un contexto particular.

Objetivos e hipótesis

A tenor de lo expuesto, el presente estudio pretende explorar el efecto de una intervención sobre juegos del mundo basada en los principios del MED sobre las variables interculturales (comportamiento, comprensión y sensibilidad) y las metas de amistad del alumnado de primer curso de ES en un contexto de baja diversidad cultural. Las siguientes preguntas guiaron la investigación: (1) ¿es posible promover la CIC en un contexto con baja presencia de diversidad cultural?, (2) ¿qué aspectos del MED favorecen su promoción?, (3) ¿son los juegos del mundo un contenido propicio para ello?, (4) ¿existen diferencias según el sexo? Con base en ello y en lo evidenciado por la literatura específica, se estableció como hipótesis que la intervención basada en el MED provocaría mejoras significativas en las metas de amistad (Hipótesis 1) y en el comportamiento (Hipótesis 2) y la sensibilidad (Hipótesis 3) intercultural. Igualmente, se hipotetizó que los varones tendrían mejores resultados que las mujeres (Hipótesis 4). Respecto a la comprensión intercultural, dado que se trata del primer estudio en emplear esta herramienta, no fue establecida ninguna hipótesis.

Método

Diseño

Se siguió un diseño cuasi-experimental con medidas pretest (*PreT*, principios de enero), postest (*PosT*, finales de marzo) y retest (*ReT*, mediados de mayo). Estudios previos sobre el MED se han valido de este tipo de diseños (Araujo, Mesquita, Hastie y Pereira, 2016). Se empleó una diseño mixto parcial, secuencial y de dominancia cuantitativa (Leech y Onwuegbuzie, 2009). En términos de fidelidad, se siguieron las recomendaciones de Hastie y Casey (2014) respecto a prácticas basadas en modelos: (a) una rica descripción del contexto, (b) un proceso detallado sobre la validación del modelo y (c) una vasta explicación de los elementos curriculares.

Participantes

Contexto. La intervención fue llevada a cabo en un centro público y coeducativo de ES, ubicado en una ciudad del norte de España. El centro se halla en un entorno

urbano de estrato socioeconómico medio-alto. El porcentaje de población inmigrante empadronada en la ciudad era del 5%.

Alumnado. Partiendo de una muestra inicial de 142 estudiantes pertenecientes a seis grupos intactos de 1º de ES, nueve fueron descartados al no cumplir con los criterios de inclusión, resultando una muestra final de 133 estudiantes (ver Tabla 4.6.1) con una edad media de 12.14 (*DT* = .35). Los grupos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, permaneciendo intactos para el devenir del estudio. Un 5% del alumnado era de origen inmigrante. Las nacionalidades presentes fueron variadas, de modo que tres estudiantes provenían de América Latina (Brasil, Cuba y Colombia), dos de Europa (Inglaterra y Portugal), uno de África (Senegal) y uno de Asia (China).

Tabla 4.6.1. Características sociodemográficas de los participantes.

Grupo	N	V (%)	M (%)	A (%)	I (%)	Edad (DT)	M/I (%)	P/I (%)
GE	66	35 (53)	31 (47)	62 (94)	4 (6)	12.1 (.35)	8(12)	7(11)
GC	67	35 (52)	32 (48)	64 (95)	3 (5)	12.2 (.36)	8(12)	10(15)

Nota: GE: Grupo experimental; GC: Grupo control; N: Muestra total; V: Varón; M: Mujer; A: Autóctono; I: Inmigrante; P/I: Padre inmigrante; M/I: Madre inmigrante; DT: Desviación típica.

Profesorado. Dos profesores de EF asumieron la docencia. Uno experto (más de 30 años de experiencia profesional -los cinco últimos aplicando el MED) y otro novel (sin experiencia docente). No obstante, la experiencia de este último incluía la realización de prácticas (tres meses) durante sus estudios de máster, con formación teórico-práctica específica sobre el modelo. El docente novel asumió la docencia de dos grupos (A y E, con 22 y 20 estudiantes, respectivamente) mientras que su colega experto enseñó a un grupo (C, *n* = 24). Previo al inicio de la experiencia, a efectos de reducir la posible reactividad (Rowe, Mahar, Raedeke y Lore, 2004), el docente novel impartió en los grupos asignados una unidad didáctica de ocho sesiones (noviembre-diciembre) sobre un juego alternativo de cancha dividida.

Se obtuvo el consentimiento informado tanto de las familias y tutores legales del alumnado como del equipo directivo y el departamento de EF del centro. A nivel ético, la intervención fue avalada por la comisión de doctorado de una universidad del norte de España a la que pertenecían dos de los investigadores principales.

Para los intereses del estudio, los seis grupos participantes fueron asignados al azar a diferentes tratamientos, de modo que los grupos A, C y E formaron parte del grupo experimental (GE, *n* = 66) y los grupos B, D y F pertenecieron al grupo control

(GC, *n* = 67). La condición estribó en el programa realizado, de modo que el GE siguió una temporada MED sobre juegos del mundo, mientras que el GC no recibió ningún tratamiento, siguiendo con la programación habitual (unidades sobre fútbol y malabares, respectivamente). El GC fue enseñado por un profesor de EF con más de 15 años de experiencia docente y sin conocimiento respecto al MED.

Programa de intervención

Temporada de Educación Deportiva

El autor principal confeccionó el diseño de la temporada, siendo validado por dos expertos en modelos de enseñanza (doctores en Ciencias de la Actividad Física). La unidad didáctica cumplió con los siguientes indicadores (Farias, Valerio y Mesquita, 2018; Hastie et al., 2017): (1) la temporada abarcó un amplio periodo de tiempo; (2) los equipos se mantuvieron fijos; (3) la competición incluyó versiones modificadas del juego original; (4) los estudiantes asumieron roles distintos al de jugador; (5) los equipos practicaron juegos reducidos a nivel intragrupal; (6) la temporada transcurrió en un ambiente festivo; (7) se llevó a cabo un sistema de registro de datos; (8) la temporada fue culminada mediante un evento final. Para validar la implementación del modelo, todas las sesiones fueron videograbadas. La mitad (*n* = 9) fue sometida a evaluación, procurando tomar sesiones representativas de cada fase (dos dirigidas, dos de práctica autónoma, cuatro de competición formal y una de evento final). Se le solicitó a un evaluador externo que evaluase los vídeos y codificara cada sesión sirviéndose de la lista de comprobación. Sus observaciones alcanzaron el 100% de acuerdo, garantizando la inclusión de todos los indicadores.

Durante un período de ocho semanas, los estudiantes del GE participaron en una temporada de 18 sesiones (55 minutos, dos días a la semana) sobre juegos del mundo denominada "Olimpiadas Interculturales", desarrollada en un pabellón de 28 x 15 metros. Siguiendo los postulados del MED, el alumnado fue organizado por los docentes en cuatro equipos de entre cinco-seis participantes, asegurando la mayor heterogeneidad posible (género y nacionalidad). Un sorteo inicial relacionó a cada equipo con un continente diferente. Posteriormente, el docente presentó a los equipos tres juegos originarios del continente asignado. Estos fueron extraídos de diferentes compendios (Bantulá y Mora, 2002; Méndez-Giménez, 2003). Tras haberlos analizado y discutido, cada equipo ordenó los juegos de mayor a menor preferencia. Los juegos

seleccionados en primer lugar formaron parte de la temporada (cuatro, en total). Asimismo, a efectos de afiliación, el país de origen del juego establecido en primer lugar fue asumido para la participación en la temporada. Entre otras características (p.ej., origen), los juegos fueron seleccionados atendiendo al principio de complejidad táctica (Almond, 1986; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Casey, 2012). En algunos casos, siguiendo la filosofía del MED (Siedentop et al., 2011), los juegos debieron ser adaptados hacia una versión dual (ver *Anexo 4*).

Los estudiantes asumieron roles rotativos (cada dos sesiones) distintos al de jugador/a: capitanía, responsable de material, preparación física y documentalista. El proceso de rotación fue recogido en un cuaderno de equipo donde, a su vez, se registraban las tareas asociadas a cada rol (p.ej., hoja de calentamiento). En cuanto a su secuenciación, la unidad progresó por cuatro micro-temporadas de cuatro sesiones cada una: dirigida (una sesión), práctica autónoma (una sesión) y competición formal (dos sesiones). En cada micro-temporada fue tratado un juego diferente (ver Tabla 4.6.2).

Tabla 4.6.2. Contenidos desarrollados en la temporada de *Olimpiadas Interculturales*.

M-T	Sesión	Fase	Contenido
-	1	(I)	Explicación (objetivos de la unidad y metodología de trabajo). Formación de equipos. Presentación y selección de los juegos. Roles.
1	2	(D)	*Juego - Continente 1.* Aprendizaje y práctica intra-equipo del juego seleccionado. Afiliación. Enseñanza de las reglas básicas.
	3	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	4-5	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cuatro equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
2	6	(D)	*Juego - Continente 2.* Aprendizaje y práctica intra-equipo del juego seleccionado. Enseñanza de las reglas básicas. Confección de murales.
	7	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	8-9	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cuatro equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
3	10	(D)	*Juego - Continente 3.* Aprendizaje y práctica intra-equipo del juego seleccionado. Enseñanza de las reglas básicas.
	11	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	12-13	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cuatro equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
4	14	(D)	*Juego - Continente 4.* Aprendizaje y práctica intra-equipo del juego seleccionado. Enseñanza de las reglas básicas. Presentación de murales.
	15	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	16-17	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cuatro equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
-	18	(EC)	Evento culminante. Ceremonia de clausura. Entrega de premios (equipo vencedor, deportividad, organización, etc.).

Nota: M-T: Micro-Temporada; I: Introductoria; D: Dirigida; PR: Práctica autónoma; CF: Competición formal; EC: Evento culminante.

Los equipos obtuvieron puntos por distintas facetas: (1) *competición*, a partir de un formato de "todos contra todos", cada equipo jugó un total de seis partidos por micro-temporada (24 en total), enfrentándose ocho veces contra cada uno de los restantes equipos (tres puntos por victoria, dos puntos por empate y un punto por derrota); (2) *deportividad*, todos los equipos partieron de 18 puntos y el docente y/o el *duty team* restaron puntos en el caso de que algún equipo mostrase alguna de las conductas antideportivas incluidas en la hoja de anotación; (3) *equipo*, valorando las distintas funciones asignadas. En la sesión final tuvo lugar un evento culminante en el que todos los equipos fueron partícipes de un desfile y una entrega de premios en reconocimiento a cada uno de los apartados descritos, así como al mejor mural confeccionado.

Metodología tradicional

Se siguieron los principios de la instrucción directa (Metzler, 2017), con una sesión tipo estructurada en (a) actividad introductoria, (b) aprendizaje aislado de habilidades técnicas y (c) aplicación en situaciones de juego real. Igualmente, se tuvieron en cuenta las fases recomendadas por Rosenshine (1983): revisar lo aprendido; presentación del nuevo contenido; practica inicial del estudiante; *feedback* y correcciones; práctica independiente; y revisión semanal.

Instrumentos

Instrumentos cuantitativos

Cuestionarios

Metas de amistad. Se utilizó el Friendship Goals Questionnaire-Physical Education (FGQ-PE) de Garn y Sun (2009) validado al español por Méndez-Giménez et al. (2014). El instrumento, introducido por la sentencia "En mis clases de EF trato de…", consta de ocho ítems y presenta una solución bifactorial: aproximación-amistad (cuatro ítems, p.ej., "Mejorar y ampliar mis amistades") y evitación-amistad (cuatro ítems, p.ej., "Evitar desacuerdos y conflictos con mis amigos/as").

Comportamiento intercultural. Se administró la Student's Behaviors' Self-evaluation Scale (SBSS; Kellis et al., 2010) para contextos multiculturales. La escala consta de 18 ítems divididos en cinco factores: relación (3 ítems), irresponsabilidad (3 ítems), reconocimiento (4 ítems), ayuda (4 ítems) y metas (4 ítems). En sintonía con

estudios previos (p.ej., Méndez-Giménez et al., 2017), la escala *metas* no fue considerada.

Comprensión intercultural. Se aplicó la versión española del Intercultural Understanding Instrument (ICU) para estudiantes (Denson et al., 2017), formado por 11 ítems distribuidos en dos escalas: apertura a la diversidad cultural (nueve ítems, p.ej., "Intento aprender de las personas que vienen de otros países") y habilidades intergrupales (dos ítems, p.ej., "Me siento relajado con personas de otros países"). Siguiendo las recomendaciones de Hambleton et al. (2005), se realizó una traducción-retrotraducción de los ítems. Dada la escasez de ítems que cargaban sobre el segundo factor, se optó por añadir dos más, consecuentes con el marco teórico ("Comparto los sentimientos de las personas de otros países" y "Cuando tengo un problema con alguien de otro país, busco una solución positiva para los dos").

Sensibilidad intercultural. Se utilizó la versión española de la Escala de Sensibilidad Intercultural (ESI; Sanhueza y Cardona, 2008). Para el presente estudio, se optó por emplear la subescala de *respuesta emocional positiva* (REP, siete ítems, p.ej., "Me agrada hablar con compañeros/as de otros países/culturas").

El FGQ-PE y la SBSS asumen un patrón de respuesta politómico (Likert) que oscila entre 1 (*nada cierto para mí*) y 5 (*totalmente cierto para mí*), mientras que para la ESI y el ICU las opciones fueron de 1 (*nunca es cierto*) a 4 (*siempre veces en cierto*). El alumnado completó los cuestionarios en un tiempo medio aproximado de 20 minutos, bajo supervisión docente y en el aula de referencia de cada grupo.

Instrumentos cualitativos

La información de las perspectivas docente y discente fue recabada mediante tres instrumentos cualitativos. Concluida la intervención, los estudiantes del grupo experimental fueron entrevistados en grupos de cuatro-cinco personas, tal y como recomiendan Ennis y Chen (2012). A efectos de brindar apoyo visual, fueron proyectados vídeos e imágenes representativos de las preguntas realizadas. En total, se registraron 17 *entrevistas semi-estructuradas* con una duración media aproximada de 15 minutos. Un ejemplo de pregunta fue: "¿Cómo ha sido vuestra relación con los miembros del equipo?".

El docente experto se sometió a entrevistas individuales semi-estructuradas en dos momentos: (a) antes de empezar y (b) una vez finalizada la unidad. Los guiones de

las entrevistas fueron supervisados por dos expertos (doctores en Ciencias de la Actividad Física), especialistas en el MED. Un ejemplo de pregunta fue: "¿Cómo crees que va a influir el modelo en la CIC del alumnado?". Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 minutos. Finalmente, el docente novel, actuando tanto en calidad de profesor-investigador (grupos A y E) como de observador externo (grupo C), escribió en un diario sus impresiones y reflexiones respecto a tres aspectos de relevancia: (a) dimensión intercultural del aprendizaje, (b) elementos MED y (c) contenido abordado.

Análisis de datos

Análisis de datos cuantitativos

Los análisis estadísticos fueron realizados mediante el software SPSS v. 24.0 para Windows (SPSS, Inc., Chicago, IL), así como el programa EQS (6.2). Este último fue utilizado para efectuar un análisis factorial confirmatorio (AFC) y comprobar las propiedades psicométricas de los cuestionarios ICU y SBSS. Dicho análisis se basó en el estadístico Satorra-Bentler chi-cuadrado (S-Bχ^2) y estimadores robustos, recomendados cuando no se cumplen los presupuestos de distribución normal. Se comprobó la bondad de ajuste de los datos considerando múltiples criterios: (a) como índice de ajuste incremental, se empleó la versión robusta del *Comparative Fit Index* (*CFI), con puntuaciones de .95 como indicador de un buen ajuste; (b) como índice de ajuste incremental, también se utilizó el *IFI robusto de Bollen, con puntuaciones de .95 como indicador de un buen ajuste; (c) como medida de los índices de ajuste absoluto, se utilizó la versión robusta del *Root Mean Square Error Aproximation* (*RMSEA), que tiene en cuenta el error de aproximación de la población (valores inferiores a .05 indican un buen ajuste y hasta .08 son aceptados); (d) también se testó el *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), con valores inferiores a .08 indicando un buen ajuste. Por último, se completó el análisis incluyendo el intervalo de confianza al 90% proporcionado por el *RMSEA.

En relación al cuestionario SBSS, un primer AFC, poniendo a prueba el modelo que incluía todos los ítems y los cuatro factores definidos, no provocó un buen ajuste a los datos. Siguiendo las recomendaciones para la modificación de índices, se eliminaron los ítems 4 (ayuda) y 11 (reconocimiento). En el segundo AFC, los índices de ajuste mostraron que el modelo se ajustaba bien a los datos: S-Bχ^2 (64) = 115.39, $p < .001$;

*CFI = .95; *IFI = .95, *RMSEA (90% CI) = .030 (.030-.056); SRMR = .04. En consecuencia, los análisis subsiguientes se realizaron excluyendo los ítems 4 y 11 del cuestionario. Respecto al cuestionario ICU, el AFC produjo un buen ajuste a los datos: S-Bχ^2 (48) = 125.68, $p < .001$; *CFI = .95; *IFI = .95, *RMSEA (90% CI) = .064 (.051-.078); SRMR = .05.

La consistencia interna fue examinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach (ver Tabla 4.6.3). En primer lugar, se solicitaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de los datos y el test de Levene para medir la igualdad de varianzas. Los resultados mostraron el incumplimiento de los supuestos paramétricos, procediendo al empleo de pruebas no paramétricas. Se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon para calcular diferencias intragrupales a lo largo del tiempo (PreT-PosT-ReT). Por su parte, la prueba *U* de Mann-Whitney determinó las diferencias intergrupales según género y tratamiento. Para cada caso, el nivel de significación se estableció en $p < .05$.

Tabla 4.6.3. Alfas de Cronbach en cada una de las administraciones.

	PreT	PosT	ReT
Metas de amistad			
Aproximación	.85	.86	.88
Evitación	.69	.77	.76
Comportamiento Intercultural			
Ayuda	.68	.65	.69
Reconocimiento	.74	.79	.76
Relación	.72	.71	.74
Comprensión Intercultural			
Apertura a la diversidad cultural	.71	.77	.84
Habilidades intergrupales	.61	.76	.79
Sensibilidad Intercultural			
Respuesta Emocional Positiva	.78	.82	.81

Considerando las aportaciones de Fritz et al. (2012) se calculó el tamaño del efecto para pruebas no paramétricas, en las que se tuvieron en cuenta los siguientes intervalos para *r*: .1 - .3 = efecto pequeño; .3 - .5 = efecto intermedio; y .5 y superior = efecto fuerte.

Análisis de datos cualitativos

Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 2004) con apoyo del software MAXQDA 12 (www.maxqda.com). El proceso inició con las escuchas de las entrevistas, seguido de una lectura y relectura de las transcripciones resultantes (19, en total). Estas, junto al diario docente, fueron

incorporadas a una única base MaxQDA. El texto fue reducido a una serie de segmentos de análisis (n = 1534), pudiendo tratarse de frases o párrafos. Las preguntas de investigación guiaron la búsqueda de patrones comunes y frases relevantes (codificación apriorística), mientras que un proceso abierto permitió la creación, en cualquier momento, de nuevos códigos (codificación emergente), así como la fusión respecto a aquellos previos. Considerando las conexiones entre códigos temáticos, se avanzó para su agrupamiento, lo que posibilitó la construcción de los temas resultantes (ver *Resultados*). Los criterios de rigor científico fueron afianzados mediante estrategias de triangulación, estancia prolongada en el contexto de estudio y comprobación estructural y adecuación referencial de los resultados (Goetz y LeCompte, 1984).

Resultados

Resultados cuantitativos

La Tabla 4.6.4 presenta los resultados (medias y desviaciones típicas) para cada una de las variables analizadas, desgranados según tratamiento y género. De los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon se informa un aumento significativo de las metas de aproximación-amistad en el GE (ReT-PreT: Z = -2.171; p = .030), mientras que en el GC se observan descensos tanto en las metas de aproximación (ReT-PosT: Z = -1.999; p = .046) como de evitación hacia la amistad (ReT-PosT: Z = -2.247; p = .025).

En relación al comportamiento intercultural, se observa un aumento significativo en el *reconocimiento* en varones del GE (ReT-PreT: Z = -2.107, p = .035) y aumentos en la *ayuda* tanto en la muestra total (ReT-PreT: Z = -2.525, p = .012; ReT-PosT: Z = -2.314, p = .021) como en varones (ReT-PreT: Z = -2.500, p = .012). En el GC se evidencian descensos significativos ReT-PosT en la *relación* en la muestra total (Z = -3.115; p = .002) y en varones (Z = -2.707; p = .007) precedido por un aumento significativo PosT-PreT de la *relación* en estos últimos (Z = -2.063; p = .039).

En la comprensión intercultural se observan, por un lado, aumentos significativos en el GE en la apertura a la diversidad cultural (ReT-PreT: Z = -1.971; p = .049) y en las habilidades intergrupales, tanto en la muestra total (ReT-PreT: Z = -2.026; p = .043) como en mujeres (ReT-PreT: Z = -2.111; p = .035). Por su parte, se evidencia un descenso significativo en la apertura a la diversidad cultural en la muestra total del GC (ReT-PosT: Z = -1.965; p = .049). Finalmente, los cambios significativos en la sensibilidad intercultural son exclusivos de los estudiantes del GC, advirtiendo un

descenso en la REP (ReT-PosT: Z = -2.224; p = .026). En todos los casos el valor de r = .86, lo que indica un fuerte tamaño del efecto.

Tabla 4.6.4. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para cada una de las variables analizadas, según género y tratamiento.

	Experimental						Control					
	PreT		PosT		ReT		PreT		PosT		ReT	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Metas de Amistad												
Aproximación-Amistad												
N total	4.41[a]	.63	4.31[ab]	.79	4.57[b]	.59	4.16[ab]	.93	4.17[a]	.92	3.91[b]	1.01
Varones	4.33	.73	4.23	.78	4.56	.67	4.25	.81	4.12	.93	3.91	1.04
Mujeres	4.50	.49	4.40	.80	4.60	.50	4.08	1.04	4.23	.93	3.92	1.01
Evitación-Amistad												
N total	4.48	.53	4.35	.80	4.47	.69	4.23[ab]	.82	4.24[a]	.83	3.92[b]	.90
Varones	4.42	.47	4.24	.88	4.46	.73	4.23	.89	4.15	.87	3.95	.97
Mujeres	4.54	.59	4.46	.69	4.48	.66	4.25	.77	4.34	.79	3.90	.84
Comportamiento intercultural												
Ayuda												
N total	3.90[a]	.87	3.89[a]	.80	4.20[b]	.68	3.72	.96	3.69	.90	3.54	.90
Varones	3.71[a]	.93	3.77[ab]	.82	3.96[b]	.86	3.77	.96	3.75	.88	3.76	.91
Mujeres	3.97	.86	3.89	.84	4.01	.78	3.79	.91	3.77	.86	3.77	.87
Reconocimiento												
N total	4.11	.85	4.08	1.02	4.33	.76	3.79	1.00	3.94	.87	3.73	.96
Varones	3.90[a]	.95	3.99[ab]	1.00	4.14[b]	.91	3.89	.99	3.99	.93	3.91	.93
Mujeres	4.10	.86	4.08	.95	4.13	.84	3.90	.93	3.98	.92	3.95	.95
Relación												
N total	4.26	.82	4.27	.75	4.37	.73	4.18[ab]	.78	4.37[a]	.62	4.04[b]	.83
Varones	4.18	.88	4.18	.82	4.25	.78	4.06[a]	.89	4.47[b]	.54	4.13[a]	.68
Mujeres	4.36	.75	4.37	.64	4.50	.65	4.31	.64	4.26	.70	3.95	.96
Comprensión intercultural												
Apertura a la diversidad cultural												
N total	3.34[a]	.43	3.40[ab]	.47	3.47[b]	.44	3.25[ab]	.47	3.24[a]	.47	3.04[b]	.62
Varones	3.36	.48	3.40	.57	3.46	.49	3.27	.42	3.21	.46	2.98	.71
Mujeres	3.31	.37	3.40	.34	3.48	.39	3.24	.52	3.27	.49	3.12	.49
Habilidades intergrupales												
N total	3.25[a]	.53	3.28[ab]	.64	3.43[b]	.50	3.10	.56	3.18	.59	3.00	.73
Varones	3.28	.61	3.21	.74	3.39	.60	3.15	.54	3.19	.53	2.99	.78
Mujeres	3.22[a]	.44	3.36[ab]	.52	3.48[b]	.38	3.04	.58	3.16	.68	3.02	.69
Sensibilidad intercultural												
REP												
N total	3.44	.47	3.41	.52	3.49	.47	3.27[ab]	.52	3.35[a]	.55	3.17[b]	.55
Varones	3.44	.55	3.34	.54	3.48	.47	3.27	.50	3.38	.48	3.18	.55
Mujeres	3.44	.39	3.51	.48	3.50	.47	3.28	.55	3.33	.64	3.17	.56

Nota: valores con diferentes superíndices difieren en al menos un valor de significatividad (p < .05). M = Media; DT = Desviación típica.

Con respecto a los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, las diferencias significativas según el nivel de tratamiento aplicado, a favor del GE, emergen exclusivamente en las administraciones ReT para las metas de

amistad (*aproximación*, $p = .000$; *evitación*, $p = .001$), comprensión (*apertura*, $p = .000$; *habilidades intergrupales*, $p = .001$), sensibilidad (*REP*, $p = .001$) y comportamiento intercultural (*relación*, $p = .028$; *reconocimiento*, $p = .000$; *ayuda*, $p = .000$). Considerando el género como variable de agrupación, únicamente se advierten diferencias significativas en el GC, en el comportamiento intercultural en fase PreT (*ayuda*, $p = .001$; *reconocimiento*, $p = .014$) en favor de las mujeres.

Resultados cualitativos

Las categorías resultantes ($n = 16$) del análisis cualitativo fueron organizadas en seis temas, presentados a continuación. Se especifica el número de segmentos significativos y su porcentaje respecto al total, así como frases representativas asociadas a cada tema.

Aproximación a nuevas realidades culturales (229 segmentos significativos - 14,9% del total)

Según las perspectivas docente y discente, la pertenencia a un equipo en representación de un país generó *mayor conexión* y sentimiento de pertenencia. Los estudiantes, casi por unanimidad, aseguraron darle *mayor importancia* que antes al país representado y sentirse *como más profesionales*. Según algunos, el grito de equipo ayudó en esa conexión. El alumnado aseguró haber adquirido nuevos conocimientos, no solo referentes al juego y país seleccionado, sino que *"con la puesta en común que hacíamos, todos los equipos acabábamos conociendo todos los países"*. Dicho conocimiento no se ciñó al juego practicado, sino que fue extensible a otros aspectos, siendo el material uno de los más valorados: *"Los juegos exóticos nos ayudan a conocer, de alguna manera, con qué material se divierten otras personas"* (alumno); *"Lo que demuestra en realidad es la economía del país porque demuestra los materiales que usan"* (alumno). El docente experto aseguró que actividades como la elaboración del mural *dieron carta de naturaleza al juego*. Como resultado de ese conocimiento, varios estudiantes manifestaron tener mayor curiosidad: *"Nos ayuda a acercarnos porque nos ayuda a interesarnos por otras culturas y otros juegos diferentes para aprender más"*. No obstante, de las voces de algunos estudiantes se desprende que la experiencia no les ayudó a conocer más de la cultura, asegurando que *al fin y al cabo eran simplemente juegos*.

Conciencia y reflexión interculturales (215 segmentos significativos - 14% del total)

La actividad fue aceptada con gran entusiasmo, sin existir resistencia alguna respecto al contenido. Así, ambos docentes destacaron el caso de una alumna, con la asignatura convalidada (a priori, exenta de acudir a clase) quien, tras conocer la temática, decidió incorporarse a la actividad. Al comparar los juegos del mundo con los autóctonos, la mayoría de los respondientes afirmó que no eran *ni mejores, ni peores* sino *diferentes*. Algunos aclararon que *depende del juego.* No obstante, en muchos casos fueron expresadas ventajas de los juegos del mundo debido a la novedad y diversión generadas. Las similitudes y diferencias existentes entre juegos del mundo y autóctonos invitaron a la reflexión (*"Pensar que hay gente de nuestra edad en otros países que juega a lo mismo que estamos jugando nosotros es muy interesante"*), concluyendo que *al final todos jugamos a los mismos juegos*. Un alumno afirmó: *"Si yo creo que alguien de Australia es aburrido y luego juego a un juego de ese país que es divertido, pues cambia mi forma de pensar"*.

Relación entre iguales y amistad (197 segmentos significativos - 12,8% del total)

La práctica totalidad de estudiantes aseguró haber creado nuevas relaciones. Entre las razones más expuestas se aludió *al trabajo en equipo* y a la permanencia prolongada al mismo (*"Puedes conocerlas más porque estás más tiempo con ellas"*, alumno). Argumentos similares fueron expuestos para explicar mejoras en las relaciones de amistad, tanto nuevas (*"Yo no conocía a nadie, era nuevo. Y ahora, tengo mucha más amistad"*) como existentes (*"Se forzó más la amistad"*, alumna). Varios estudiantes pusieron en valor el efecto provocado por el juego en la amistad (*"Puede llegar a ser un juego mejor que los nuestros porque, al compenetrarnos más, crea lazos de amistad y contribuye positivamente"*, alumna). Con carácter excepcional, algunos estudiantes señalaron que la unidad no les había ayudado a mejorar relaciones con sus iguales.

Cooperación inter e intragrupal (207 segmentos significativos - 13,5% del total)

Muchos estudiantes explicaron los cambios en la relación ente iguales por la necesidad de colaborar (*"Las actividades no las podías hacer tú solo, entonces necesitabas el apoyo de tus compañeros. (...) Así hacíamos como más piña e íbamos todos juntos"*, alumno). En este sentido, los participantes informaron de relaciones colaborativas, muchas de estas inherentes al procesamiento grupal ("*Teníamos que hablar"*, alumno; *"Había gente con la que antes no te hablabas mucho y luego en los*

grupos tenías la necesidad de hablar para poder trabajar en grupo", alumna). Esa ayuda fue notoria respecto a estudiantes inicialmente menos capaces o más cohibidos. El docente experto se refirió a una alumna que *tenía una corrección y un refuerzo positivos de sus iguales*. Un alumno aseguró que esa ayuda no solo era a nivel intragrupal: *"Yo vi cómo le ayudábamos porque no entiende tan bien como nosotros. [Incluso], aunque no fueran del equipo, también hay gente que la ayudaba y así se entendía mejor"*.

Comportamientos negativos (162 segmentos significativos - 10,6% del total)

El docente experto avanzó que, aun no siendo posible evitar los comportamientos disruptivos, sí sería posible *mitigar sus efectos negativos* quedando estos *reducidos al equipo*. Así, destacó las ventajas del modelo en la disminución de conductas nocivas. Como elementos específicos, los docentes enfatizaron la competición formal y *la posibilidad de conseguir puntos*. Los comentarios del alumnado respecto a actitudes negativas parecieron centrarse en el rol arbitral asegurando que algunos *no te hacían caso* o *a veces no eran muy neutrales,* existiendo *muchos favoritismos en los partidos*. Testigos de ello, ambos docentes matizaron que dichas conductas guardaban relación con la naturaleza del juego, siendo aquellos de invasión (p.ej., *el palín mapuche*) más proclives a ello. El experto añadió que los conflictos venían marcados por *cómo el alumnado socializaba la actividad,* siendo el género determinante en este sentido. Esto fue observado por un estudiante al sostener que *hay personas que son diferentes y que juegan* de diferentes maneras. Algunas *personas juegan, no agresivamente, pero con más impulso porque son más competitivos*. Finalizada la unidad, el docente novel concluyó que *el ímpetu de ciertos alumnos inicialmente más conflictivos no había cambiado*.

Equidad de oportunidades (143 segmentos significativos - 9,3%)

Desde la perspectiva docente se advirtieron comportamientos entre pares orientados a brindar mayores oportunidades de participación. El docente novel observó casos de estudiantes que se mostraban solidarios respecto a algún compañero/a de equipo*, cediéndole participación en el juego e informándole sobre el devenir del mismo*. Varios estudiantes describieron los juegos como facilitadores de esa equidad, entendiendo que *todo el mundo está igual* ya que *empezamos todos desde cero*. Asimismo, valorando las exigencias técnico-tácticas del contenido, algunos entendieron

que las diferencias individuales *no se notan tanto como en otros juegos autóctonos a los que estamos acostumbrados*.

Discusión

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer el impacto de una temporada de juegos del mundo basada en el MED sobre las variables interculturales y las metas de amistad del alumnado de primer curso de ES en un contexto de baja diversidad cultural. En líneas generales, los resultados del estudio dan respaldo a las hipótesis planteadas y apuntan los beneficios de la intervención en el desarrollo social e intercultural. A nivel cuantitativo, las puntuaciones más altas en el GE se concentran en las administraciones ReT, siendo significativamente superiores respecto al GC, lo que sugiere efectos positivos de la intervención a largo plazo (intervalo de dos meses).

Cumpliendo con la hipótesis de partida, se advirtieron aumentos significativos en las metas de aproximación-amistad en los grupos que recibieron un tratamiento MED, en oposición a lo observado en el GC (descensos significativos tanto en las metas de aproximación como de evitación hacia la amistad). Las mejoras en la aproximación-amistad coinciden con estudios comparativos previos (MED vs MT) tanto en EP (Rocamora et al, 2019) como ES (Méndez-Giménez et al., 2015). De las voces de varios estudiantes se advirtió la creación de nuevas amistades, así como el fortalecimiento de aquellas previamente existentes, siendo el trabajo en equipo una de las razones más expuestas (Rocamora et al., 2019).

De conformidad con lo pronosticado, se observó un aumento significativo en la variable *reconocimiento* en varones del GE, sin existir cambios significativos en el GC. Estas mejoras convergen con un estudio previo con alumnado de edad similar (Puente-Maxera, Mahedero-Navarrete, Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda, en prensa). Desde las perspectivas docente y discente se hizo eco de actitudes de reconocimiento entre iguales. Algunos elementos propios del MED pudieron incidir en ello, tanto a nivel intra (p.ej., *grito*) como intergrupal (p.ej., *saludo*). Por su parte, se evidenció un aumento en la *ayuda* en estudiantes del GE, con especial incidencia en varones. Desde el plano cualitativo, se percibió una colaboración implícita a los propios juegos, concordando con lo advertido en una temporada de mimo con alumnado de quinto de EP (Méndez-Giménez et al., 2017). En sintonía con lo expuesto por los autores, se resaltó la fortaleza del contenido para brindar oportunidades de participación al

alumnado. Las conexiones entre modelo, contenido y variables interculturales deberían seguir siendo exploradas en futuros trabajos.

En cuanto a la *relación* entre iguales, se observaron efectos dispares en varones del GC. La incidencia positiva tras la fase de intervención pudo estar motivada por el abordaje de un contenido (*fútbol*) altamente atractivo para estos. No obstante, el subsiguiente deterioro tras el periodo de retención deja entrever efectos nocivos una vez abandonada la actividad deseada. De forma especulativa, estas fluctuaciones parecen ser consecuencia del nivel de incertidumbre presente en la enseñanza, dada la cantidad de variables presentes. Cabe imaginar que, bajo una metodología tradicional, estos aspectos están menos controlados que cuando se aplica un modelo centrado en el alumnado que, precisamente, favorece las habilidades sociales entre iguales. Respecto a la relación entre iguales en el GE, aunque de manera no significativa, se observaron ligeros aumentos sostenidos en cada administración. Los resultados cualitativos parecen haber secundado esta tendencia, destacando una relación positiva y la apreciación de la unidad como oportunidad para el conocimiento mutuo.

Respecto a la sensibilidad intercultural (tercera hipótesis), se observó un descenso significativo de la REP en estudiantes del GC, cumpliendo con la hipótesis formulada. Comparando las medias en ambos grupos, se observan puntuaciones más altas en estudiantes del GE, significativamente superiores tras la fase de ReT, sugiriendo así efectos positivos del programa tras un periodo de dos meses. Los resultados convergen con un estudio plurianual comparativo (Martínez de Ojeda, Puente-Maxera y Méndez-Giménez, en prensa) en el que se informó de valores REP superiores en los centros adscritos a una metodología MED respecto a quienes seguían una enseñanza tradicional.

Ninguna hipótesis fue establecida en relación a la comprensión intercultural. Los resultados muestran, por un lado, un aumento significativo en la apertura a la diversidad cultural en estudiantes del GE, acompañado de un descenso significativo en el GC. Estos resultados positivos se oponen a aquellos encontrados por Grimminger-Seidensticker y Möhwald (2017). Dos aspectos explicarían estas mejoras. Primero, la pertenencia prolongada a un equipo pareció provocar un mayor sentimiento de adhesión al país representado. Segundo, el contenido trabajado (*juegos del mundo*) despertó mayor interés por otras realidades culturales, trascendiendo lo propiamente lúdico. De especial interés, aunque no siendo objeto de análisis, se observan indicios de mejoras en

cuanto a posibles estereotipos culturales. En este sentido, Denson et al. (2017) incluyen la *conciencia de similitudes y diferencias culturales* como constructo explicativo de la apertura cultural, siendo un hecho advertido en el presente estudio. Esto llama a nuevas experiencias MED que midan el prejuicio étnico o racial del alumnado.

Asimismo, se advirtió un aumento significativo de las habilidades intergrupales en estudiantes del GE, con especial incidencia en mujeres. Estos resultados obedecen a lo señalado por Denson et al. (2017) quienes aseguran que aquellos estudiantes más abiertos a la diversidad cultural tienden a exhibir mayores habilidades intergrupales (p.ej., resolución de conflictos), muchas de estas ya asociadas positivamente con la literatura MED (Harvey et al., 2014). El programa MED utilizado fue diseñado con base en principios democráticos (p.ej., selección del contenido), cooperativos e inclusivos (Farias et al., 2017). Por ejemplo, el sistema de competición formal fue configurado a efectos de favorecer una participación equitativa. Los equipos, de forma autónoma, decidían la estrategia a ejecutar en cada acción. Sin embargo, en ciertos juegos, los docentes optaron por asignar las posiciones tácticas a ocupar, a tenor del protagonismo advertido en algunos estudiantes. Este tipo de estrategias pudo hacer que, en sesiones posteriores, emergieran actitudes solidarias entre pares orientadas a brindar mayores oportunidades de juego.

Este estudio ha contado con una serie de limitaciones. En primer lugar, su concreción a un único centro de enseñanza. Segundo, debe ser tenido en cuenta que durante el intervalo de retención el GE continuó recibiendo una enseñanza a partir del MED, situación que pudo influir en los resultados.

Conclusiones, implicaciones prácticas, y prospectiva

Los resultados generales del presente estudio alientan sobre las ventajas del MED en el desarrollo de la CIC. Asimismo, ofrecen evidencias respecto a sus posibilidades de promoción en contextos de baja diversidad cultural. No menos importante, el estudio exhorta sobre los beneficios de conjugar el MED con nuevos contenidos curriculares, animando a continuar en esta línea. También, nuevos estudios deberán precisar los constructos explicativos de variables introducidas por primera vez (p.ej., habilidades intergrupales).

Varias implicaciones prácticas pueden ser extraídas. Primero, se apuntan las bondades de flexibilizar el modelo hacia estructuras alternativas a la original

(Siedentop, 1994). En segundo lugar, se sugiere la conveniencia de invitar al alumnado a ser partícipe de decisiones preactivas (p.ej., selección del contenido). Por último, los juegos del mundo se erigen como contenido propicio, siendo de especial relevancia en el desarrollo de una mayor CIC, y pudiendo ser considerado como herramienta efectiva para un acercamiento no solo *entre* (Carter-Thuillier et al., 2018), sino *hacia* otras culturas.

Estudio empírico 7

Niveles de actividad física tras una temporada de juegos del mundo con el modelo de Educación Deportiva

4.7.- ESTUDIO EMPÍRICO 7: Niveles de actividad física tras una temporada de juegos del mundo con el modelo de Educación Deportiva.

Resumen

El modelo de Educación Deportiva nace con el propósito de brindar experiencias deportivas auténticas a todo el alumnado, con independencia de sus características individuales. Las evidencias existentes que muestran al modelo como efectivo en la promoción de niveles de actividad física (AF) son aún escasas y se sirven, mayormente, de deportes de invasión como contenido principal. Así, cabe explorar el efecto generado por contenidos de distinta categoría táctica, conociendo su impacto en términos de género. El propósito principal de este estudio ha sido conocer los niveles de actividad física (sedentaria, ligera, moderada, vigorosa y moderada-vigorosa -AFMV), así como los pasos efectuados y el equivalente metabólico de tarea (EMT) en estudiantes partícipes de una temporada (18 sesiones) MED sobre juegos del mundo. De forma específica, (1) se evaluaron las diferencias en función del sexo, (2) la influencia de las fases que atraviesa la temporada y (3) el efecto de cada juego practicado. Participaron 71 estudiantes de 1º de ES (M_{edad} = 12.32 ± .50; varones, n = 38; mujeres, n = 33) de un centro ubicado en el norte de España. Se emplearon acelerómetros ActiGraph-GT3X para medir los niveles de AF, el número de pasos efectuados y el EMT. Igualmente, se midió la altura y el peso de los participantes, y se obtuvo el índice de masa corporal. La intervención promovió niveles óptimos de AFMV, sin existir diferencias significativas entre sexos. Estas solo emergieron en el número de pasos efectuados, siendo superior en varones. Respecto a la influencia de las fases, la práctica autónoma se mostró como la más activa, contribuyendo de manera significativa a los niveles de AFMV, así como los pasos y el EMT. Los juegos del mundo se exhiben como contenido apropiado para desarrollar niveles deseados de AFMV, con independencia del género del alumnado. Asimismo, se discuten las bondades de juegos de distinta categoría táctica.

Palabras clave: actividad física, educación deportiva, educación física, modelo pedagógico.

Introducción

A pesar de los numerosos beneficios que la actividad física (AF) reporta sobre la población infanto-juvenil, ya sea a nivel físico, cognitivo o social (Janssen y LeBlanc, 2010), en los últimos años, el sedentarismo ha asumido tintes epidémicos, siendo considerado como factor de riesgo para la salud (Tremblay et al., 2011). Haciendo frente a esta problemática, organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS; 2010) recomiendan que los niños y adolescentes con edades comprendidas entre los cinco y 17 años alcancen 60 minutos diarios de AF de intensidad moderada a vigorosa (AFMV).

Poniendo a prueba estas directrices, varios estudios se han propuesto determinar si la población citada cumple con los niveles recomendados. Por ejemplo, en el contexto europeo, un estudio transnacional (Verloigne et al., 2012) encontró que solo el 4.6% de las mujeres y el 16.8% de los varones escolares alcanzaron las recomendaciones de 60 minutos/día de AFMV. La situación en el contexto de ES no es más halagüeña. Una reciente revisión (Hollis et al., 2017) concluyó que el alumnado de entre 11-14 años acumuló un 48.6% de AFMV, mientras que estudiantes entre 14-18 años alcanzaron un 35.9%. Por su parte, Hallal et al. (2012) informaron que el 80% de los adolescentes entre 13-15 años no alcanzaron el mínimo recomendado. Teniendo en cuenta el sexo, una amplia evidencia científica muestra niveles de AF más altos en varones (Mooses et al., 2017; Oviedo et al., 2013); mientras que si se considera la edad, se advierte una caída en los niveles de AF conforme pasan los años (Cooper et al., 2015; Ortega et al., 2013).

Ante esta situación, el reclamo por intervenciones específicas se hace evidente. A nivel educativo, el área de la Educación Física (EF) se muestra como contexto idóneo para el desarrollo de niveles óptimos de AF, pudiendo contribuir de manera significativa a la AF diaria del alumnado (Mooses et al., 2017). En línea con lo recomendado por la OMS, varios organismos y asociaciones vinculados al área sugieren que el alumnado deba permanecer el 50% de la clase realizando AFMV (AfPE, 2015). Lejos de estas aspiraciones, estudios recientes demuestran que el alumnado no cumple con las recomendaciones. La revisión de Hollis et al. (2017) advirtió que el alumnado pasaba menos del 45% de la clase en AFMV. Un estudio con estudiantes de EP (Mooses et al., 2017) mostró que los participantes permanecieron solo un tercio de la clase en AFMV, advirtiendo otro tercio destinado a comportamientos sedentarios. En línea con la caída

progresiva antes mencionada, la revisión de Hollis et al. (2017) informó que mientras el alumnado de entre 11-14 años permaneció casi un 49% de las clases de EF en AFMV, los estudiantes entre 14-18 años vieron reducido ese tiempo a un 36%.

Fairclough y Stratton (2005) encontraron que los niveles de AFMV eran "metodológicamente dependientes". En este sentido, resulta fundamental examinar el rol que juegan las intervenciones pedagógicas a la hora de mejorar los niveles de AF sin comprometer, a su vez, otros objetivos de aprendizaje (Smith, 2010). El modelo de Educación Deportiva es un modelo pedagógico que se ha mostrado capaz de contemplar un amplio abanico de objetivos (Evangelio et al., 2018), entre ellos, la promoción de la actividad física. El MED surge con el fin de brindar experiencias deportivas auténticas a todo el alumnado, asumiendo como propósitos principales el desarrollo de estudiantes competentes, cultos y entusiastas (Siedentop et al., 2011). Existen seis aspectos clave que lo definen (Siedentop et al, 2011): (a) temporada, (b) afiliación, (c) competición formal, (d) registro de datos, (e) festividad y (f) evento culminante. Distintas revisiones avalan al MED como modelo apto para la promoción de variados resultados de aprendizaje (Evangelio et al., 2018; Hastie et al., 2011), destacando un mayor compromiso motor (Araujo et al., 2014). Entre las razones que exponen al MED como favorecedor de niveles de AF, Hastie y Trost (2002) destacan (a) el mayor tiempo destinado a la práctica, (b) el número de miembros por equipo, que "obliga" a participar más y reduce el riesgo de existir "alumnos espectadores" y (c) la disposición autónoma e inmediata (p.ej., calentamiento intragrupal). En el plano motor, Araujo et al. (2014), planteándose si las mayores oportunidades de aprendizaje que brinda el MED se traducen realmente en una mayor participación equitativa, evidenciaron efectos ambiguos o contradictorios según sexo y nivel de habilidad.

Hasta la fecha, las evidencias que relacionen al MED con los niveles de AF son aún escasas. Por ejemplo, Hastie y Trost (2002), mediante una temporada de 22 sesiones sobre hockey sala analizaron los niveles de AFMV en 19 estudiantes de 1º de ES. Como resultado, los estudiantes permanecieron el 61.3% de la clase en AFMV. No encontraron diferencias significativas en términos de habilidad ni tampoco en función de las fases del MED. Por su parte, Perlman (2012) examinó el efecto comparado de MED sobre los niveles de AF en estudiantes desmotivados tras participar en una temporada de 15 sesiones de baloncesto. El modelo brindó mayores oportunidades al alumnado para alcanzar niveles más altos de AF, encontrando diferencias significativas

en la fase final de la temporada respecto a quienes siguieron una metodología tradicional. Recientemente, otro estudio comparativo (Rocamora et al., 2019) analizó los efectos de dos modelos (MED *vs* instrucción directa) sobre los niveles de AF de estudiantes de quinto y sexto de EP tras participar en una temporada de 15 sesiones de balonmano. Los estudiantes que experimentaron el MED obtuvieron niveles de AF ligera (AFL) y AF moderada (AFM) significativamente mayores. Por su parte, quienes siguieron la instrucción directa acumularon tiempos superiores de AF sedentaria.

Como se ha visto, muchas de estas experiencias se han servido de deportes de invasión como contenido principal (*hockey sala* en Hastie y Trost, 2002; *baloncesto* en Perlman, 2012; *balonmano* en Rocamora et al., 2019). Solo el estudio de Ward et al. (2017) analizó los niveles de AF en estudiantes de quinto de EP tras experimentar una temporada de Cross-Fit. Así, autores como Perlman (2012) sugieren explorar el potencial del MED sobre los niveles de AF a partir de juegos de distinta naturaleza (p.ej., diana, muro o cancha dividida). Las revisiones constatan la notoria preeminencia de los deportes de invasión (Fairclough y Stratton, 2005), responsables de generar casi un 50% de AFMV, relegando a otros contenidos, como los deportes de cancha dividida, a solo un 30% (Hollis et al., 2017).

Objetivos e hipótesis

Por todo ello, el presente estudio se ha propuesto conocer, mediante el uso de acelerometría triaxial, los niveles de AF de estudiantes adolescentes partícipes de una temporada MED sobre juegos del mundo. Además, se pretende conocer la influencia de la intervención sobre el número de pasos efectuados y el equivalente metabólico de tarea (EMT). De forma específica, se pretende examinar posibles diferencias en los niveles de AF en función del sexo, considerando a su vez la posible influencia de las fases MED y del juego practicado. En base a la literatura específica (Hastie y Trost, 2002; Perlman, 2012), se hipotetizó que (1) la intervención provocaría niveles suficientes de AFMV, sin existir diferencias entre varones y mujeres; (2) la fase de competición sería responsable de niveles de AFMV, número de pasos y EMT superiores al resto de fases.

Método

Participantes y contexto

Alumnado. La muestra inicial estuvo formada por 72 estudiantes pertenecientes a tres grupos intactos de 1º de ES de un centro de enseñanza ubicado en una ciudad del norte de España. Un estudiante fue descartado al no cumplir con los criterios de inclusión (p.ej., asistir a un mínimo del 70% de sesiones), resultando en una muestra final de n = 71 (M_{edad} = 12.31 ± .50). En cuanto al sexo, la muestra comprendió 33 mujeres (46.5%; M_{edad} = 12.27 ± .52) y 38 varones (53.5%; M_{edad} = 12.34 ± .48). Por su parte, 66 estudiantes (93%) eran autóctonos (nacionalidad española) y cinco de origen inmigrante (7%). Previo al inicio de la intervención, el alumnado participante había tenido una experiencia trimestral con el MED.

Profesorado. La docencia fue asumida por dos profesores de EF con desigual experiencia. Uno, experto (más de 30 años de experiencia profesional, los cinco últimos empleando el MED) y otro, novel (sin experiencia docente, aunque con estudios de máster y formación específica teórico-práctica respecto al MED). El docente novel asumió la docencia de dos grupos (A y C), mientras que el docente experto se encargó del grupo restante (B).

Se contó con el consentimiento informado de los tutores legales del alumnado, así como del equipo directivo y del departamento de EF del centro de enseñanza. A nivel ético, el estudio fue aprobado por el programa de doctorado de la universidad a la que pertenecían dos de los autores.

Procedimiento

Programa de intervención

Se llevó a cabo una temporada de 18 sesiones (dos por semana) de 55 minutos cada una, sobre juegos del mundo. Conforme a los principios del MED, el grupo-clase fue organizado en cuatro equipos de cinco-siete participantes. Un sorteo inicial asignó un continente a cada equipo. Seguidamente, cada equipo recibió un compendio de tres juegos originarios del continente en cuestión. Se le solicitó a cada equipo que escogiera, de forma democrática y a nivel intragrupal, un juego para integrarlo en la temporada llamada "Olimpiadas interculturales". En algunos casos, las reglas de los juegos fueron ligeramente modificadas a efectos de obtener un formato dual y sin eliminaciones, coherente con los principios del MED (ver *Anexos* para una descripción de cada juego).

Fiabilidad

El investigador principal diseñó la unidad didáctica implementada (Tabla 4.7.1), siendo validada por dos expertos en modelos pedagógicos (doctores en Ciencias de la Actividad Física). Para el diseño, se siguieron los siguientes indicadores (Farias et al., 2018; Hastie et al., 2017): (1) la temporada se extendió por un largo periodo de tiempo, (2) los equipos permanecieron juntos a lo largo de toda la temporada, (3) la competición incluyó versiones modificadas del juego original, (4) el alumnado desempeñó roles distintos al de jugador, (5) se incluyeron periodos de práctica intragrupal mediante juegos reducidos, (6) la festividad estuvo presente a lo largo de toda la temporada, (7) se estableció un sistema de registro, y (8) un evento final puso fin a la temporada. A efectos de garantizar la validez de la intervención, todas las sesiones fueron grabadas en vídeo, siendo seleccionada la mitad (n = 9) para someter a verificación, procurando la presencia de sesiones representativas de cada fase. Dos evaluadores externos, siguiendo una hoja de control, analizaron y codificaron cada una de las nueve sesiones. Los dos investigadores alcanzaron un 100% de acuerdo, garantizando así la inclusión de todos los indicadores (Farias et al., 2018; Hastie et al., 2017).

Tabla 4.7.1. Contenidos desarrollados en la temporada de *Olimpiadas Interculturales*.

MT	Sesión	Fase	Contenido
-	1	(I)	Explicación (objetivos de la unidad y metodología de trabajo). Formación de equipos. Presentación y selección de los juegos. Roles.
1	2	(D)	*Juego - Continente 1.* Aprendizaje y práctica del juego seleccionado. Afiliación. Enseñanza de las reglas básicas.
	3	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	4-5	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cinco equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
2	6	(D)	*Juego - Continente 2.* Aprendizaje y práctica del juego seleccionado. Afiliación. Enseñanza de las reglas básicas. Confección de murales.
	7	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	8-9	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cinco equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
3	10	(D)	*Juego - Continente 3.* Aprendizaje y práctica del juego seleccionado. Afiliación. Enseñanza de las reglas básicas.
	11	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	12-13	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cinco equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
4	14	(D)	*Juego - Continente 4.* Aprendizaje y práctica del juego seleccionado. Afiliación. Enseñanza de las reglas básicas. Presentación de murales.
	15	(PR)	Partidos amistosos (inter-equipos; *2x2, 3x3…*). Enseñanza del rol de *duty team:* aplicación de reglas y registro para cada uno de los juegos.
	16-17	(CF)	Competición formal. Partidos. Formato de liguilla con los cinco equipos. Todos contra todos. Partidos de 8 minutos (3 por sesión).
-	18	(EC)	Evento culminante. Ceremonia de clausura. Entrega de premios (equipo vencedor, deportividad, organización, etc.).

Nota: MT: Micro-Temporada; I: Introductoria; D: Dirigida; PR: Práctica autónoma; CF: Competición formal; EC: Evento culminante.

Instrumentos

Antropometría. El peso fue obtenido mediante una báscula digital portátil TEFAL (precisión de .05 kg). Para ello, los estudiantes, descalzos y desprovistos de ropa pesada, fueron llamados individualmente para ser pesados, siempre bajo la supervisión del docente experto. Por su parte, la altura fue medida utilizando un tallímetro rígido con precisión de .1 cm, dispuesto en el departamento de EF del centro. Las dos medidas fueron utilizadas para calcular el Índice de Masa Corporal (IMC = peso en Kg/cuadrado de la altura en metros).

Actividad física. Los niveles de actividad física fueron medidos utilizando un acelerómetro triaxial Actigraph GT3X (ActiGraphTM, LLC, Fort Walton Beach, FL, EE.UU.). Estos dispositivos ligeros miden aceleraciones sobre los tres planos anatómicos del cuerpo (sagital, frontal y transversal), siendo convertidas en cuentas de la actividad registrada. Los acelerómetros, adheridos a una banda elástica, fueron colocados en el lado derecho, al nivel de la cadera. Cada sesión comenzó con el reparto de acelerómetros, por equipos, y su disposición autónoma.

Análisis de datos

Se tomaron registros de 13 sesiones, correspondientes al abordaje de tres juegos distintos (sesiones 6 a 17) y el evento final (sesión 18). No se registraron datos durante la primera sesión (teórica, de carácter introductorio y en el aula de referencia), ni tampoco durante el primer juego de la temporada (sesiones 2 a 5) para no interferir con el aprendizaje en el cumplimiento de los roles. La sesión 17 reportó errores en la descarga en el grupo C. Por tanto, a efectos de evitar incongruencias, se decidió desechar los datos recabados en dicha sesión para el conjunto de grupos. Así, de 852 informes individuales posibles (12 sesiones x 71 participantes), se obtuvo con éxito un total de 791 (92.8%). Por su parte, Perlman (2012) advierte que el tiempo de clase se ve reducido por aspectos administrativos (p.ej., transición entre clases, tiempos de vestuario, etc.). En consecuencia, a efectos de obtener mayor precisión, y siguiendo las recomendaciones de Hollis et al. (2017), los datos tomados comprendieron 45 minutos de cada sesión (81.8% del total), ignorando los cinco primeros y cinco últimos minutos de la misma.

Para el presente estudio, se calibraron épocas (intervalos) de 10 segundos con frecuencias de 30 Hz. Los umbrales (puntos de corte) de AF fueron determinados siguiendo las recomendaciones de Evenson, Catellier, Gill, Ondrak y McMurray (2008): (a) Sedentaria = < 100 *counts*/minuto; (b) Ligera = 101-2295 *counts*/minuto; (c) Moderada = 2296-4012 *counts*/minuto; (d) Vigorosa = ≥ 4013 *counts*/minuto. El tiempo establecido para la AFMV se obtuvo mediante la suma de sendas categorías (AFMV = AFM + AF vigorosa (AFV).

Análisis estadístico

Los datos obtenidos por los acelerómetros fueron descargados en el software ActiLife6 (Pensacola, FL, EE.UU.) y posteriormente exportados como archivo Excel para su debido tratamiento. Posteriormente, se utilizó el software SPSS v. 24.0 para Windows (SPSS, Inc., Chicago, IL). El nivel de significancia estadística fue establecido en $p< .05$. Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para cada una de las variables analizadas (valores antropométricos, tiempo de cada intensidad, pasos efectuados y equivalente metabólico de tarea - EMT). Los datos fueron reagrupados, obteniendo los promedios de AF para el total de las sesiones registradas (n = 12), así como para cada una de las fases que la componen (dirigida, n = 3; práctica autónoma, n = 3, competición, n =5 y evento culminante, n = 1).

La homogeneidad de varianzas fue analizada mediante el test de Levene. Para verificar la normalidad de la distribución de los datos, se examinaron la asimetría y la curtosis. Gravetter y Walnau (2014) establecen valores máximos de ±2, en ambos casos, como indicadores de una distribución normal. Asimismo, se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los análisis mostraron una distribución normal en cada una de las variables analizadas. En consecuencia, se emplearon pruebas paramétricas.

El propósito principal de esta investigación ha sido explorar los niveles de AF tras una temporada MED sobre juegos del mundo, examinando la posible influencia del sexo. Así, se efectuaron análisis ANOVA univariados para muestras independientes (sexo). Las diferencias intrasujeto fueron calculadas mediante ANOVA de medidas repetidas considerando, en su caso, la fase o el juego practicado. De manera adicional, se calcularon los porcentajes de los niveles de AF respecto al tiempo total registrado (45').

Resultados

Características de los participantes

A continuación, la Tabla 4.7.2 presenta los valores antropométricos (peso, altura e IMC) según sexo y muestra total. No se observan diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas: *peso* [*F* (1,68) = .164, *p* = 687, n^2 = .002], *altura* [*F* (1,67) = .450, *p* = 505, n^2 = .007] e *IMC* [*F* (1,67) = .177, *p* = 675, n^2 = .003]. Comparando las medias, las puntuaciones obtenidas por mujeres superan las de los varones en cada caso.

Tabla 4.7.2. Valores antropométricos según sexo y muestra total.

	Total	Varones	Mujeres			
	M (DT)	*M (DT)*	*M (DT)*	*p*	n^2	*L*
Peso	49.74 (13.16)	49.16 (13.20)	50.44 (13.28)	.687	.002	.541
Altura	1.58 (.08)	1.57 (.10)	1.59 (.07)	.505	.007	.015
IMC	19.84 (4.08)	19.66 (3.61)	20.07 (4.63)	.675	.003	.121

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *p* = significancia; *d* = tamaño del efecto; IMC = índice de masa corporal.

A continuación, la Tabla 4.7.3 presenta los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para las variables analizadas en el conjunto de sesiones recogidas. Al controlar la variable sexo, los resultados evidencian diferencias significativas en el número de pasos efectuados, siendo superior en varones [*F* (1,30) = 6.284, *p* = 018, n^2 = .173].

Tabla 4.7.3. Niveles de actividad física según sexo y muestra total para toda la temporada.

	Total	Varones	Mujeres			
	M (DT)	*M (DT)*	*M (DT)*	*p*	n^2	*L*
Sedentaria	9.55(1.68)	9.53(1.70)	9.58(1.71)	.935	.000	.615
Ligera	6.44(1.38)	6.14(1.22)	6.52(1.53)	.458	.020	.257
Moderada	26.47(2.01)	26.45(2.27)	26.64(1.83)	.966	.000	.668
Vigorosa	2.54(1.29)	2.88(1.47)	2.26(1.08)	.204	.057	.193
AFMV	29.01(2.65)	29.33(2.40)	28.90(2.82)	.300	.036	.793
EMT	4.56(.42)	4.67(.46)	4.44(.35)	.109	.083	.261
Pasos	1398.57(209.45)	1489.90(209.28)	1317.98(178.75)	.018	.173	.347

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *p* = significancia; n^2 = tamaño del efecto; *L* = homogeneidad de varianzas.

Diferencias según fase

Por su parte, la Tabla 4.7.4 recoge los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las variables analizadas ponderadas para cada una de las fases de la temporada y desglosadas según sexo. Se observan diferencias significativas

intergrupales en los tiempos de AFMV durante las fases autónoma [F (1,51) = 8.358, p = 006, n^2 = .141] y evento culminante [F (1,68) = 5.387, p = 023, n^2 = .073] con valores más altos en varones. También se observan diferencias, con superioridad de varones, en el tiempo de AFM durante la fase autónoma [F (1,69) = 8.289, p = 005, n^2 = .107] y el evento culminante [F (1,68) = 4.135, p = 046, n^2 = .057]. A nivel intrasujeto, los niveles de AFMV desplegados durante la fase autónoma superan de forma significativa aquellos registrados en la fase dirigida (M_{dif} = 3.74 min., p = .001), al tiempo que los niveles alcanzados durante el evento culminante son significativamente inferiores respecto al resto de fases (dirigida, p = .011; autónoma, p = .000; competición, p = .000). Mismas diferencias emergen en mujeres, mientras que en varones solo se presentan aquellas relativas al evento culminante.

Las diferencias relativas al tiempo de AF sedentaria emergen exclusivamente en el evento culminante [F (1,68) = 5.082, p = 027, n^2 = .070] siendo más altos los valores de estudiantes de sexo femenino. Los análisis intragrupales evidencian valores en la fase dirigida y evento culminante significativamente superiores (p< .001) respecto a la fase autónoma y la competición. Estas diferencias surgen de forma específica en ambos sexos. Asimismo, se observan diferencias significativas en el tiempo de AFL durante la fase dirigida [F (1,69) = 7.455, p = 008, n^2 = .098] y práctica autónoma [F (1,69) = 14.931, p = 000, n^2 = .178], a favor de las mujeres.

Tabla 4.7.4. Variables analizadas en relación a cada fase MED según sexo y muestra total.

		Total		Varones		Mujeres				
		M (DT)	*%*	*M (DT)*	*%*	*M (DT)*	*%*	*p*	n^2	*L*
D	Sedentaria	12.04(4.19)[a]	26.90	12.00(4.58)[a]	26.67	12.09(3.81)[a]	26.86	.939	.000	.474
	Ligera	5.41(1.57)[a]	11.30	4.57(1.41)[a]	10.15	5.55(1.60)[a]	12.33	.008	.098	.436
	Moderada	25.20(4.06)[a]	56.57	25.41(4.19)[a]	56.47	25.54(3.96)[a]	55.87	.908	.000	.848
	Vigorosa	2.35(1.78)	5.23	3.02(2.07)	6.71	1.82(.93)	4.04	.000	.164	.000
	AFMV	27.55(4.40)[a]	61.80	28.43(4.45)[a]	63.18	27.36(4.27)[a]	59.91	.159	.035	.676
	EMT	3.72(.92)[a]		3.88(.88)[a]		3.55(.94)[a]		.171	.033	.987
	Pasos	1309.37(293.19)[a]		1418.62(289.33)[a]		1183.57(246.47)[a]		.000	.162	.344
PA	Sedentaria	7.73(1.73)[b]	17.19	7.52(1.62)[b]	16.72	8.75(1.89)[b]	19.44	.642	.004	.123
	Ligera	5.98(2.12)[ab]	13.88	5.15(1.94)[a]	11.44	6.93(1.94)[ab]	15.40	.000	.178	.535
	Moderada	28.58(3.42)[a]	62.40	29.12(3.02)[a]	64.71	26.89(3.51)[a]	59.76	.005	.107	.957
	Vigorosa	2.71(2.02)	6.53	3.21(2.39)	7.13	2.43(1.29)[b]	5.40	.024	.072	.002
	AFMV	31.29(3.30)[b]	68.93	32.33(2.78)[b]	71.84	29.32(3.41)[b]	65.16	.006	.141	.373
	EMT	5.47(.97)[b]		5.66(.87)[b]		5.24(1.04)		.115	.047	.577
	Pasos	1490.81(302.95)[b]		1581.36(263.51)[b]		1386.55(315.48)[b]		.006	.104	.450
C	Sedentaria	8.98(2.36)[b]	19.96	8.66(2.32)[b]	19.24	9.30(2.40)[b]	20.66	.349	.018	.497
	Ligera	6.61(2.05)[b]	14.85	6.12(1.86)[a]	13.60	7.19(2.15)[b]	15.98	.098	.057	.365
	Moderada	26.92(3.13)[a]	59.66	27.27(3.13)[a]	60.60	26.47(3.12)[a]	58.82	.269	.026	.949
	Vigorosa	2.49(1.85)	5.53	2.95(2.12)	6.56	2.04(1.44)	4.54	.084	.062	.031
	AFMV	29.41(3.65)[ab]	65.19	30.22(3.33)[ab]	67.16	28.51(3.76)[ab]	63.36	.067	.070	.777
	EMT	4.63(.57)[c]		4.83(.56)[c]		4.42(.52)[c]		.011	.127	.636

	Pasos	1424.12(243.50)[c]		1532.60(248.44)[ab]		1315.64(186.57)[a]		.001	.203	.088
	Sedentaria	13.39(2.65)[a]	29.78	12.71(2.48)[a]	28.24	14.16(2.69)[a]	31.47	.027	.070	.502
	Ligera	9.71(2.99)[c]	21.56	9.34(2.87)[b]	20.76	10.18(3.12)[c]	22.62	.260	.019	.309
	Moderada	20.36(3.91)[b]	45.24	21.21(3.54)[b]	47.13	19.34(4.14)[b]	42.98	.046	.057	.210
EC	Vigorosa	1.54(1.25)	3.42	1.74(1.37)	3.87	1.32(1.06)	2.93	.158	.029	.607
	AFMV	21.90(4.24)[c]	48.66	22.95(4.16)[c]	51.00	20.66(4.06)[c]	45.91	.023	.073	.873
	EMT	3.63(.40)[d]		3.76(.40)[d]		3.48(.34)[d]		.002	.128	.295
	Pasos	927.26(175.02)[d]		963.05(185.41)[c]		884.75(154.00)[c]		.062	.050	.183

Nota: *M* = media; *DT* = desviación típica; *p* = significancia; n^2 = tamaño del efecto; *L* = homogeneidad de varianzas; D = dirigida; PA = práctica autónoma; C = competición; EC: evento culminante. En cada fila, las medias con diferentes superíndices difieren al menos a un nivel de $p<.05$.

Los resultados informan de diferencias significativas en función del sexo en el número de pasos efectuados (superior en varones) en cada una de las fases, con excepción del evento culminante: dirigida [F (1,69) = 13.356, p = 000, n^2 = .162], práctica autónoma [F (1,69) = 8.038, p = 006, n^2 = .104] y competición [F (1,48) = 12.190, p = 001, n^2 = .203]. A nivel intragrupal, se observan diferencias significativas entre todas las fases, siendo superior el número de pasos obtenido en la fase autónoma seguido, en orden descendiente, por las fases de competición, dirigida y evento culminante. Al desglosar por sexo, las diferencias en varones respecto al evento culminante se mantienen, existiendo además mayor número de pasos en la fase autónoma respecto a la dirigida (M_{dif} = 162.74, p = .038). Por su parte, en mujeres se dan las mismas circunstancias, presentándose además superioridad de pasos efectuados en la fase autónoma respecto a la competición (M_{dif} = 70.91, p = .001).

Finalmente, se registran diferencias significativas a nivel intergrupal en las puntuaciones EMT en la fases de competición [F (1,48) = 7.002, p = 011, n^2 = .127] y evento culminante [F (1,68) = 9.947, p = 002, n^2 = .128], siendo más elevadas en varones. A nivel intrasujeto, las diferencias significativas se dan entre todas las fases y en todas las condiciones grupales, siendo superiores durante la fase autónoma, seguido de las fases de competición, dirigida y evento culminante.

Diferencias según juego

La Tabla 4.7.5 recoge los tiempos (porcentajes respecto al total) de los niveles de AF, los pasos efectuados y el EMT para cada uno de los juegos practicados, desglosados según sexo y grupo-clase de pertenencia.

La práctica del *Gorri* en el grupo A reporta niveles de AFMV significativamente más altos que los provocados por el *Gaga Ball* (p = .028), circunstancia que es igualmente advertida en varones de dicho grupo (p = .038). Las ventajas de dicho juego

respecto al resto son también notorias en el número de pasos efectuados y en el EMT, tanto en la muestra general como en varones. Las comparaciones intrasujeto evidencian mayor AF sedentaria tras la práctica del *Gaga Ball*, tanto respecto al *Gorri* (p = .009) como al *Lagori* (p = .010). Este último provoca diferencias significativas en la AFL, siendo superior en comparación con el *Gorri*, tanto para la muestra general (p = .000), así como para varones (p = .004) y mujeres (p = .017).

En el grupo B, el *Ki O Rahi* reporta menor AFMV y, a su vez, mayor AF sedentaria en comparación con el resto de juegos. Asimismo, durante la práctica del *Ki O Rahi* se obtiene un número de pasos significativamente superior al provocado por el *Lagori* (p = .000) y *La Porte* (p = .009). En varones, los niveles de AFMV más elevados se presentan en *La Porte*, siendo significativamente superiores al *Ki O Rahi*; mientras que en mujeres, los niveles AFMV más elevados se dan en el *Lagori* siendo estos valores significativamente superiores al resto de juegos.

En el grupo C, la práctica del *Gorri* provoca niveles de AFMV significativamente superiores a los suscitados por el resto de juegos, tanto en la muestra general como en varones y mujeres. Análoga superioridad se da en relación al número de pasos y el EMT. El *Gorri* también refleja niveles de AF sedentaria significativamente inferiores en mujeres. Por su parte, la práctica del *Butu* se asoció a niveles de AF sedentaria superiores al *Gorri* (p = .000) y al *Palín* (p = .003), también en varones. Finalmente, el *Palín* provoca niveles de AFL mayores que el *Gorri* (p = .000) y el *Butu* (p = .000). Dichas circunstancias se dan, de forma específica, en varones y mujeres. La práctica del Por último, el *Palín* provoca un número de pasos significativamente menor que el *Gorri* (p = .000) y el *Butu* (p = .024), existiendo dichas diferencias en estudiantes de sexo femenino.

Tabla 4.7.5. Tiempo de AF sedentaria, AFL y AFMV (porcentaje respecto al total), EMT y pasos efectuados para cada uno de los juegos practicados, desglosados según sexo y grupo-clase de pertenencia.

		1º A			1º B				1º C	
		Lagori	*Gorri*	*GagaBall*	*Lagori*	*La Porte*	*Ki O Rahi*	*Butu*	*Gorri*	*Palín*
Total	Sedentaria	8.69(19.31)^{a}	8.37(18.60)^{a}	9.45(21.00)^{b}	8.53(18.96)^{a}	7.15(15.89)^{a}	9.52(21.16)^{b}	13.79(30.64)^{a}	9.56(21.24)^{b}	11.88(26.40)^{c}
	Ligera	5.75(12.78)^{a}	4.17(9.27)^{b}	5.17(11.49)^{ab}	6.35(14.11)	6.38(14.18)	5.56(12.36)	5.48(12.18)^{a}	5.60(12.44)^{a}	8.47(18.82)^{b}
	AFMV	30.56(67.91)^{ab}	32.46(72.13)^{a}	30.38(67.51)^{b}	30.12(66.93)^{a}	31.47(69.93)^{a}	29.92(66.49)^{b}	25.73(57.18)^{a}	29.84(66.31)^{b}	24.65(54.78)^{a}
	EMT	4.46^{a}	4.91^{b}	4.68^{a}	4.61^{a}	4.71^{a}	5.08^{b}	3.95^{a}	4.70^{b}	3.89^{a}
	Pasos	1442.88^{a}	1732.75^{b}	1423.85^{a}	1394.98^{a}	1459.68^{a}	1801.42^{b}	1145.37^{a}	1441.08^{b}	1006.01^{c}
Varones	Sedentaria	8.60(19.11)^{ab}	7.83(17.40)^{a}	9.20(20.45)^{b}	8.98(19.96)^{ab}	6.15(13.67)^{a}	9.04(20.09)^{b}	13.96(31.02)^{a}	9.99(22.20)^{b}	10.58(23.51)^{b*}
	Ligera	5.57(12.38)^{a}	3.96(8.80)^{b}	5.28(11.73)^{ab}	6.09(13.53)	5.18(11.51)*	5.01(11.13)	4.65(10.33)^{a*}	5.36(11.91)^{a}	7.67(17.04)^{b*}
	AFMV	30.83(68.51)^{a}	33.21(73.80)^{b}	30.52(67.82)^{a}	29.93(66.51)^{ab}	33.67(74.82)^{a}	30.95(68.78)^{b}	26.39(58.64)^{a}	29.65(65.89)^{b}	26.75(59.44)^{a*}
	EMT	4.40^{a}	5.00^{b}	4.75^{a}	4.72	5.13*	5.44*	4.15^{a}	4.80^{b}	4.20^{a*}
	Pasos	1467.25^{a}	1798.92^{b}	1499.11^{a*}	1416.85^{a}	1696.80^{ab*}	1897.52^{b*}	1220.74^{a}	1513.00^{b}	1136.21^{a*}
Mujeres	Sedentaria	8.82(19.60)	10.07(22.38)	10.36(23.02)	8.24(18.31)^{a}	7.62(16.93)^{a}	9.65(21.44)^{b}	13.88(30.84)^{a}	9.14(20.31)^{b}	13.55(30.11)^{a*}
	Ligera	5.36(11.91)^{a}	4.61(10.24)^{b}	5.29(11.76)^{ab}	6.62(14.71)^{ab}	7.55(16.78)^{a*}	6.16(13.69)^{b}	6.49(14.42)^{a*}	5.83(12.96)^{a}	9.46(21.02)^{b*}
	AFMV	30.82(68.49)	30.32(67.38)	29.35(65.22)	30.14(66.98)^{a}	29.83(66.29)^{b}	29.19(64.87)^{b}	24.63(54.73)^{a}	30.03(66.73)^{b}	21.99(48.87)^{a*}
	EMT	4.62	4.66	4.54	4.56^{a}	4.35^{b*}	4.77^{a*}	3.74^{a}	4.59^{b}	3.61^{a*}
	Pasos	1369.75	1534.25	1273.33*	1385.05^{a}	1285.80^{a*}	1720.10^{b*}	1063.16^{a}	1369.17^{b}	890.29^{c*}

Nota: En cada fila, las medias con diferentes superíndices difieren al menos a un nivel de $p<.05$.

* = diferencias significativas intergrupales en sexo.

Los análisis univariados reflejan diferencias significativas intergrupales según sexo. En el grupo A, el *Gaga Ball* produce únicamente diferencias en el número de pasos efectuados [F (1,16) = 5.464, p = .033, n^2 = .255], superior en varones. En el grupo B, el juego *La Porte* causó diferencias en el número de pasos [F (1,24) = 18.230, p = .000, n^2 = .432] y en el EMT [F (1,18) = 8.243, p = .010, n^2 = .314] mayor en varones; así como en el tiempo de AFL [F (1,24) = 8.732, p = .007, n^2 = .276], esta vez superior en mujeres. El *Ki O Rahi* provoca diferencias, con ventaja de los varones, en el número de pasos [F (1,22) = 4.440, p = .047, n^2 = .168], en el EMT [F (1,22) = 8.944, p = .007, n^2 = .289] y en el tiempo de AFV [F (1,22) = 8.608, p = .008, n^2 = .281].

En el grupo C, las diferencias en el *Butu* se ciñen al tiempo de AFL [F (1,21) = 6.875, p = 016, n^2 = .247], siendo más alto en mujeres. Finalmente, la práctica del *Palín* suscita diferencias en favor de los varones en el número de pasos [F (1,15) = 8.839, p = .009, n^2 = .371], el EMT [F (1,15) = 6.829, p = .020, n^2 = .313] y la AFM [F (1,15) = 7.732, p = .014, n^2 = .340] y AFMV [F (1,15) = 7.759, p = .014, n^2 = .341]; mientras que las mujeres puntúan más alto en los tiempos de AF sedentaria [F (1,14) = 5.917, p = .029, n^2 = .297] y AFL [F (1,15) = 6.604, p = .021, n^2 = .306].

Discusión

Dado que el MED nace con el propósito de brindar experiencias deportivas auténticas a todo el alumnado, resulta fundamental investigar su efecto sobre los niveles de AF, considerando distintas variables independientes (p.ej., sexo o nivel de habilidad). Igualmente, dada la prevalencia de los deportes de invasión como contenido principal a lo largo del currículum educativo, cabe conocer las posibilidades que otorgan juegos de distinta naturaleza a efectos de alcanzar niveles óptimos de AF. Así, el presente estudio se ha propuesto conocer los niveles de AF, el número de pasos efectuados y el EMT en estudiantes de 1º de ES partícipes de una temporada MED sobre juegos del mundo.

Los resultados están en línea con estudios previos que exhortan sobre los beneficios del modelo en la promoción de AFMV (Hastie y Trost, 2002; Rocamora et al., 2019). Los niveles de AFMV desplegados por el conjunto del alumnado para el total de la temporada ascendieron a una media de 29.01 minutos, lo que equivale al 64.47% del total registrado (45 min.). Estos resultados exceden los de Hastie y Trost (2002) para una temporada de hockey (61.30%), así como los de Ward et al. (2017) para una temporada de fitness (54.50%), al tiempo que superan ampliamente los tiempos

registrados por Perlman (2012), 17.33%, y Rocamora et al. (2019), 27.20%, en temporadas de baloncesto y balonmano, respectivamente.

Considerando el sexo, no se presentaron grandes variaciones, de modo que varones y mujeres alcanzaron, respectivamente, una media de 29.33 (65.2%) y 28.90 (64.2%) minutos de AFMV a lo largo de la temporada, sin suponer una diferencia significativa, tal como ocurrió en Rocamora et al. (2019). Estos resultados, de forma conjunta, respaldan la primera hipótesis. Tampoco fueron reveladas diferencias en ninguna de las intensidades de AF, presentándose solo en el número de pasos (superior en varones). Esta superioridad es consecuente con revisiones previas en EF que ponen de manifiesto un mayor número de pasos, y un mayor compromiso motor, en varones (Brusseau y Hannon, 2013).

Respecto a la influencia de cada una de las fases (segunda hipótesis), y en oposición a lo esperado, los niveles de AFMV más elevados, tanto en varones como en mujeres, se concentraron en la fase autónoma, convergiendo así con los hallazgos de Hastie y Trost (2002). Dichos valores excedieron de manera significativa los tiempos desplegados durante la fase dirigida. Varias razones parecen explicar estas diferencias. Por un lado, las sesiones dirigidas destacaron por una mayor intervención docente (p.ej., presentación y explicación de los juegos). A efectos de garantizar un aprendizaje efectivo, los juegos fueron enseñados de manera progresiva. Estos "costes de aprendizaje" pudieron provocar que, en fases posteriores (p.ej., autónoma) se obtuviera un mayor compromiso motor (Perlman, 2012). Por su parte, la fase autónoma comprendió partidos intra e interequipos en los que, gradualmente, fue introducido el rol arbitral. No obstante, cabe especular con que las tareas asociadas a dicho rol (p.ej., hoja de anotación) ya estuviesen bien afianzadas, brindando mayor tiempo para la práctica de los juegos.

Comparando entre sexos, los varones obtuvieron niveles de AFMV más altos durante la fase autónoma (M_{dif} = 3.01), reduciéndose dicha diferencia durante la competición (M_{dif} = 1.71), sin existir significatividad. Estos resultados parecen alentar sobre un papel más protagónico de las mujeres durante la fase de competición. Entre los argumentos que parecen explicar estas mejoras, los juegos pudieron ajustarse a los intereses de las chicas. En este sentido, la posibilidad de elegir el contenido pudo resultar acertada. En segundo lugar, presentar la competición de manera cíclica y aislada pudo reducir el énfasis competitivo a lo largo de la temporada. Por último, el

cronograma de competición, diseñado para optimizar los niveles de equidad participativa, pudo influir en las oportunidades de práctica en mujeres.

La fase autónoma fue igualmente determinante en términos de pasos efectuados y gasto energético. Así, el número de pasos rondó los 1600 en varones, mientras que en mujeres se aproximó a los 1400 pasos, lo que supuso contribuir, respectivamente, con el 14.4% y 13.2% de las recomendaciones diarias (Parra, Mayorga-Vega y Viciana, 2018; Tudor-Locke et al., 2011). En cuanto al EMT, los valores alcanzados por varones y mujeres durante la fase autónoma rozaron el umbral de rigurosidad (EMT > 6), mientras que en el resto de fases se situaron en valores moderados (3-6 EMT), incluyendo el evento culminante. Respecto a esta fase, estudios previos no incluyen registros sobre los niveles de AF alcanzados (Hastie y Trost, 2002; Perlman, 2012), aspecto contemplado en el presente estudio y que mostró diferencias en los niveles de AFMV y de AF sedentaria, superiores en varones y las mujeres, respectivamente. Son necesarios mayores estudios que den cuenta sobre las posibilidades de compromiso motor durante el evento culminante.

Por último, el estudio se propuso examinar los niveles de AF provocados por los juegos. En primer lugar, el *Gorri* provocó, en distintos grupos-clase (A y C), niveles de AFMV significativamente mayores al resto de juegos, siendo de especial relevancia en ambos sexos. En el grupo A, los varones alcanzaron un 73% de AFMV, destacando su superioridad respecto a juegos de misma categoría (diana móvil), como el *Gaga Ball*. Una posible explicación pudo hallarse en el espacio de juego. El *Gaga Ball* se practicó en un recinto de espacio limitado, aspecto que puede mermar las opciones de movimiento. Las diferencias significativas en el número de pasos (*Gorri*, *M* = 1732; *Gaga Ball*, *M* = 1423) parecerían respaldar esta explicación. Investigaciones recientes con el MED advierten una posible influencia de la relación entre el espacio y el número de participantes sobre los niveles de AF (Rocamora et al., 2019).

Los efectos provocados por el *Gorri* fueron igualmente notorios en el grupo C donde, a nivel de sexo, las mujeres acumularon un 66% de AFMV, aventajando a sus homólogos de sexo masculino. La superioridad del *Gorri* fue incluso significativa respecto al *Palín*. Estos resultados se opondrían al reconocimiento de los juegos de invasión como principales responsables de oportunidades de AFMV en EF (Brusseau y Burns, 2015; Fairclough y Stratton, 2005; Hollis et al., 2017). Además, el *Palín* entabló un número de pasos significativamente menor al resto de juegos. En términos de sexo,

se trató del único juego en el que las mujeres no alcanzaron el 50% de AFMV. Estas, además, obtuvieron niveles de AF sedentaria superiores a los varones, sugiriendo así la adopción de un rol de "espectadoras" más evidente respecto al resto de juegos (Gutiérrez y García-López, 2012).

Finalmente, el propio *Gaga Ball*, junto con el *Butu* y el *Ki O Rahi*, fueron los juegos que provocaron mayores niveles de AF sedentaria. El *Ki O Rahi* provocó, por un lado, mayores niveles de AF sedentaria (y menores niveles de AFMV) y, por otro, un mayor número de pasos y EMT respecto al resto de juegos (*Lagori* y *La Porte*). Estos resultados paradójicos pudieron ser debidos a dos circunstancias. Por un lado, la naturaleza del *Ki O Rahi*, cuya complejidad tuvo que ser simplificada a lo largo de la unidad. Por otro, la forma de resolución del juego. En este sentido, tanto el *Lagori* como *La Porte* no dependieron del tiempo, sino de la dinámica propia del juego; mientras que el *Ki O Rahi* pudo propiciar que, ante un resultado determinado, los estudiantes se relajaran o, simplemente, adoptaran mayores actitudes defensivas provocando, en consecuencia, menor intensidad.

Este estudio no ha sido ajeno a limitaciones. Primero, el propio diseño de investigación, carente de grupo control. En segundo lugar, la ausencia de registro de diez minutos de cada sesión pudo dificultar las explicaciones de ciertos resultados.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio extienden evidencias sobre el potencial del MED para promover niveles óptimos de AF. Además, informan sobre las bondades de contenidos inexplorados hasta la fecha. Así, los *juegos del mundo* se muestran como contenido propicio para el desarrollo de niveles de AF en todo el alumnado, más allá del sexo. Dado que el MED expone al alumnado a un amplio abanico de objetivos (cognitivo, social, emocional, etc.), futuros trabajos deberán investigar si este tipo de intervenciones resultan eficaces, sin comprometer otros objetivos de aprendizaje igualmente indicadores de una EF de calidad.

Capítulo 5. Conclusiones

5. Conclusiones

Previo al inicio de esta tesis doctoral, se desconocía la relación existente entre el modelo de Educación Deportiva (MED) y el desarrollo de la competencia intercultural en el contexto de la Educación Física. Del mismo modo, la nacionalidad del alumnado no había sido analizada como variable independiente. A efectos de llenar este vacío, la presente investigación se ha propuesto examinar si el MED dispone de potencial para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de primaria y secundaria de diferentes contextos. Los objetivos específicos supusieron explorar los niveles de competencia, comportamiento y sensibilidad intercultural, considerando su efecto diferenciado en función del género, la nacionalidad y, en su caso, el nivel de tratamiento aplicado. La revisión de la literatura ayudó a reconocer la competencia intercultural como una variable compleja y versátil, sobre la que no existen recetas específicas para su cultivo, y cuya promoción requiere de una profunda comprensión de los aspectos que la rodean. A continuación, se relacionan los objetivos y resultados obtenidos para cada uno de los estudios acompañados de las principales conclusiones extraídas.

5.1. Conclusiones relativas a cada uno de los estudios empíricos

Estudio empírico 1

Objetivo #1: Analizar en qué medida un programa de mimo basado en los principios del MED puede mejorar la competencia intercultural del alumnado (n = 28) de quinto curso de EP en relación a la sensibilidad y el comportamiento intercultural.

1- La respuesta emocional positiva hacia los encuentros interculturales aumentó de forma significativa, en ambos géneros, siendo siempre mayor en mujeres.
2- Se evidenciaron mejoras en las interacciones comunicativas y en la ayuda entre iguales, aunque esta última solo en mujeres. La intervención no ejerció efecto suficiente para mediar sobre las conductas negativas.
3- Tanto la afiliación como la asunción de roles fueron expuestas como elementos fundamentales en clave intercultural.

Conclusión principal: Las intervenciones basadas en el MED disponen de potencial para generar un contexto que favorece una mayor sensibilidad y comportamiento intercultural. No obstante, se requieren estrategias específicas para incidir sobre las dimensiones más negativas de las variables referidas.

Estudio empírico 2

Objetivo #1: Examinar el impacto de una unidad didáctica de *ultimate*, bajo las premisas del MED, sobre el comportamiento y la sensibilidad intercultural de estudiantes (*n* = 18) de sexto de EP.

1- Se observan mejoras en la respuesta emocional positiva, sin existir cambios a razón de la nacionalidad.
2- Asimismo, se evidencian aumentos en las relaciones cooperativas y comunicativas.

Objetivo #2: Conocer la incidencia específica del programa sobre el rol de alumno- entrenador, así como su repercusión en términos interculturales.

1- Se constata la incidencia positiva del protocolo de formación específica y del uso de pizarras como eficaz estrategia de andamiaje para el desempeño del rol de entrenador.

Conclusión principal: Las intervenciones realizadas bajo las premisas del MED favorecen la integración de los estudiantes independientemente de sus características individuales, siendo la nacionalidad del alumnado una de ellas. Respecto al rol de alumno-entrenador, cabe insistir en la necesidad de desarrollar procesos de formación específica orientados a brindar un aprendizaje suficiente de las labores y funciones que comporta dicha responsabilidad. Ciertos procesos instructivos requieren mayor tiempo determinado para ser aprendidos, pudiendo ser sensibles a las diferencias individuales del alumnado.

Estudio empírico 3

Objetivo #1: Examinar la influencia de la dinámica de roles (fija/rotativa) sobre la sensibilidad intercultural del alumnado (*n* = 36) de sexto curso de EP.

1- Ambas dinámicas (fija y rotativa) promueven mejoras en la respuesta emocional positiva. A su vez, se informa de aumentos en las amistades interculturales, así como una mayor empatía intragrupal.

Objetivo #2: Analizar la influencia del género, la nacionalidad y nivel de tratamiento aplicado.

1- La rotación de roles ejerce un mayor impacto, dada su incidencia específica en los distintos subgrupos (varones, mujeres y alumnado autóctono).
2- A nivel cualitativo, se desvela el uso de la rotación como elemento diagnóstico. Asimismo, se observa una notable influencia del estatus social en las dinámicas intragrupales, reconociendo al género y a la nacionalidad como posibles aristas.

Conclusión principal: Los hallazgos del estudio parecen confirmar a la rotación de roles como herramienta apropiada y positiva para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en estudiantes de EP. Se deriva una serie de implicaciones prácticas según la tipología de rol asumida (ver *implicaciones prácticas*, más adelante).

Estudio empírico 4

Objetivo #1: A partir de un diseño cruzado simple, comprobar el impacto de la dinámica de roles (fija/rotativa) sobre los niveles de responsabilidad y de competencia intercultural en alumnado (n = 96) de primer curso de ES.

1- Se evidencia un mayor impacto de la dinámica fija respecto a la rotativa, dada su incidencia positiva en la respuesta emocional positiva, así como en cada una de las dimensiones positivas del comportamiento intercultural, en estudiantes de ambos grupos experimentales.
2- Los efectos derivados de la interacción de dinámicas, en perjuicio de la rotativa, apuntan la importancia de emplear roles fijos con alumnado sin experiencia respecto al modelo, al igual que con estudiantes inicialmente apáticos respecto al contenido (*deportes de invasión*). Respecto a estos últimos, se advierten consecuencias negativas de un efecto sumativo de la intervención.
3- Por su parte, la inclusión del rol de mediador resultó determinante tanto en la creación de relaciones colaborativas como en la disminución de la conflictividad.
4- Finalmente, las interacciones entre iguales que se derivan de la rotación (p.ej., cambio en el liderazgo) se desvelan como más sensibles en contextos de vulnerabilidad.

Conclusión principal: Los hallazgos coinciden con lo advertido por la literatura sobre el potencial del MED en la promoción de relaciones positivas entre iguales con diferentes antecedentes étnico-culturales, así como en el desarrollo de actitudes

prosociales como la ayuda, el respeto y el reconocimiento mutuo. En contextos socialmente vulnerables, los roles fijos reportan beneficios a corto plazo.

Estudio empírico 5

Objetivo #1: Analizar los efectos del MED sobre las regulaciones motivacionales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (incluyendo la novedad), las metas sociales y la sensibilidad intercultural de estudiantes (n = 73) de un centro de EP, comparando su efecto con estudiantes (n = 177) de centros en los que se emplea una metodología tradicional.

1- En cuanto a las regulaciones motivacionales, se observa (en ambas condiciones) que las puntuaciones más altas se dan en la regulación identificada, seguida de la motivación intrínseca; mientras que las más bajas corresponden a la desmotivación.
2- Las puntuaciones de las necesidades psicológicas básicas son altas (por encima de 4 sobre 5). No obstante, la novedad se mantiene en esos niveles solo en el grupo experimental (centro MED).
3- Las metas sociales (relación y responsabilidad) se acercan a las puntuaciones máximas (valores en torno a 6,4 sobre 7), sin existir diferencias significativas en ninguna de las condiciones.
4- En cuanto a la sensibilidad intercultural, las respuestas emocionales positivas fueron altas (por encima de 3 sobre 4) mientras las negativas son bajas en ambos niveles de tratamiento.

Objetivo #2: Comprobar la influencia específica del curso, el género y la nacionalidad.

1- El uso prolongado del MED en EP parece provocar mayor motivación autodeterminada entre las niñas (*motivación intrínseca*) y los estudiantes de mayor edad (*regulación identificada*). Se advierte igualmente mayor desmotivación en varones de la condición MED.
2- Se obtuvieron diferencias significativas en la necesidad de competencia (muestra total, 4º y 6º de EP, varones y alumnado autóctono), en la relación con los demás (5º curso) y en la novedad (todas las variables exceptuando al alumnado inmigrante), siendo, en cada caso, mayores las puntuaciones obtenidas en la condición MED.

3- Por último, en relación a la sensibilidad intercultural, las comparaciones evidenciaron diferencias significativas en la respuesta emocional positiva (4º curso) en favor del MED, y en la respuesta emocional negativa, con puntuaciones más bajas para los estudiantes del centro MED.

Conclusión principal: El MED constituye un modelo eficaz que puede ser utilizado de forma prolongada y progresiva en el currículo de EP. Se deberían revisar las estructuras del modelo poniendo el foco en los alumnos desmotivados. En relación a la diversidad cultural, la aplicación del MED parece provocar mejoras significativas en los estudiantes autóctonos en las necesidades de competencia y novedad, efectos que no se dan en el colectivo inmigrante. Estos resultados justifican igualmente la necesidad de revisar y modificar el MED en EP para tratar de atender mejor al alumnado de otros lugares de procedencia.

Estudio empírico 6

Objetivo #1: Explorar el efecto de una intervención sobre juegos del mundo basada en los principios del MED sobre las variables interculturales (comportamiento, comprensión y sensibilidad) y las metas de amistad del alumnado de primer curso de ES (n = 133) en un contexto de baja diversidad cultural.

1- En el grupo experimental (GE) se evidenciaron aumentos significativos de las metas de aproximación-amistad, así como en el reconocimiento, la ayuda, la apertura a la diversidad cultural y las habilidades intergrupales.
2- En el grupo control (GC) se observan descensos tanto en las metas de aproximación como de evitación-amistad, así como en la apertura a la diversidad cultural y la respuesta emocional positiva. Respecto a la relación, se observa un aumento (Pre-PosT) seguido de un descenso (PosT-ReT).
3- Los resultados cualitativos reflejaron (a) un acercamiento hacia nuevas realidades culturales, (b) el potencial del contenido para promover una reflexión cultural, (c) la ceación de relaciones positivas entre iguales, (d) mayores relaciones cooperativas, (e) la influencia del modelo para mitigar conductas negativas, y (f) el impacto de la intervención para brindar a los estudiantes mayores oportunidades de participación.

Objetivo #2: Examinar posibles diferencias según el género y el nivel de tratamiento aplicado.

1- Las diferencias significativas según el nivel de tratamiento aplicado, a favor del GE, emergen exclusivamente en las administraciones de retención para las variables metas de amistad, comprensión, sensibilidad y comportamiento intercultural.
2- Considerando el género como variable de agrupación, únicamente se advierten diferencias significativas en el GC, a favor de las mujeres, en el comportamiento intercultural durante la fase pretest.

Conclusión principal: Los resultados generales del estudio alientan sobre las ventajas del MED en el desarrollo de la competencia intercultural. Asimismo, ofrecen evidencias respecto a sus posibilidades de promoción en contextos de baja diversidad cultural. El estudio exhorta sobre los beneficios de conjugar el MED con nuevos contenidos curriculares (*juegos del mundo*), animando a continuar en esta línea.

Estudio empírico 7

Objetivo #1: Analizar los niveles de actividad física, el número de pasos efectuados y el equivalente metabólico de tarea tras una intervención sobre juegos del mundo en estudiantes (n = 71) de primer curso de ES.

1- Los estudiantes alcanzaron niveles óptimos de AFMV a lo largo de la temporada, con varones y mujeres superando las recomendaciones de permancer, al menos, el 50% del tiempo de clase realizando AFMV.
2- La fase autónoma se mostró como mayor responsable de los niveles de AFMV, seguida de la competición, la fase dirigida y el evento final.
3- Respecto a los juegos, el *Gorri* provocó mayores niveles de AFMV en los grupos A y C, mientras que *La Porte* hizo lo propio en el grupo B.

Objetivo #2: Examinar la posible influencia del género, las fases que atraviesa la unidad y el juego practicado.

1- A nivel de género, no existieron diferencias significativas en ninguna de las intensidades de AF, presentándose solo en el número de pasos efectuados (superior en varones).
2- Respecto a los juegos, existen resultados similares a los obtenidos para la muestra total, a excepción del grupo B, donde las mujeres obtuvieron mayores niveles de AFMV tras practicar el *Lagori*.

Conclusión principal: Los hallazgos extienden las evidencias sobre el potencial del MED para promover niveles óptimos de AF. Los *juegos del mundo* se muestran como contenido propicio para el desarrollo de niveles de AF en todo el alumnado, con independencia del género.

5.2. Conclusiones generales

El propósito principal de esta investigación ha sido examinar si el modelo de Educación Deportiva dispone de potencial para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en alumnado de EP y ES de diferentes contextos. En líneas generales, los resultados de esta investigación han demostrado que el MED es un recurso idóneo para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado. El modelo ha sido mostrado como facilitador de mejoras en la relación de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Así, en relación al objetivo general de estudio, el análisis conjunto de los siete estudios empíricos permite arrojar las siguientes conclusiones:

1) Las intervenciones educativas basadas en el MED disponen de fuerza suficiente para provocar efectos positivos en la sensibilidad intercultural del alumnado de EP y ES. El modelo se presenta como herramienta apropiada para evocar una mayor apertura hacia las diferencias culturales, marcada por sentimientos de interés y curiosidad.
2) Del mismo modo, al ser comparados con una metodología tradicional, los programas basados en el MED ejercen mayor impacto sobre los niveles de comportamiento y sensibilidad intercultural.
3) Las intervenciones basadas en el MED tienen capacidad suficiente para promover mejoras en las dimensiones positivas del comportamiento intercultural (*ayuda*, *reconocimiento* y *relación*) tanto en alumnado de EP como de ES. Estos hallazgos coinciden con lo advertido por la literatura acerca del potencial del MED en la promoción de relaciones positivas entre iguales con diferentes antecedentes étnico-culturales, así como en el desarrollo de actitudes prosociales como el respeto y el reconocimiento mutuo.
4) Los programas aplicados no dispusieron de potencial suficiente para provocar mejoras en las dimensiones negativas, tanto del comportamiento (*irresponsabilidad*) como de la sensibilidad (*respuesta emocional negativa*) intercultural, si bien existieron ligeras mejoras a nivel testimonial. Estas circunstancias reclaman el

abordaje de estrategias específicas. No obstante, cuando es comparado con una metodología más tradicional, el MED presenta sensibles ventajas.

5) Las intervenciones basadas en el MED han favorecido el desarrollo de habilidades intergrupales, entre las que destacan la capacidad de diálogo y las interacciones comunicativas. Determinados elementos (p.ej., dinámica de roles) se han mostrado favorecedores de actitudes empáticas y solidarias entre iguales.
6) De forma interesante, el modelo puede ser implementado para obtener mejoras competenciales en contextos de baja diversidad cultural, superando así la clásica premisa del contacto intercultural como condición necesaria.
7) Por último, el MED tiene el potencial de lograr los objetivos descritos a nivel intercultural sin desatender uno de los objetivos más específicos de la EF relativo a la salud del alumnado, esto es, mantenerlo en niveles de AFMV superiores a los recomendados (50% del tiempo de clase).

No obstante, como se ha visto, existen diversos obstáculos que pueden limitar el desarrollo de la competencia intercultural. Por ejemplo, la experiencia previa del alumnado, la selección del contenido principal o las relaciones de poder (género, estatus, etc.) son algunos de los factores que pudieron mediar en las interacciones entre iguales y, en consecuencia, en el desarrollo de la competencia intercultural. A lo largo de los estudios, se observaron mejoras sobre el conjunto de la población, existiendo diferencias al desglosar según determinadas variables presagio que deben ser debidamente consideradas.

Respecto al género, muchos de los encuentros interculturales presentes a lo largo de los estudios estuvieron marcados por el reconocimiento de estatus social entre iguales, circunstancias advertidas tanto en EP como ES. Del mismo modo, el contenido seleccionado a lo largo de los estudios entraño efectos variados, de forma que los deportes de invasión (estudios 2, 3 y 4) supusieron un agravante en la actuación de las mujeres, mientras que contenidos como el mimo o los juegos del mundo esbozaron un escenario más igualitario.

Asimismo, la nacionalidad supuso otra variable determinante en la participación del alumnado. En líneas generales, los programas basados en el MED se mostraron efectivos para que los estudiantes autóctonos e inmigrantes, de manera bidireccional, mostrasen gran disposición y disfrute durante sus interacciones. No obstante, las carencias y dificultades observadas en el ejercicio de determinados roles por parte de

estudiantes de origen inmigrante apunta que ciertos procesos instructivos requieren un tiempo determinado para ser aprendidos pudiendo ser más extensos y sensibles en contextos multiculturales. Asimismo, estudios transversales ponen de manifiesto la necesidad de considerar las características individuales del alumnado a la hora de llevar a cabo las programaciones didácticas.

5.3. Implicaciones didácticas

De los hallazgos de la presente tesis doctoral se desprenden numerosas implicaciones didácticas a ser tenidas en cuenta por el profesorado de EF. Las tendencias observadas a lo largo de los estudios empíricos brindan valiosas aportaciones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, a la hora de implementar el MED bajo una perspectiva intercultural, se deberán considerar los siguientes aspectos.

Organización social del alumnado

En primer lugar, se debe atender a la composición de los equipos establecidos con el fin de auspiciar espacios de reciprocidad e intercambio. Dentro de las tareas organizativas iniciales, se ha constatado la importancia de apostar por grupos heterogéneos que atiendan a numerosas variables, entre ellas, la diversidad cultural. La afiliación resulta igualmente determinante en el desarrollo de un mayor sentido de pertenencia, pudiendo incidir sobre la convivencia intercultural. Asimismo, confeccionar grupos heterogéneos se revela beneficioso en el incremento de las relaciones colaborativas entre iguales.

Roles asignados. Consideración respecto a su dinámica

La dinámica de rol constituyó quizá un ejemplo evidente de la condición atribuída que se le confiere al modelo de ser "contextualmente dependiente", dado que los efectos ambiguos provocados son prueba de ello. Así pues, a efectos de albergar experiencias interculturales positivas cuando se aplica el MED, varias decisiones deben ser tomadas en cuanto a la dinámica de rol asumida. Primero, la rotación de roles propicia un trato más igualitario a todo el alumnado, con independencia de las características individuales. Sin embargo, es preciso atender a posibles relaciones de poder presente en el aula. Por su parte, la dinámica rotativa puede ser empleada con fines de diagnóstico, esto es, con ánimo de identificar fortalezas y debilidades en el alumnado (p.ej., habilidades sociales y comunicativas). A tales efectos, por ejemplo, resultará efectivo asignar roles de mayor responsabilidad (p.ej., entrenador) a

estudiantes con desconocimiento de la lengua vehicular durante la fase dirigida (de menor autonomía).

No obstante, el abordaje de ambas dinámicas reportó efectos dispares en contextos de EP y ES. Así, la dinámica fija parece más propicia para estudiantes adolescentes. No solo respecto a la edad, los roles fijos pueden brindar mayores beneficios a corto plazo, al abordar experiencias en escenarios socialmente vulnerables y con estudiantes inexperientes respecto al modelo.

Contenido abordado

A lo largo de los estudios empíricos presentes en esta investigación, se hizo mención a la influencia del contenido trabajado sobre el desarrollo de la competencia intercultural. El tratamiento de ciertos contenidos pudo favorecer o entorpecer el logro de los objetivos propuestos. En primer lugar, se constató la viabilidad de conjugar el modelo con contenidos previamente inexplorados (p.ej., mimo, juegos del mundo), animando al profesorado a sondear nuevas propuestas. La introducción de nuevos contenidos puede propiciar una situación en la que todos parten de cero y, en consecuencia, un trato más igualitario (estudios 1, 6 y 7).

También, en la medida de lo posible, a efectos de que las actividades puedan ajustarse a los intereses del alumnado, se sugiere hacer partícipe a este en la elección del contenido (estudios 6 y 7). Algunos juegos muestran un tratamiento más explícito de la diversidad cultural. Por ejemplo, se ha demostrado que los *juegos del mundo* pueden propiciar un acercamiento más directo hacia nuevas realidades culturales (estudio 6) sin comprometer, al mismo tiempo, otros aprendizajes igualmente fundamentales (estudio 7). No obstante, se anticipa mayor dificultad respecto al logro de otro tipo de objetivos (p.ej., transferencia de aprendizajes hacia el ámbito extraescolar), quizá exigiendo una selección más precisa de las actividades.

Por su parte, bajo una perspectiva intercultural, determinados contenidos requieren ser abordados con cautela. En el caso de los deportes de invasión, pueden repercutir negativamente en estudiantes de sexo femenino. Estos efectos pueden ser mitigados mediante estrategias específicas, por ejemplo, confeccionando un cronograma que garantice la máxima participación equitativa o asignando las posiciones tácticas a ocupar por los practicantes.

Comunicación

El MED configura un espacio en el que las interacciones comunicativas cobran especial relevancia. Así, el modelo se muestra apto en la creación de cauces comunicativos eficaces, siendo el consenso y la colaboración sus rasgos más sobresalientes. No obstante, el desempeño efectivo de determinados roles de mayor responsabilidad requiere llevar aparejado el uso de protocolos de formación específica (Wallhead y O' Sullivan, 2007; Farias et al., 2018) pudiendo incluir el uso de pizarras como material de andamiaje. Asimismo, se aboga por el abordaje de estrategias que promuevan el liderazgo.

5.4. Limitaciones del trabajo

Investigar en el terreno educativo es desafiante. El valor otorgado a las competencias sociales (entre las que se incluiría la competencia intercultural), en comparación con otras directamente asociadas al rendimiento académico, es muchas veces cuestionable. Aunque los hallazgos de la investigación actual permiten extender evidencias acerca del impacto del MED sobre nuevas variables de estudio, existen importantes limitaciones que pueden restringir su generalización.

Diseño de investigación

En primer lugar, exceptuando los estudios 5 y 6, las investigaciones carecieron de grupo control, optando por emplear, en su caso, grupos experimentales con diferentes niveles de tratamiento. Si bien la elección de un enfoque que toma al propio modelo como referencia de mejora (*practice-referenced approach*, Kirk, 2005) pudo estar justificada, la ausencia de un grupo control dificultó posibles comparaciones.

Tamaño de la muestra

Además, en algunos estudios, el tamaño muestral de ciertos grupos (p.ej., alumnado inmigrante) pudo resultar insuficiente para realizar análisis estadísticos, si bien constan trabajos similares que se sirven de muestras reducidas (Ko et al., 2015). Otra limitación referida a la muestra tuvo que ver con la homogeneidad existente en ciertos contextos. Por ejemplo, el estudio 2 fue conducido en un grupo compuesto exclusivamente por estudiantes varones, situación que imposibilitó la exploración de posibles relaciones de poder entre géneros.

Instrumentos empleados

A nivel estadístico, los insuficientes niveles de fiabilidad obtenidos en determinados factores obligaron a ser cautelosos en la interpretación de los resultados. Por ejemplo, en el estudio 2, los resultados en fiabilidad relativos a cada uno de los factores que componen la escala de comportamiento intercultural llevaron a que estos fuesen considerados en su conjunto, tal como hicieron Christodoulides et al. (2012) quienes hablaron de "habilidades sociales totales". No obstante, los autores consideraron la variable *irresponsabilidad* de forma positiva (*reponsabilidad*), aspecto no contemplado en esta investigación donde se optó por mantener el constructo original (Kellis et al., 2010).

Una última limitación obedece al sesgo del investigador. Una revisión extensiva de la literatura pudo aliviar errores potenciales. Sin embargo, es posible que algunas de las visiones del autor puedan haber influenciado los hallazgos, en especial aquellos relacionados con el análisis de datos cualitativos. No obstante, la impartición docente a cargo de diferentes profesionales y en diferentes contextos pudo ayudar a eliminar sesgos potenciales. Así, con más docentes implementando los programas MED, fue posible estimar con mayor precisión si los resultados obtenidos se produjeron como resultado específico de las características del grupo-clase o si fueron debidos al programa aplicado.

5.5. Futuras líneas de investigación

Los resultados de esta investigación llevan a nuevos interrogantes que podrán ser explorados en futuros estudios.

Nuevos escenarios

En primer lugar, por razones de acceso muestral, los estudios que componen esta tesis se han llevado a cabo en contextos de diversidad cultural variable pero donde, en ningún caso, dicha diversidad suponía un problema de partida. En este sentido, futuros estudios podrán indagar sobre las posibilidades que ofrece el MED respecto a la mejora de la competencia intercultural de estudiantes en contextos donde la etnia o la cultura son identificadas como problemáticas. Por su parte, esta investigación ha puesto el foco sobre el alumnado, por lo que futuros trabajos podrán evaluar la competencia intercultural docente, tal como han hecho estudios previos (p.ej., Ko et al., 2015) al implementar el MED.

Variables dependientes

En segundo lugar, atendiendo a estudios que apuntan una correlación positiva entre la sensibilidad intercultural y el alto rendimiento académico (Holm et al., 2009), futuros estudios podrán sondear esta asociación en en el contexto de la EF, tanto en EP como ES incorporando, además, nuevas variables relativas a la competencia intercultural. Algunas preguntas que se antojan de interés son: ¿Hasta qué punto el logro de una mayor competencia intercultural se traduce en un mayor rendimiento académico en el área de la EF? ¿Cuál es el poder de predicción de la competencia intercultural sobre el rendimiento académico? Con respecto a ello, será igualmente interesante identificar posibles perfiles interculturales.

Otras variables de interés que no han sido contempladas en la presente investigación son el perjuicio racial (sutil y manifiesto) y los estereotipos culturales del alumnado. En este sentido, cabría preguntarse: ¿Qué rol ocupa el MED en la reducción de estereotipos? ¿Qué elementos específicos del modelo propician cambios en dicha variable? Así, futuras intervenciones podrán examinar el impacto del MED sobre el estereotipo y el prejuicio racial, étnico o cultural en alumnado de EP y ES, tanto autóctono como inmigrante. Igualmente, debido a la notable presencia de aspectos relacionados con la *empatía,* futuros estudios deberían ir dirigidos a medir cuantitativamente esta variable y sondear su correlación en términos interculturales a partir de experiencas MED.

De igual modo, y dado que el MED se adhiere a un ideal de *cultura deportiva* que puede diferir respecto a aquel que porta el alumnado, será de gran interés explorar posibles "encuentros" entre diferentes culturas deportivas. Así, ¿sería posible hablar de una *interculturalidad deportiva*? Estudios previos sugieren la existencia de *choques* entre culturas deportivas (Wahl-Alexander et al., 2017). Con respecto a ello, Penney y Clarke (2005, p. 99) señalan que "la interesante paradoja del MED estriba en que ha sido diseñado con base en prácticas y culturas deportivas concretas, pero que, al mismo tiempo, nace con la intención de establecer contrastes respecto a la cultura deportiva dominante". Estos propósitos parecen requerir el abordaje de estudios en profundidad que ayuden a dar respuesta a estos interrogantes.

Diseño y metodología de investigación

Respecto a los diseños realizados, se sugiere el abordaje de mayores estudios longitudinales que puedan analizar el desarrollo de la competencia intercultural a lo largo de un curso académico o, incluso, en cursos sucesivos. Entre otras ventajas, esto podría ayudar a reducir el posible efecto novedad atribuido al modelo. Asimismo, será útil incorporar nuevos parámetros sociodemográficos (p.ej., estrato socioeconómico) con el fin de identificar ignorados patrones relacionados con la competencia intercultural, pudiendo explorar posibles interacciones entre estos factores. Por ejemplo, en el caso del alumnado de origen inmigrante, se podrá considerar el tiempo de permanencia en el país de acogida. También, este estudio ha considerado la nacionalidad de forma dicotómica (autóctono-inmigrante). Futuros estudios podrían explorar la participación específica de estudiantes de una nacionalidad en particular o un grupo de nacionalidades que compartan un rasgo común (p.ej., hispano-hablantes; nivel socioeconómico, etc.).

Por último, el empleo de diseños cualitativos sofisticados podrá ofrecer perspectivas sobre las dinámicas grupales que transcurren a lo largo de un programa basado en el MED. Por ejemplo, el alumnado autóctono e inmigrante, ¿cómo negocia sus encuentros interculturales? ¿Se ven obligados a renunciar a ciertos aspectos que forman parte de su esquema cultural? ¿En qué medida dichos encuentros se ven facilitados por el contexto que genera el MED? ¿Se produce algún tipo de conflicto o desencuentro? De ser así, ¿qué estrategias de resolución utiliza el alumnado? Asimismo, y a la luz de los resultados advertidos en esta investigación, será importante investigar acerca de las estrategias que deben acompañar al MED para provocar mejoras en las dimensiones negativas de la competencia intercultural.

Finalmente, dado que el MED es solo una de las opciones metodológicas dentro del área de la EF, ¿podrán ser replicados los resultados con diferentes modelos pedagógicos? ¿Qué efecto produciría la implementación de otros modelos pedagógicos (p.ej., Aprendizaje Cooperativo) sobre la competencia intercultural? También será interesante hibridar el MED con los citados modelos y analizar si se producen efectos mejorados. Como se señalaba previamente, sería necesario explorar cómo responde el alumnado ante nuevos contenidos curriculares.

Capítulo 6. Referencias bibliográficas

6. Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural.* Barcelona: Idea.

AfPE (Association for Physical Education, 2015). *Health Position Paper*. London: Association for Physical Education.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural.* Madrid: Mc Graw-Hill.

Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 22*(1), 39-58.

Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal. (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: Abecedario.

Aguado, T., y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER. En A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.

Aguado T., Gil, I., y Mata, P. (2005). E*ducación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela.* Madrid: MEC/Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47*, 73-88.

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

Alexander, K., Taggart, A., y Thorpe, S. (1996). A Spring in their Steps? Possibilities for Professional Renewal through Sport Education in Australian Schools. *Sport, Education and Society, 1*(1), 23-46.

Almodóvar-Antequera, J. M. (2017). La Educación Intercultural en el Sistema Educativo español: Educación Primaria. En MEC, *Educación Bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave* (pp. 79-88). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Almond, L. (1986). Reflecting on themes: A games classification. En R. Thorpe, D. Bunker, y L. Almond, *Rethinking games teaching* (pp. 71-72). Department of Physical Education and Sport Science. University of Technology: Loughborough.

Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología, 3*(11), 34-39.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts. (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Arasaratnam, L. A., y Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(2), 137-163.

Araújo, R., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2014). Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine, 13*(4), 846-858.

Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P. A., y Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game approach volleyball unit. *European Physical Education Review, 22*(2), 185-200.

Arjona, Á., Checa, J. C., Pardo, R., y Arjona, N. (2016). Physical Education and Sport: Instruments for the Integration of Immigrants? *Revista de Ciencias Sociales, 22*(3), 10-21.

Arnáiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 53-62). Madrid: Narcea.

Aronson, B., y Laughter, J. (2015). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research, 86*(1), 163-206.

Arslan, Y., Günçavdi, G., y Polat, S. (2014). The impact of a peace education program at university on university student's intercultural sensitivity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 2301-2307.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2013). *Intercultural Understanding.* Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397-401.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan, 75*(1), 22-28.

Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum, 68*(4), 296-305.

Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4ª ed). Boston, MA: Pearson Publication.

Banks, J. A., y Banks, C. A. M. (Eds.). (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9ª ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Banks, J. A., y Lynch, J. (Eds.) (1986). *Multicultural education in Western societies*. Londres: Holt.

Bantulá, J. y Mora, J. M. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global.* Barcelona: Paidotribo.

Barker, D., Barker-Ruschti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S. y Pühse, U. (2014). Youths with migration backgrounds and their experiences of Physical education: an examination of three cases. *Sport, Education and Society, 19*(2), 186-203.

Barkoukis, V., Taylor, I. M., Chanal, J., y Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in Physical Education: A three-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 24*(5), 406-414.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., y Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education.* Estrasburgo: Consejo Europeo.

Barrett, T. (2000). *Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance and social behavior of sixth-grade Physical Education students* (Tesis doctoral). Universidad de Nebraska.

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education pupils. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*(1), 88-102.

Barton, L. (1993). Disability, empowerment and physical education. En J. Evans. (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 43-54). Londres, RU: The Falmer Press.

Becker, J. M. (1982). Goals for global education. *Theory into Practice, 21*(3), 228-233.

Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research, 71*(2), 171-217.

Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul. En V. Savicki. (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education* (pp. 13-31). Sterling: Stylus.

Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige. (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). Nueva York: University Press of America.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the Intercultural Experience, 2*, 21-71.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. S. Wurzel. (Ed.), *Towards multiculturalism: A reader in multicultural education* (2ª ed.) (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación Social, 97*, 115-128.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Besalú, X. (2009). *Propuesta para una educación intercultural. Xavier Besalú* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/ watch?v=dmvXlA5J1wY

Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., y Mesquita, I. (2016). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto, 17*(S1.A), 66-74.

Bhawuk, D. P., y Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations, 16*(4), 413-436.

Bhawuk, D. P., y Sakuda, K. H. (2009). Intercultural sensitivity for global managers. En M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 225-267). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bloom, M., y Miranda, A. (2015). Intercultural sensitivity through short-term study abroad. *Language and Intercultural Communication, 15*(4), 567-580.

Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More.* Princeton: Princeton University Press.

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods and Research, 17*(3), 303-316.

Boyd, C. (2001). Combining qualitative and quantitative approaches. En P. L. Munhall. (Ed.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective. Third edition* (pp. 579-598). Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2016). Student's verbal exchanges and dynamics during Sport Education. *European Physical Education Review, 23*(3), 354-365.

Brock, S. J., Rovegno, I., y Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 355-375.

Browne, T. B., Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review, 10*(2), 199-214.

Brusseau, T. A., y Burns, R. D. (2015). Step count and MVPA compendium for middle school physical education activities. *Journal of Physical Education and Sport, 15*(4), 646-650.

Brusseau, T. A., y Hannon, J. C. (2013). Pedometer-Determined Physical Activity of Youth while Attending School: A Review. *Sport Science Review, 22*(5-6), 329-342.

Bryman, A. (2008). Why do researchers Integrate/ Combine/ Mesh/ Blend/ Mix/ Merge/ Fuse Quantitative and Qualitative research? En M. Bergman. (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research* (pp. 87-100). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education, 18*(1), 5-8.

Burden, J. W., Hodge, S. R., O'Bryant, C. P., y Harrison, L. (2004). From Colorblindness to Intercultural Sensitivity: Infusing Diversity Training in PETE Programs. *Quest, 56*(2), 173-189.

Burgueño, R., Medina-Casaubón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., y Sánchez-Gallardo, I. (2017). Educación Deportiva *versus* Enseñanza Tradicional: Influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(2), 87-98.

Butt, K. L., y Pahnos, M. L. (1995). Why we need a multicultural focus in our schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 66*(1), 48-53.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Calderón, A., Hastie, P. A., Liarte, J. P., y Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de educación deportiva y la enseñanza de la danza. Una experiencia en bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 41*, 93-98.

Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva (Sport Education): Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte, 5*(15), 169-180.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Hastie, P. A. (2013). Students and teachers' perception after practice with two pedagogical models in Physical Education. *International Journal of Sport Science, 32*(9), 137–153.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J. J., y Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos movemos más": Docencia compartida y clima social de aula.

Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 44*(12), 121-136.

Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasiexperimental designs for research and teaching*. Chicago: Rand McNally.

Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER, Health Lifestyles Journal, 42*(4), 6-8.

Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*(2), 176-195.

Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., y Gallardo-Fuentes, F. (2018). Teaching for understanding and school sport: a study in an intercultural context and situation of social risk. *Infancia y Aprendizaje, 41*(3), 491-535.

Casey, A., y Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review, 15*(2), 175-199.

Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, *23*(1), 51-57.

Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. En B. Burleson. (Ed.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Thousand Oaks: Sage.

Chen, G. M., y W. J. Starosta (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication, 1*(1), 1-16.

Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn and Bacon.

Chen, G. M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 2-14.

Chepyator-Thomson, J. R., Kim, S., Xu, F., Schmidlein, R., Na, J., Choi, W., y Yeo, C. (2008). Multiethnic diversity research in K-12 U.S. physical education: A synthesis of literature in kinesiology-based journals (1995-2005). *ICHPER-SD, Journal of Research, 3*(1), 33-39.

Choi, W., y Chepyator-Thomson, J. R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: a review of U.S. based literature. *Journal of Research, 6*(2), 14-20.

Chongruska, D., Prinyapola, P., Wadengb, Y., y Padungponga, C. (2010). Storytelling: program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*,282-288.

Christodoulides, E., Derri, V., Tsivitanidou, O., y Kioumourtzoglou, E. (2012). Differences in social skills of Cypriot students in the physical education class. *Journal of Physical Education and Sport, 12*(3), 371-380.

Chu, T. L., y Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review, 24*(3), 372-380.

Clarke, G., y Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. *European Physical Education Review, 9*(3), 253-266.

Cohen, E. G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership, 56*(1), 18-21.

Cohen, J. (1988). The concepts of power analysis. En J. Cohen (Ed.), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (pp. 1-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural.* Madrid: Morata.

Contreras, O. R., Gil, P., Cecchini, J. A., y García-López, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Revista Paradigma, 28*(2), 7-47.

Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M., et al. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 12*(113).

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Creswell, J. W., y Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.

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

Cuevas-Campos, R. (2010). *Análisis y valoración del impacto de un programa de educación física intercultural basado en un clima de maestría* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha.

Cuevas-Campos, R., Fernández, J., y Pastor-Vicedo, J. (2009). Educación Física y Educación Intercultural: análisis y propuestas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*, 15-23.

Cuevas-Campos, R., García-López, L. M., y Contreras, O. R. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 155-162.

Cuevas-Campos, R., Pastor-Vicedo, J. C., González-Víllora, S., y Gil, P. (2010). Educación física intercultural, motivación y prejuicio racial: una aproximación desde la teoría de las metas de logro. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 10*(3), 37-42.

Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education, 26*(6), 455-468.

Dagkas, S., y Armour, K. (Eds.) (2012). *Inclusion and exclusion through youth sport*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Deardorff, D. K. (2006a). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266.

Deardorff, D. K. (2006b). Theory Reflections: Intercultural Competence Framework / Model. *Journal of Studies in International Education, 10*, 1-6.

Deardorff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research, 149*, 65-79.

Deardorff, D. K. (2016). Assessing intercultural competence. En Z. Hua. (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A practical guide* (pp. 120-134). Londres: Wiley-Blackwell.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Demetry, C., y Vaz, R. F. (2017). Influence of an Education Abroad Program on the Intercultural Sensitivity of STEM Undergraduates: A Mixed Methods Study. *Advances in Engineering Education, 6*(1), 1-32.

Denson, N., Ovenden, G., Wright, L., Paradies, Y., y Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education, 28*(3), 231-249.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* Nueva York: McGraw-Hill.

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., y Kioumourtzoglou, E. (2014). The Effect of an Intercultural Physical Education Program in Comparison to the Typical One on Students' Social Skills Learning. *Journal Human Sport Exercise 9*(1), 91-102.

De Santos, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio, 22*, 59-89.

Díaz-Aguado, M. J., Baraja, A., y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado. (Ed.), *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, P., y Andrés, T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Diller, J. V., y Moule, J. (2005). *Cultural competence: A primer for educators*. Toronto: Thomson Wadsworth.

Dowd, J. D., y Dowd, L. A. (2003). The center holds: from subcultures to social worlds. *Teaching Sociology, 31*, 20-37.

Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(1), 69-85.

Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: focusing on social interactions and decision making. En L. L. Griffin, y J. Butler. (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice* (pp. 149-168). Champaign, IL: Human Kinetics.

Dyson, B., Griffin, L. L., y Hastie, P. A. (2004). Sport education, tactical games and cooperative learning: Theorical and pedagogical considerations. *Quest, 56*(2), 226-240.

Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Malden: Blackwell.

El-Habib, B., Jiménez-Delgado, M., Ruíz-Callado, R., y Jareño, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9*(1), 59-77.

Elliot, A. J., Gable, S. L., y Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin. 32*(3), 378-391.

Ennis, C. D. (1996). Students' Experiences in Sport-Based Physical Education: More Than Apologies are Necessary. *Quest, 48*(4), 453-456.

Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(1), 6-13.

Ennis, C. D., y Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En K. Armour, y D. Macdonald. (Ed.), *Research Methods in Physical Eduction and Youth Sport*. (pp. 217-236). Nueva York: Routledge.

Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación Sobre la Enseñanza. En M. C. Wittrock. (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza, II - Métodos Cualitativos y de Observación.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 45*(17,2), 29-44.

Escarbajal, A. (2015). El derecho a la ciudadanía intercultural. En A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 25-37). Madrid: Narcea.

Escartí, A., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 119-130.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

Essomba, M. A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 13-27.

Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.

Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: Una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 16*(1), 307-324.

Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. M., González-Víllora, S., y Fernández-Rio, J. (2018). Sport education model in elementary and secondary education: Systematic review. *Movimento, 24*(3), 931-946.

Evans, J. (2017). *Equality, education, and physical education.* Routledge Library Editions: Sociology of Education.

Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S., y McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences, 26*(14), 1557-1565.

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Madrid: Editorial UOC

Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Recuperado de http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf.

Fantini, A. E. (2005). *About Intercultural Communicative Competence: A Construct* (Tesis doctoral no publicada). School for International Training, Brattleboro, Vermont, EE.UU.

Fantini, A. E. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. Recuperado de http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf

Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. En D. K. Deardorff. (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fairclough, S., y Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research, 20*(1), 14-23.

Farias, C. (2017). Promoting equity and social responsibility within Sport Education. *ACHPER, Active and Healthy Journal, 24*, 36-42.

Farias, C., Hastie, P. A., y 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.

Farias, C., Hastie, P. A., y Mesquita, I. (2018). Scaffolding student–coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions. A yearlong

action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review, 24*(3), 269-291.

Farias, C., Valerio, C., y Mesquita, I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports Science and Medicine, 17*(1), 56-65.

Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research, 4*(1), 6-16.

Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. [Cdrom].Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 413*(11), 55-75.

Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., y Méndez-Alonso, D. (2017). Efectos de dos formatos instructivos, Educación Deportiva e Instrucción Directa, en la respuesta psicológica de estudiantes de secundaria. *SportTK, 6*(2), 9-20.

Fernández-Río, J., y Menéndez-Santurio, J. I. (2017). Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 36*(2), 185-196.

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

Flores, G. (2013). *El profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10803/129186

Flores, G., Prat, M., y Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y

orientaciones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 28*, 248-255.

Flores, G., Prat, M., y Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 31*, 64-68.

Foley, J., Tindall, D. W., Lieberman, L. J., y Kim, S. (2007). How to develop disability awareness using the Sport Education model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 78*(9), 32-36.

Frey, J. H., y Fontana, A. (1991). The Group Interview in Social Research. *The Social Science Journal, 28*(2), 175-187.

Fritz, W, Mollenberg, A., y Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies, 11*(2), 165-176.

Fritz, C. O., Morris, P. E., y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(1), 2-18.

Fuchs, R. et al. (Ed.) (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Garcés, B. (2009). Nombrando y definiendo a los "otros": minorías étnicas y allochtonen en los Países Bajos. *Intervención Psicosocial, 18*(1), 29-35.

García, J. A. (2010). Lo organizativo en la escuela intercultural. En AA. VV., Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130517.pdf

García, J. A., y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Madrid: Wolters Kluwer.

García-López, L. M., y Gutiérrez, 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., y Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona: INDE.

García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., y 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.

García-López, L.M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., y Valero, A. (2010). Effects on empathy and assertiveness of a Sport Education season in fourth grade Spanish Primary School students. Conferencia llevada a cabo en el *Congreso Internacional de la AIESEP*. Universidad de La Coruña: La Coruña, España.

Garn, A. C., McCaughtry, N., Shen, B., Martin, J. J., y Fahlman, M. (2011). Social Goals in Urban Physical Education: Relationships with Effort and Disruptive Behavior. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*(4), 410-423.

Garn, A. C., y Sun, H. (2009). Approach-Avoidance motivational profiles in early adolescents to the PACER fitness test. *Journal of Teaching in Physical Education, 28*(4), 400-421.

Gelder, K. (2007). *Subcultures: Cultural Histories and Social Practice*. Londres: Routledge.

Gibbons, S. L. (2014). Relatedness-supportive learning environment for girls in physical education. *Learning Landscapes, 7*(2), 139-150.

Gies-Stuber, P. (2008). Travelling trough Europe. Estrangement and return. En P. Gies-Stuber, y D. Blecking, (Eds.), *Sport-Integration-Europe. Widening horizons in intercultural education* (pp. 36-46). Baltmannsweiler: Schneider.

Gill, J., y Johnson, P. (2010). *Research Methods for Managers* (4ª ed.). Londres: Sage.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego, CA: Academic Press.

Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales.* Madrid: MEC - Libros de la Catarata.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., De la Cruz, E., Valero, A., y González-Víllora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport, 17*(2), 775-782.

González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences, 102,* 159-169.

Goodyear, V. A., Casey, A., y Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society, 19*(6), 712-734.

Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER, Healthy Lifestyles Journal, 56*(3/4), 13-16.

Grant, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest, 44*, 304-316.

Gravetter, F. J., y Wallnau, L. B. (2014). *Statistics for the behavioral sciences.* Belmont, CA: Wadsworth.

Grimminger-Seidensticker, E. (2011). Intercultural Competence among Sports and PE Teachers. Theoretical Foundations and Empirical Verification. *European Journal of Teacher Education, 34*(3), 317-331.

Grimminger-Seidensticker, E. y Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: Results of a quasiexperimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 445-445.

Gross, K. M., y Buchanan, M. A. (2011). Integrating Global Games in the Elementary Physical Education Curriculum. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 25*(1), 8-12.

Guan, J., McBride, R. E., y Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*(2), 226-238.

Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*(1), 58-74.

Gutiérrez, D., y García-López, L. M. (2012). Gender differences in game behavior in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(3), 289-301.

Gutiérrez, D., García-López, L. M., Chaparro, R., y 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. M., Hastie, P. A., y Calderón, A. (2013). The responses of Spanish students' to participation in seasons of sport education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy, 2*(2), 111-127.

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., y Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(1), 91-112.

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., et al. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet, 380*(9838), 247-257.

Hambleton, R., Merenda, P., y Spielberger, C. (Eds.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421-43.

Harvey, S., Kirk, D., y O'Donovan, T. M. (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. (1998). Applied benefits of the sport education model. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69*(4), 24-26.

Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*(4), 355-83.

Hastie, P. A., Buchanan, A. M., Wadsworth, D., y Sluder, B. (2009). The Impact of an Obstacle Course Sport Education Season on Students' Aerobic Fitness Levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(4), 788-791.

Hastie, P. A., y Carlson, T. B. (1998). Sport education: a cross-cultural comparison. *Journal of Comparative Physical Education and Sport, 20*(2), 36-43.

Hastie, P. A., y Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422-431.

Hastie, P. A., Farias, C., y Gutiérrez, D. (2013). Students' and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *Journal of the International Society for Comparative Physical Education and Sport, 35*(2), 22-33.

Hastie, P. A., Martin, E., y Buchanan, A. M. (2006). Stepping out of the norm: An examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies, 38*(3), 293-306.

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132.

Hastie, P. A., y Mesquita, I. (2016). Sport-based physical education. En C. D. Ennis. (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 68-84). Londres, RU: Routledge.

Hastie, P. A., y Sharpe, T. (1999). Effects of a Sport Education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 4*(4), 417-430.

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), 131-150.

Hastie, P. A., Sinelnikov, O., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science, 9*(3), 133-140.

Hastie, P. A., Sinelnikov, O., Wallhead, T., y Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review, 20*(2), 215-228.

Hastie, P. A., y Trost, S. G. (2002). Student Physical Levels During a Sport Education Season. *Pediatric Exercise Science, 14*(1), 64-74.

Hastie, P. A., y Wallhead, T. (2016). Models-based practice in Physical Education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(4), 390-399.

Hastie, P. A., Ward, J. K., y Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(3), 316-327.

Haudenhuyse, R., Theeboom, M., y Nols, Z. (2012). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes? *International Review for the Sociology of Sport, 0*(0), 1-14.

Hayden, M., y Wong, C. S. D. (1997). The International Baccalaureate: International education and cultural preservation. *Educational Studies, 23*(3), 349-61.

Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts. Educación Física y Deportes, 2*(68), 24-35.

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

Herfst, S., van Oudenhoven, J., y Timmerman, M. (2008). Intercultural effectiveness training in three western immigrant countries: A cross-cultural evaluation of critical incidents. *International Journal of Intercultural Relations, 32*(1), 67-80.

Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en el alumnado de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-Hill.

Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education 1*(1), 9-32.

Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education, 5*(1), 5-33.

Hiller, G. G., y Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education, 20*(4), 113-124.

Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., et al. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), 1-26.

Holm, K., Nokelainen, P., y Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies, 20*(2), 187-200.

Hudson, L. A., y Ozanne, J. L. (1988). Alternative ways of seeking knowledge in consumer research. *Journal of consumer research, 14*(4), 508-521.

James, K. (2005). International education: the concept, and its relationship to intercultural education. *Journal of Research in International Education, 4*(3), 313-332.

Janssen, I., y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*(1), 40-55.

Jiménez, R., y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural.* Madrid: Síntesis.

Jiménez-Delgado, M. (2012). *La generación puente: la educación de las jóvenes mujeres de origen marroquí. Un estudio* sociológico (Tesis doctoral). Alicante, Universidad de Alicante.

Johnson, G. M., y Miller, P. J. (1993). Field theory applied to classrooms: toward a bidirectional paradigm of teacher-student relationships. *The Journal of Classroom Interaction, 28*(2), 15-21.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1*(2), 112-133.

Jordán, J. A. (1999). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf

Ka, L. C., y Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education and Recreation (HK), 12*(2), 13-22.

Kellis I., Vernadakis N., Albanidis E., Derri V., y Kourtesses T. (2010). The development of a student's behaviors' self-evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Educational Research and Review, 5*(11), 637-645.

Kinchin, G. D. (2001). A high skilled pupil's experiences of sport education. *The Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal, 48*(3-4), 5-9.

Kirk, D. (2005). Future prospects or teaching games for understanding. En J. Butler, y L. Griffin. (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice* (pp. 213-227). Champaign, IL: Human Kinetics.

Kirk, D. (2009). *Physical education futures.* Londres: Routledge.

Kirk, D. (2013). Educational value and model-based practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973-986.

Kirk, D., y Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(3), 376-387.

Kline, P. (1998). *The new psychometrics: Science, psychology and measurement.* Nueva York: Routledge.

Ko, B., Boswell, B., y Yoon, S. (2015). Developing intercultural competence through global link experiences in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*(4), 366-380.

Kouli, O., y Papaioannou, A. G. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 10*(1), 45-51.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kroeber, A. L., y Cluckhoholm, K. (1952). Cultura: una revisión crítica de conceptos y definiciones. *Papers of Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, 47*(1), 10-16.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, *84*(1), 74-84.

Lampaki, O., Pavlidou, E., Antoniou, P., y Kyridis, A. (2014). Proposal of a physical education program with multicultural elements in the Secondary Education and evaluation of student satisfaction. *International Journal of Education and Research, 2*(12), 165-180.

Landi, D., Fitzpatrick, K., y McGlashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(4), 400-411.

Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: GR92.

Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, *43*(2), 265-275.

Leiba-O'Sullivan, S. (1999). The distinction between stable and dynamic cross-cultural competencies: implications for expatriate training. *Journal of International Business Studies, 30*(4), 709-725.

Leiva, J. (2004). La Educación en Valores: su Importancia en Contextos Educativos Multiculturales. *Comunicación, 13*(25), 91-97.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

Leiva, J. (2015). La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela. En A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 85-98). Madrid: Narcea.

Leseth, A., y Engelsrud, G. (2017). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education and Society*, *24*(5), 468-479.

Leung, K., Ang, S., y Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*(1), 489-519.

Lin, T. C., Hsu, Y. S., Lin, S. S., Changlai, M. L., Yang, K. Y., y Lai, T. L. (2012). A Review of Empirical Evidence on Scaffolding for Science Education. *International journal of Science and Mathematics Education, 10*(2), 437-455.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Lleixà, T. (2002). *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Lleixà, T., y Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers, *Sport, Education and Society,* 1-14.

López, G., y Roger, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad (Talincrea), 1*(1), 3-26.

López, O., y Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación, 58*, 14-39.

López-Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos, 38*(1), 155-176.

López-Pastor, V. M., Pérez, Á., y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de educación física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Revista digital EFdeportes, 106*. Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-ala-diversidad-en-educacion-fisica.htm

Louzano, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Educación y Diversidad, 5*(1), 87-100.

MacPhail, A., Kirk, D., y Kinchin, G. D. (2004). Sport Education: promoting team affiliation through Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(2), 106.

MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., y Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79*(3), 344-355.

Mahedero-Navarrete, M. P., Calderón, A., Arias, J. L., Hastie, P. A., y Guarino, A. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a minivolleyball sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(4), 626-641.

Malik (2002). *Competencias interculturales. Proyecto docente*. Madrid: UNED.

Mammar, F. (2016). *Conferència de Fadhila Mammar: Joves d'una Barcelona intercultural* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=LQmEnpY9a84

Mandigo, J., y Corlett, J. (2010). Teaching games for understanding of what? TGfU's role in the development of physical literacy. En J. I. Butler, y L. L. Griffin. (Eds.), *More teaching games for understanding. Moving globally* (pp. 69–78). Champaign, IL: Human Kinetics.

Manning, M. L., Baruth, L. G., y Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents* (6ª ed). Boston: Pearson / Allyn and Bacon.

Marouli, C. (2002). Multicultural environmental education: Theory and practice. *Canadian Journal of Environmental Education, 7*(1), 26-42.

Martínez, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada, 13*, 285-317.

Martínez de Ojeda, D. (2013). *El modelo de enseñanza de Educación Deportiva (Sport Education): Aprendizaje, enseñanza y aplicaciones prácticas* (Tesis doctoral). Universidad Católica San Antonio - Murcia, España.

Martínez de Ojeda, D., y Méndez-Giménez, A. (2017). Percepción de los estudiantes del modelo de Educación Deportiva durante tres temporadas consecutivas. *Acción Motriz, 20,* 37-46.

Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *SportTK, 5*(2), 153-166.

Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F., y Méndez-Giménez, A. (en prensa). Motivational and social effects of a multiannual Sport Education program. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.

Mason, M. (2007). Multiculturalism, shared values, and an ethical response to globalization. En P. D. Hershock, M. Mason, y J. N. Hawkins, *Changing Education* (pp. 93-113). Dordrecht: Springer.

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 204-219). Barcelona: La Muralla.

Matveev, A. V., y Merz, M. Y. (2014). Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across Assessment Tools? Toward Sustainable Development through Nurturing Diversity. Comunicaciones seleccionadas para el *21º Congress of the International Associate for Cross-Cultural Psychology* (pp.141-153).

McCorkle, W. (2018). The Rationale and Strategies for Undermining Xenophobia in the Classroom. *The Social Studies, 109*(3), 151-166.

MECD (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre, 28.927-28.942.

MECD (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 3007, de 24 de diciembre, 45.188-45.220.

MECD (2006). Ley Orgánica 272006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo, 17158-17207.

MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado, 295, del 10 de diciembre, 97858-97921.

MECD (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo, 19349-19420.

Medina-Casaubón, J., y Burgueño, R. (2017). Influencia de una temporada de educación deportiva sobre las estrategias motivacionales en alumnado de bachillerato: una

visión desde la teoría de la auto-determinación. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 13*(2), 153-166.

Meier, C. (2007). Enhancing Intercultural Understanding Using E-learning Strategies. *South African Journal of Education, 27*(4), 655-671.

Mendenhall, M. E., Stahl, G. K., Ehnert, I., Oddou, G., Osland, J. S., y Kuhlmann, T. M. (2004). Evaluation studies of cross-cultural training programs. En D. Landis, J. M. Bennett, y M. J. Bennett, *Handbook of intercultural training* (3ª ed.) (pp. 129-143). Thousand Oaks, CA: Sage.

Méndez-Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física: Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.

Méndez-Giménez, A. (2011). El proceso de la creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 13*(1), 55-85.

Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., y Fernández-Río, J. (2018). A multi-theoretical approach of the students' motivational profiles in physical education: Achievement and social goals. *Psicothema, 30*(4), 401-407.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Casey, A. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura_Ciencia_Deporte, 8*(7), 135-141.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (2014). Validation of the Spanish Version of the Friendship Goals Questionnaire in Physical Education. *Universitas Psychologica, 13*(1), 227-238.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y 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.

Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2016). El efecto de la tutorización en el proceso de la formación permanente del profesorado: estudio de caso longitudinal en Educación Deportiva. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 18*(2), 133-150.

Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda**,** D., y Valverde, J. J. (2017a). Efecto de una temporada de Educación Deportiva dedicada al mimo en la autorregulación (evaluación), la diversión y la competencia del alumnado. *EmásF: revista digital de Educación Física, 44*, 21-40.

Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda**,** D., y Valverde, J. J. (2017b). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 19*(1), 52-72.

Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., y Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *SportTK*, *6*(2), 89-100.

Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 245-260.

Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(4), 508-524.

Merino, J., y Muñoz, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación, 17*, 207-247.

Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P. A. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 35-46.

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Micó-Cebrián, P., y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje, 37*(2), 342-367.

Mooses, K., Pihu, M., Riso, E. M., Hannus, A., Kaasik, P., y Kull, M. (2017). Physical Education Increases Daily Moderate to Vigorous Physical Activity and Reduces Sedentary Time. *Journal of School Health, 87*(8), 602-607.

Morales, A. (2017). Intercultural Sensitivity, Gender, and Nationality of Third Culture Kids Attending An International High School. *Journal of International Education Research, 13*(1), 35-44.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 327-337.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 295-303.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y Modificación de Conducta, 33*(149), 351-368.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing. Research, 40*(2), 120-123.

Mowling, C. M., Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*(1), 9-35.

Muniategi, E., Sianesb, A., y López, I. (2014). Facing FGM/C through Intercultural Education: A Methodology for Secondary School Communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132*, 557-563.

Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural*. Madrid: Escuela española.

Murillo, F. J. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación, 307*, 199-216.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory.* Nueva York: McGraw-Hill.

Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, 47*(164), 632-649.

Nuzzaci, A. (2007). Interculturalitá e competenze nelle "scuole di frontiera", ovvero per un´educazione alla mondialitá. En T. Grange, y A. Nuzzaci. (Eds.), *Interculturalitá e processi formativi* (pp. 73-101). Roma: Armando Edizioni.

O'Donovan, T. M. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review, 9*(3), 237-251.

Oliver, K. L., y Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(3), 313-327.

Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: WHO.

Ortega, F. B., Konstabel, K., Pasquali, E., et al. (2013). Objectively measured physical activity and sedentary time during childhood, adolescence and young adulthood: a cohort study. *PLoS One, 8*(4), e60871.

Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delagado, y J. Gutiérrez. (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp.85-95). Madrid. Síntesis.

Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Physical activity levels in adolescents: a case study. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 23*, 43-47.

Padró, C. (2004). Aportaciones de la comunicación intercultural en el ámbito de la salud. *Educare 21, 2*(4), 1-8.

Parra, M., Mayorga-Vega, D., y Viciana, J. (2018). How many daily steps are really enough for adolescents? A cross-validation study. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 33*, 241-246.

Pastor-Vicedo, J. C., Contreras, O. R., Gil, P., y Cuevas-Campos, R. (2016). Estereotipos y prejuicios hacia los inmigrantes en los futuros profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 16*(3), 123-136.

Penney, D., y Clarke, G. (2005). Inclusion in Sport Education. En D. Penney, G. Clarke, M. Quill, y G. Kinchin. (Eds), *Sport Education in Physical Education: Research Based Practice* (pp. 41-54). Londres: Routledge.

Penney, D., Clarke, G., y Kinchin, G. (2002). Developing physical education as a connective specialism': is sport education the answer? *Sport, Education and Society, 7*(1), 55-64.

Penney, D., Kinchin, G. D., Clarke, G., y Quill, M. (2005). What is Sport Education and why is it timely to explore it? En D. Penney, G. Clarke, M. Quill, y G. Kinchin. (Eds), *Sport Education in Physical Eucation: Research-based Practice*. (pp. 3-22). Londres, Routledge.

Pérez, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(3), 124-138.

Perlman, D. J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(4), 433-445.

Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the Sport Education Model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 2*(1), 79-92.

Perlman, D. J. (2012). The Influence of the Sport Education Model of Amotivated Student`s in-Class Physical Activity. *European Physical Education Review, 18*(3), 335-345.

Perlman, D. J., y Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(4), 401-418.

Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skill: models and approaches. *Intercultural Education, 22*(6), 453-466.

Peter, K. A. (1997). Multicultural environmental education. *Green Teacher, 54*, 14-15.

Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751-783.

Pill, S. (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER, Australia Healthy Lifestyles Journal, 55*(2), 23-29.

Pope, C. V., y Grant, B. C. (1996). Student experiences in Sport Education. *Waikato Journal of Education, 2*, 103-118.

Pope, C. V., y Mays, N. (Eds.) (2006). *Qualitative Research in Health Care* (3ª ed.). Malden, MA: Blackwell Publications/BMJ Books.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. España: Mondadori.

Porlán, R., y Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Ed. Díada.

Prevots, N. (1991). The Role of Dance in Multicultural Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62*(2), 34-48.

Price-Williams, R. D. (1980). *Por los senderos de la psicología intercultural.* México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Puente-Maxera, F., Mahedero-Navarrete, M. P., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (en prensa). Educación Deportiva, roles y vulnerabilidad. Influencia sobre la responsabilidad e interculturalidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 165-180.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2018a). 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.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2018b). Modelo de Educación Deportiva y rotación de roles. Efectos de una intervención sobre las variables motivacionales de estudiantes de primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte, 39*(13), 281-290.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Liarte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *SportTK, 7*(2), 115-128.

Pusch, M. D. (2004). Intercultural training in historical perspective. En D. Landis, J. M. Bennett, y M. J. Bennett, *Handbook of intercultural training*, (3ª ed.) (pp. 13-36). Thousand Oaks, CA: Sage.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

Richardson, M., y Oslin, J. (2003). Creating an authentic dance class using sport education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 74*(7), 49-55.

Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum, 3*, 79-94.

Rivas, M. (2002). *Innovación educativa.* Madrid: Síntesis.

Rocamora, I., González-Víllora, S., Fernández-Rio, J., y Arias, N. M. (2019). Physical activity levels, game performance and friendship goals using two different pedagogical models: Sport Education and Direct Instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(1), 87-102.

Rodrigo, M. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *ZER, Revista de Estudios de Comunicación, 1*(1), 69-77.

Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 39-51). Madrid: Narcea.

Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M., y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 101-112.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional. *Cultura y Educación, 30*(1), 177-204.

Rodríguez-Salazar, T. (2006). Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza. *Revista Mexicana de Sociología*, *68*(3), 399-430.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, *83*(4), 335-351.

Rowe, D. A., Mahar, M. T., Raedeke, T. D., y Lore, J. (2004). Measuring physical activity in children with pedometers: reliability, reactivity, and replacement of missing data. *Pediatric Exercise Science, 16*(4), 1-12.

Ruíz-Olabuénaga, J. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruíz-Valdivia, M., Molero-López, D., Zagalaz-Sánchez, M., y Cachón-Zagalaz, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes, 108*, 26-34.

Ruokonen, I., y Kiravuori, S. (2012). Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 45*, 32-40.

Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.

Sakurai, T., McCall-Wolf, F., y Kashima, E. S. (2009). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention programme on social ties of international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations, 34*(2), 176-185.

Sánchez-Alcaraz, B. J., López-Jaime, G., Valero-Valenzuela, A., y Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión, 28*, 45-58.

Sanhueza, S. V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincial de Alicante* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.

Sanhueza, S. V., y Cardona, M. C. (2008). Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Primaria y Secundaria (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

Sanhueza, S. V., y Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 247-262.

Sanhueza, S. V., Cardona, M. C., y Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos, 34*(136), 8-22.

Santos, M. A., y Lorenzo, M. (2015). El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 63-83). Madrid: Narcea.

Schwamberger, B. M., y Curtner-Smith, M. (2016). Enhancing Sporting Behavior and Fair Play in Sport Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 87*(2), A-103.

Schwartz, P. (1991). Multicultural Dance Education in Today's Curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62*(2), 45-48.

Seidl, B. (2007). Working with communities to explore and personalize culturally relevant pedagogies. *Journal of Teacher Education, 58*(2), 168-183.

Serra, M., y Canciano, E. (2006). Las *condiciones de enseñanza en contextos críticos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Shehu, J. (1998). Sport education: ideology, evidence and implications for physical education in Africa. *Sport, Education and Society, 3*(2), 227-235.

Sheppard, J. (2014). *Personal and Social Responsibility Through Game Play: Utilizing the Teaching Games for Understanding Instructional Model* (Tesis doctoral). Universidad de Toronto.

Shweder, R. (1990). *Cultural Psychology - what is it?* Cambridge University Press.

Siedentop, D. (1968). *A curriculum theory for physical education in schools* (Tesis doctoral no publicada). Indiana University.

Siedentop, D. (1982). Movement and sport education: Current reflections and future images. Comunicación presentada en la Commonwealth and International

Conference on Sport, Physical Education, Recreation, and Dance. Brisbane, Australia.

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

Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69*(4), 18-20.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(4), 409-418.

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

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

Sierra-Díaz, M. J., Evangelio, C., Pérez-Torralba, A., y González-Víllora, S. (2018). Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: aplicación del modelo de educación deportiva. *SportTK*, *7*(2.S1), 83-90.

Sinelnikov, O., y Hastie, P. A. (2010). Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(2), 167-183.

Sinicrope, C., Norris, J., y Watanabe, Y. (2007). *Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice.* University of Hawaii at Mānoa. Recuperado de http://www2.hawaii.edu/~jnorris

Sleeter, C. E. (2012). *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education.* Londres, RU: Falmer.

Sletter, C. E., y Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review, 57*(4), 421-444.

Smith, L. R. (2010). *The role of the TGfU Pedagogical Approach in Promoting Physical Activity Levels during Physical Education Lessons and Beyond* (Tesis doctoral). Universidad de Bedfordshire, RU.

Spittle, M., y Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 253-266.

Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*(1), 100-110.

Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 487-501.

Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. En N. Denzin, y Y. Lincoln. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stuhr, P. L. (1994). Multicultural Art Education and Social Reconstruction. *Studies in Art Education, 35*(3), 171-178.

Suárez, J. M. (2004). *La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas.* Lugo: Axac.

Subirats, H. J., Carmona, R. G., y Torruella, J. B. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion social.pdf

Tamam, E., y Krauss, S. E. (2017). Ethnic-related diversity engagement differences in intercultural sensitivity among Malaysian undergraduate students. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(2), 137-150.

Tashakkori A., y Teddlie C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks: Sage.

Tharp, B. M. (2009). Defining "Culture" and "Organizational Culture": From Anthropology to the Office. Recuperado de http:// www.paragonbusinessfurniture.com/documents/DefiningCultureandOrganizationalCulture.pdf

Thompson, J. J. (1998). Towards a model for international education. En M. C. Hayden, y J. J. Thompson, *International education: Principles and practice* (pp. 276-90). Londres: Kogan Page.

Thorpe, R. D. (1992). The psychological factors underpinning the "teaching for understanding games" movement. En T. Williams, L. Almond, y A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: Moving toward excellence* (AIESEP World Convention, Loughbough, Reino Unido) (pp. 209-218). Londres: E & F.N. Spon.

Todd, Z., Nerlich, B., Clarke, D. D., y McKeown, S. (Eds.) (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Hove: Psychology press.

Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., et al. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*(1), 1-22.

Tudor-Locke, C., Craig, C., Beets, et al. (2011). How many steps/day are enough for children and adolescents? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*(1), 78-91.

Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.

Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: Unesco.

Unrau, Y., Grinnell, R., y Williams, M. (2005). The quantitative research approach. En R. Grinnell, y Y. Unrau, *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 61-73). Nueva York: Cengage Learning.

Van der Zee, K. I., y van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, *35*(3), 278-288.

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas.* Barcelona: INDE.

Verloigne, M., Van Lippevelde, W., Maes, L., et al. (2012). Levels of physical activity and sedentary time among 10- to 12-year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: an observational study within the ENERGY-project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(34), 1-8.

Vidoni, C., y Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 285-310.

Vilà, R. (2003). La comunicación intercultural en Educación Secundaria Obligatoria: Test de competencia comunicativa intercultural. En L. P. Buendía, D. González, y C. A. Sánchez. (Eds.), *Investigación y Sociedad* (pp. 1181-1188). Granada: Aidipe.

Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Vilà, R. (2008). La competencia comunicativa intercultural en adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 31*(2), 147-164.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Wahl-Alexander, Z., Sinelnikov, O., y Curtner-Smith, M. (2017). A longitudinal analysis of students' autobiographical memories of participation in multiple Sport Education seasons. *European Physical Education Review, 23*(1), 25-40.

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

Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *12*(3), 225-43.

Ward, J. K., Hastie, P. A., Wadsworth, D. D., Foote, S., Brock, S. J., y Hollet, N. (2017). A Sport Education Fitness Seasonś Impact on Studentś Fitness Levels, Knowledge, and in-Class Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 88*(3), 346-351.

Ward, P., y Lee, M. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*(3), 205-225.

Wardle, F. (1996). Proposal: An anti-bias and ecological model for multicultural education. *Childhood Education, 72*(3), 152-156.

Weimer, M. (2002). *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*(1), 1-24.

Whaley, A. L., y Davis, K. E. (2007). Cultural competence and evidence based practice in mental health services: A contemporary perspective. *American Psychologist, 62*(6), 563-574.

Winnick, J. P., y Porretta, D. L. (2017). *Adapted physical education and sport* (6ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2),* 89-100.

Wyant, J. D., Killick, L., y Bowen, K. (2018). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. *Quest*, 1-18.

Zhang, H. (2012). Collaborative learning as a pedagogical tool to develop intercultural competence in a multicultural class. *China Media Research, 8*(2), 107-111.

Zilliacus, H., Holm, G., y Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education - The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review, 9*(4), 231-248.

Anexos

Anexo 1

Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante (adaptado de Kellis et al., 2010)

Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante (adaptado de Kellis et al. 2010)

1.	Me gusta tener amigos/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
2.	Digo cosas negativas a niños/as de otros países sobre el lugar de donde vienen.	1	2	3	4	5
3.	Felicito a los compañeros/as de otros países/culturas que se esfuerzan en hacer los ejercicios.	1	2	3	4	5
4.	Acepto la ayuda de compañeros/as de otros países cuando no puedo realizar un ejercicio.	1	2	3	4	5
5.	Me gusta jugar con niños/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
6.	Hago comentarios negativos sobre el aspecto físico de mis compañeros/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
7.	Doy ánimos a mis compañeros/as de otros países/culturas cuando tienen dificultades con los ejercicios.	1	2	3	4	5
8.	Me preocupo por que mis compañeros/as de otros países estén seguros cuando hacen los ejercicios.	1	2	3	4	5
9.	Tengo amigos/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
10.	Insulto a mis compañeros/as de clase de otros países/culturas sin motivo alguno.	1	2	3	4	5
11.	Felicito a los jugadores oponentes de otros países/culturas sin importar el resultado del juego.	1	2	3	4	5
12.	Pido ayuda a compañeros/as de otros países/culturas para mejorar en un ejercicio.	1	2	3	4	5
13.	Felicito a mis compañeros/as de otros países/culturas cuando juegan limpio.	1	2	3	4	5
14.	Ayudo a mis compañeros/as de otros países/culturas cuando no consiguen realizar un ejercicio.	1	2	3	4	5

Anexo 2

Cuestionario de Comprensión Intercultural (adaptado de Denson et al., 2017)

Cuestionario de Comprensión Intercultural (adaptado de Denson et al., 2017)					
1.	Me gusta hablar con personas de diferentes países	1	2	3	4
2.	Intento aprender de las personas que vienen de otros países	1	2	3	4
3.	Intento hacer amistad con personas de otros países	1	2	3	4
4.	Cuando no estoy de acuerdo con alguien de otro país trato de entender su punto de vista	1	2	3	4
5.	Es bueno que personas de muchos países diferentes vivan en España	1	2	3	4
6.	Me siento relajado con personas de otros países	1	2	3	4
7.	Cuando conozco gente nueva de otros países, pienso en todo lo que tenemos en común	1	2	3	4
8.	Intento entender a las personas de otros países antes de juzgarlas	1	2	3	4
9.	Comparto los sentimientos de las personas de otros países	1	2	3	4
10.	Entiendo por qué las personas de diferentes países actúan de ciertas maneras	1	2	3	4
11.	Intento ayudar cuando alguien recibe un trato injusto por ser de otro país	1	2	3	4
12.	Cuando tengo un problema con alguien de otro país, busco una solución positiva para ambos	1	2	3	4
13.	Entiendo por qué la gente se muda de otros países a España	1	2	3	4

Anexo 3

Escala de Sensibilidad Intercultural (adaptado de Sanhueza y Cardona, 2008)

Escala de Sensibilidad Intercultural (adaptado de Sanhueza y Cardona, 2008)					
1.	Disfruto cuando me relaciono (e.g., juego) con compañeros de culturas diferentes a la mía	1	2	3	4
2.	Me agrada hablar con compañeros/as de otros países/culturas	1	2	3	4
3.	No me gusta trabajar en clase con compañeros/as de culturas diferentes a la mía	1	2	3	4
4.	Me gusta relacionarme con compañeros/as de otros países	1	2	3	4
5.	No tengo buena actitud hacia mis compañeros/as de otras culturas	1	2	3	4
6.	Acepto sus opiniones (su manera de pensar)	1	2	3	4
7.	Me gusta estar con compañeros/as de culturas distintas a la mía	1	2	3	4
8.	No creo que los compañeros que son de otro país o cultura sean tolerantes conmigo	1	2	3	4
9.	No me resulta fácil relacionarme con compañeros/as de otras culturas	1	2	3	4
10.	Me siento cómodo cuando me relaciono con compañeros/as de países o culturas distintas a la mía.	1	2	3	4
11.	No me gusta hablar con compañeros de culturas diferentes a la mía	1	2	3	4
12.	Muestro una actitud positiva hacia mis compañeros/as de otros países o culturas	1	2	3	4

Anexo 4

Juegos practicados a lo largo de la temporada *Olimpiadas Interculturales*

Juegos practicados a lo largo de la temporada *Olimpiadas Interculturales*

Juego (origen)	Categoría táctica	Descripción
Butu (Namibia)	Diana fija	Dos equipos dispuestos en un terreno rectangular de 14x6 m. En los fondos de cada mitad se colocan cuatro botellas llenas de agua, situándose los jugadores por detrás de estas. El objetivo consiste en derribar las botellas de los oponentes con un balón y vaciarlas hasta alcanzar un límite fijado. El equipo que recibe el derribo puede levantar la botella derribada si coge el balón y lo deposita junto a esta. Gana el equipo que consiga extraer más líquido de su oponente transcurrido un tiempo acordado.
Gaga Ball (Israel)	Diana móvil	Se disponen ocho jugadores (4 vs 4) en un octágono. El objetivo es impactar el balón por debajo de las rodillas de los oponentes, pudiendo ser golpeado con la palma de la mano. El balón no puede ser cogido para ser lanzado. Los jugadores tienen permitido desplazarse para evitar ser golpeados. Cuando alguien es tocado con el balón por debajo de sus rodillas, el equipo oponente recibe un punto. Para empezar, todos los jugadores tocan con una mano una de las paredes del octágono. El juego comienza cuando un árbitro lanza el balón al centro del octágono. Cuando el balón cae, los jugadores gritan "GA" para los dos primeros botes, y "GO" en el tercer bote. Después de este bote, el juego comienza. Gana el equipo que consigue mayor puntuación transcurrido un tiempo acordado.
Gorri (Australia)	Diana móvil	Cada equipo se sitúa detrás de uno de los largos del rectángulo, dispuestos frente a frente y con tres balones de voleibol. Un balón grande se coloca en el centro del campo. Cuando el árbitro lo indica, ambos equipos comienzan a lanzar los balones de voleibol hacia el balón grande con el fin de desplazarlo hasta el fondo contrario. Si logran superar la línea de fondo opuesta, consiguen un punto y se vuelve a empezar una nueva acción. También es devuelto a la posición central, cuando el balón sale por uno de los laterales. Gana el equipo que obtiene mayor puntuación una vez transcurrido un tiempo acordado.
Ki O Rahi (Nueva Zelanda)	Diana fija y persecución	Dos equipos de cuatro jugadores. El equipo atacante (con cintas en la cadera), usando un balón, debe derribar 10 conos dispuestos de forma circular en un espacio de 20x20m. El equipo defensor debe proteger los conos, pudiendo desplazar el balón con un palmeo, pero sin poder retenerlo. Cuando un defensor logra quitar una cinta al poseedor del balón, este último debe soltar el balón y permanecer inmóvil durante cinco segundos. Un mismo atacante no puede derribar más de un cono de forma consecutiva, debiendo pasar el balón a un compañero/a. Transcurrido un minuto, intercambiaban roles. Se obtienen tantos puntos como conos derribados.
Lagori (India)	Diana fija	Se enfrentan dos equipos, A y B, con diferentes funciones: el equipo A actúa como "cazador" y el B como "constructor". Un/a jugador/a del equipo A golpea una torre de tacos de madera con una pala (sobre dicha torre estará colocada la pelota). Tras golpear la torre con la pala y salir disparados los tacos de madera, el/la jugador/a debe dejar la pala y todo su equipo debe hacerse con la pelota con el fin de capturar a los jugadores del equipo B. Para ello deberán tocar con la pelota

		(sin lanzársela) a cada jugador del equipo B. Al mismo tiempo, los jugadores del equipo B intentarán reconstruir la torre lo más rápido posible (en el lugar que convengan) evitando ser capturados por el equipo A. La entrada finaliza cuando: (a) los jugadores reconstruyen la torre, (b) todos los jugadores del equipo B son capturados. La puntuación es siempre para el equipo B y se obtiene por el número de tacos apilados (mínimo, 1 máximo 6)
La Porte (Francia)	Muro/pared	Se enfrentan dos parejas. Establecen a suerte el turno para golpear un balón blando contra una pared en la que ha sido trazada una línea paralela al suelo a un metro de altura. El primer jugador hace botar la pelota y la golpea con la palma de la mano, dirigiéndola contra la pared por encima de la línea. Cuando la pelota, después de impactar en ésta, bota de nuevo, es otro jugador el que debe golpearla, y así sucesivamente. Los miembros de la pareja se turnan para golpear. Si uno de los participantes no logra que la pelota toque la pared por encima de la línea marcada, tiene que acudir a "la porte" (la puerta), es decir, debe permanecer tocando la pared con alguna parte de su cuerpo. Permanecerá allí hasta que consiga atrapar al vuelo la pelota lanzada por alguno de sus compañeros, momento en el cual puede regresar al juego. Cada vez que un equipo logra enviar a un rival a la puerta, recibe un punto. Gana el equipo que logre mayor cantidad de puntos transcurridos ocho minutos.
Palín (Chile)	Invasión	Los equipos se distribuyen a ambos extremos del terreno, formando una fila. El juego inicia en el centro de la cancha, donde se coloca una pelota que deberá ser disputada por un jugador de cada equipo, enviándola al lado donde está el propio equipo. El objetivo es llevar esta pelota usando los bastones hacia una meta (*tripalwe*, "salida") representada por la línea de fondo del equipo rival. Lograr este objetivo supone un punto (*tripal*) para el equipo. Si la pelota sale por los costados, se comienza nuevamente desde donde salió. Si alguien impacta la pelota con alguna parte del cuerpo, se considera falta y saca el equipo rival desde donde se cometió la infracción. Gana el equipo que consiga anotar más puntos tras ocho minutos de juego.

Anexo 5

Publicaciones que forman parte del cuerpo de la tesis doctoral

SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, vol. 6 n.º 2, 89-100
Recibido: 21/12/2016
Aceptado: 28/05/2017
© Copyright 2017: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia
Murcia (España)
ISSN edición impresa: 2254-4070
ISSN edición web (*http://revistas.um.es/sportk*): 2340-8812

Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad

Effects of a unit of mime based on the Sports Education model on interculturality

Antonio Méndez-Giménez[1]*, Federico Puente-Maxera[1] y Diego Martínez de Ojeda Pérez[2]

1 Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo
2 CEIP Profesor Enrique Tierno (Lobosillo, Murcia)

Resumen: El propósito de este estudio fue conocer el impacto generado por una unidad didáctica de mimo basada en el Modelo de Educación Deportiva (MED) sobre la competencia intercultural del alumnado de primaria. Participaron 28 estudiantes (M = 10.75; DT = .75) de quinto curso de educación primaria pertenecientes a un colegio ubicado en la Región de Murcia (España). Se desarrolló un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest, de naturaleza cuantitativa y cualitativa. La información fue recabada mediante cuestionarios y entrevistas al alumnado, así como diarios y entrevistas a los docentes. Los resultados mostraron mejoras en la respuesta emocional positiva, así como en la ayuda, y las relaciones entre iguales de distintas culturas y países. Se discute también la incidencia de los elementos metodológicos, la comunicación y el clima social del aula sobre el desarrollo de la competencia intercultural. Se sugieren líneas de investigación futura al objeto de perfeccionar el modelo para el desarrollo de la competencia intercultural.
Palabras clave: Competencia intercultural, educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva.

Abstract: The aim of this study was to assess the impact of a Sport Education unit on elementary school students' intercultural competence. The program involved the participation of 28 fifth-grade students (M = 10.75; DT = .75) from a state school in Region of Murcia, Spain. A quasi-experimental design, pretest and posttest (of quantitative and qualitative nature) measures, was used. The data included students' questionnaires and interviews, and teachers' interviews and diary notes. Results indicated that students improved on positive emotional responses, as well as providing help and having better relations with their peers from different cultures/countries. The incidence of methodological elements, communication and the social climate of the classroom on the development of intercultural competence is also discussed. Lines of future research are suggested in order to improve the model for the development of intercultural competence.
Key words: Intercultural competence, physical education, instruction models, sport education.

Introducción

Una educación inclusiva es aquella que atiende a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, generando mayor participación en el aprendizaje y reduciendo el riesgo de exclusión (UNESCO, 2005). En ese amplio espectro de necesidades, se encuentra la inclusión de estudiantes con antecedentes culturales distintos al del grupo dominante; esto es, una educación verdadera y de calidad debe contemplar el hecho intercultural. Desde la pedagogía intercultural, se ha planteado como objetivo que el alumnado comprenda y acepte la diversidad existente, disipando ideas de otredad tan presentes y extendidas en la sociedad actual. La educación intercultural, como concepto inacabado y en permanente cambio, busca promover la igualdad de oportunidades en todo el alumnado a través de experiencias educativas que le ayude a ser culto y respetuoso con los demás (Banks, 2002). Implica, asimismo, modificaciones en aproximaciones, contenidos y estrategias educativas, de modo que el aprendizaje, como variable que define la educación inclusiva (Rodríguez, 2015), debe incardinar nuevas estrategias metodológicas que den respuesta a las necesidades del alumnado. Esto supone asumir el desarrollo de un nuevo complejo competencial en el que se incluyan *capacidades con valor añadido* (Santos y Lorenzo, 2015), entre las que destacan la interacción, la comunicación y la sensibilidad interculturales. Considerando esta última, atendemos a la conceptualización de Chen y Starosta (1996) quienes sitúan a la sensibilidad intercultural dentro de la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural, y definen aquella como la "habilidad para desarrollar emociones hacia la comprensión y valoración de las diferencias culturales orientadas a promover comportamientos apropiados y eficaces en la comunicación intercultural" (Chen y Starosta, 2000).

Haciendo una revisión sobre las investigaciones realizadas desde una mirada intercultural, hallamos numerosos estudios que han considerado el desarrollo de la competencia intercultural (Hernández, 2011; Malik, 2002; Pérez, 2013) o aspectos de la misma, como es el caso de la mencionada comunicación (Padró, 2004; Rodrigo, 1996; Vilà, 2003; 2005) y sensibilidad interculturales (Arslan, Günçavdi y

Dirección para correspondencia [Correspodence address]: Antonio Méndez-Giménez. E-mail: mendezantonio@uniovi.es

Polat, 2014; Chongruska, Prinyapola, Wadengb y Padungponga, 2010; Sanhueza y Cardona, 2009). Dichos estudios han ido dirigidos a distintas etapas educativas, ya sea primaria (Pérez, 2013; Sanhueza y Cardona, 2009), secundaria (Muniategi, Sianesb y López, 2014) o terciaria (Arslan et al.,2014), así como a distintas áreas del conocimiento (sociolingüística, filosófica, rítmico-musical, etc.). Dentro de las propuestas existentes, destacan las que abogan más por la medición (con una clara intención diagnóstica) u otras dirigidas a colectivos particulares, de matiz compensatorio o folclórico y con muy escasa voluntad de enmienda. Propuestas, en definitiva, que ahondan muy poco en variables metodológicas o estilos de enseñanza-aprendizaje, ya que, en el mejor de los casos, permiten extraer conclusiones vagas sobre aprendizaje cooperativo lo que, a día de hoy, es una obviedad constatada. Los resultados más destacados apuntan a mejoras en las relaciones sociales (Derri,Kellis, Vernadakis, Albanidis, y Kioumourtzoglou, 2014), el conocimiento intercultural (Hernández, 2011) y las actitudes (Chongruskaet al.,2010).

No obstante, y más allá de la abultada mayoría de autores que confirman los beneficios derivados de las prácticas interculturales, son escasas las experiencias existentes desde el área de la Educación Física (EF) (Kouli y Papaioannou, 2009). En dicho campo, numerosas investigaciones han evidenciado la eficacia de determinados modelos pedagógicos sobre el clima y las interacciones sociales. Modelos que van desde el Aprendizaje Cooperativo (Barrett, 2000; 2005; Dyson, 2002; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2010) al Modelo Comprensivo (Dyson, 2005; Mandigo y Corlett, 2010; Sheppard, 2014; Thorpe, 1992), pasando por el Modelo de Responsabilidad Social e Individual (Gordon, 2009; Hellison, 2011). En ese proceso de cristalización metodológica destaca también el Modelo de Educación Deportiva (MED), cuyos valedores han cotejado su potencial a la hora de encauzar vías de interacción social (Brock, Rovegno y Oliver, 2009; Cruz, 2008; García-López, Gutiérrez, González-Víllora y Valero, 2012; MacPhail, Kirk y Kinchin, 2004; O'Donovan, 2003). Los aspectos más característicos del MED son (Siedentop, Hastie y Van Der Mars, 2011): (1) las *temporadas*, que suponen la estructura temporal de la unidad didáctica; (2) la *afiliación,* el alumnado se agrupa a través de equipos; (3) *competición formal*; (4) *evento final,* que supone el desenlace de la unidad; (5) *registro de datos*; y (6) *festividad,* ya que la unidad se desarrolla a través de un ambiente lúdico y divertido.

Por su parte, pocas han sido las intervenciones de carácter experimental que se hayan centrado en explorar el impacto de la expresión corporal sobre el rendimiento del alumnado en Educación Física. Entre las existentes, figuran propuestas basadas en la danza (Calderón, Hastie, Liarte y Martínez de Ojeda, 2013; Richardson y Oslin, 2003) o el mimo (Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda, y Valverde, 2017a; 2017b). Los resultados más destacados certificaron el potencial de la expresión corporal para obtener mejoras en las habilidades sociales, la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales. Todavía, son escasos los estudios que hayan examinado la incidencia de este tipo de programas en contextos con tasas elevadas de inmigrantes, considerando la percepción del alumnado en el desarrollo de la sensibilidad y el comportamiento intercultural. Tal es así que, atendiendo a las variables referidas en este trabajo, solo encontramos un estudio comparativo (Derri et al., 2014) dirigido a medir el comportamiento intercultural del alumnado de primaria en la EF. El *comportamiento* en cuestión aludió al desarrollo social y moral de los estudiantes (en este caso, griegos y extranjeros) en contextos multiculturales (Kellis Vernadakis, Albanidis, Derri, y Kourtesses, 2010). Como resultado, los estudiantes que participaron en el programa intercultural (PIEF) obtuvieron mejoras en las relaciones y en la interacción respecto a quienes lo hicieron bajo las premisas del programa tradicional. El PIEF fue diseñado desde el enfoque del aprendizaje cooperativo, destacando la valía de uno de sus elementos más característicos, a saber, la formación de grupos heterogéneos. Por su parte, el tratamiento de la sensibilidad intercultural en el área de la EF es muy limitado. Encontramos el estudio realizado por Burden, Hodge, O'Bryant, y Harrison (2004) dirigido a la formación del profesorado en EF, en el que se prescinde de la tan necesaria perspectiva del alumnado.

En cualquier caso, los diseños de intervención en los casos referidos no han sido modelados con el rigor metodológico que exigen variables de esta índole. Resulta difícil encontrar propuestas que se posicionen desde el prisma de algunos de los modelos pedagógicos citados anteriormente. Quizá la experiencia transnacional realizada por Hastie, Farias y Gutiérrez (2013) se aproxime más a nuestro cometido, en cuanto parten de las premisas del MED. Aun así, se aleja de nuestras pretensiones habida cuenta de las decisiones tomadas en la medición y obtención de información. A efectos de superar estas limitaciones, en esta investigación hemos tratado de analizar en qué medida un plan de intervención basado en los principios del MED, y en los que se introduce el mimo como contenido central, puede mejorar la competencia intercultural del alumnado en relación a la sensibilidad y comportamiento interculturales. Analizaremos cómo se desarrollan las relaciones sociales, conociendo la percepción del alumnado y profesorado sobre los encuentros interculturales, e identificando aquellos elementos didácticos más relevantes en clave intercultural.

Método

Enfoque

La investigación se adscribe a un enfoque metodológico mixto, tanto cualitativo como cuantitativo que pretende dar voz tanto al alumnado como al profesorado inmerso en un proceso de enseñanza aprendizaje. Parte de un diseño cuasiexperimental descriptivo en el que fueron comparadas las medidaspretest – postest del alumnado y profesorado de tercer ciclo de educación primaria en su correspondiente centro educativo.

Participantes

Participaron en el estudio 28 alumnos y alumnas de quinto curso de educación primaria de un colegio público de la Región de Murcia, ubicado en la localidad de Lobosillo. El grupo fue seleccionado por su disponibilidad y alto grado de diversidad étnica y cultural (mayormente, alumnado de origen marroquí) alcanzando un porcentaje del 54%. Sus edades oscilaban entre los 10 y 12 años (M = 10.75; DT = .75). En cuanto al género, la distribución se hallaba equilibrada, habiendo un total de 15 chicas y 13 chicos. Dos maestros especialistas en Educación Física impartieron docencia. Uno con experiencia respecto al uso del MED (lleva trabajando con esta metodología desde hace más de 4 años) y otro inexperto. El estudio contó con el consentimiento tanto del centro educativo como de los padres y madres del alumnado participante.

Diseño

Se implementó una unidad didáctica de mimo de 10 sesiones bajo las premisas del MED. Los 28 participantes fueron distribuidos en cinco grupos (heterogéneos en cuanto a género y diversidad étnico-cultural). Atendiendo a las premisas del modelo, cada alumno asumió una responsabilidad dentro de su grupo (*director, presentador, guionista 1, guionista 2, y preparador físico*), así como el rol propio de la obra a representar, es decir, el personaje. Igualmente, los equipos debieron realizar la labor de jueces (*duty* team) para valorar las obras representadas, tanto ajenas como propias, a partir de una hoja de registro previamente enseñada. La secuencia didáctica atravesó las siguientes fases: (a)*introductoria*, donde se dio a conocer el contenido, se organizaron los grupos, etc.; (b) *dirigida*, en la que el docente empleó métodos más directivos para impartir los contenidos, (c) *de práctica autónoma*, en la que los equipos (*compañías*) debían tomar sus propias decisiones y resolver problemas; (d) *de competición formal*, en la que se sucedieron una serie de representaciones objeto de valoración; y (e) el *evento final*, en el que los alumnos representaron su obra ante el alumnado de Educación Infantil, quien acudió en calidad de espectador. Asimismo, al finalizar las actuaciones, los estudiantes de quinto impartieron un pequeño taller por grupos a los estudiantes de educación infantil en el que enseñaron las rutinas del mimo.

Instrumentos

Percepción de los estudiantes

Sensibilidad Intercultural. Se utilizó la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000), adaptada por Sanhueza (2010), compuesta por 10 ítems valorados a partir de una escala tipo Likert de cinco puntos (1= *Nunca es cierto,* 2=*Casi nunca es cierto,* 3=*A veces es cierto,* 4= *Bastantes veces es cierto,* 5= *Siempre es cierto*). El alfa de Cronbach obtenido por la autora fue de α =.75. En cada ítem los estudiantes debían asignar dos valores, dando su opinión respecto a dos momentos: pretest (aquello que pensaban antes de trabajar la unidad) y postest (su opinión una vez concluida la intervención). Se establecieron dos factores: (1) respuestas emocionales positivas y (2) respuestas emocionales negativas. Una puntuación alta indicaría que el sujeto posee una muy buena sensibilidad intercultural y, por lo tanto, manifiesta respuestas emocionales positivas hacia otros culturalmente distintos.

Comportamiento Intercultural. Por otro lado, se administróla *Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante* (Kellis et al., 2010), validada para evaluar el desarrollo moral y social de los estudiantes en contextos multiculturales y orientada a medir el comportamiento intercultural de los estudiantes. Su versión original consta de 18 ítems relacionados con cinco habilidades sociales: *irresponsabilidad; recompensa; ayuda; familiaridad/relaciones; y metas.* Se realizó una traducción-retrotraducción de los ítems de la versión de esta herramienta siguiendo las recomendaciones de Hambleton, Merenda, y Spielberger (2005). Se realizaron adaptaciones que afectaron a la terminología (mayor claridad y concisión) y a la organización de los ítems. El alfa de Cronbach de cada una de las subescalas en el estudio de Kellis et al. (2010) fue, respectivamente, α = .78 (metas); α = .88 (relaciones); α = .76 (recompensa); α = .71 (ayuda); y .73 (irresponsabilidad). Asimismo, se descartó la dimensión "metas" al ser considerada irrelevante, resultando un total de 14 ítems. El instrumento utilizó una escala tipo Likert de 1 *"nunca"* a 5 *"siempre"*.

Entrevistas. Una vez concluida la intervención, se realizaron entrevistas en grupos de cinco-seis estudiantes tal y como recomiendan Ennis y Chen (2012), partiendo de los equipos previamente establecidos para el desarrollo de la unidad. De este modo, se registraron un total de cinco entrevistas semiestructuradas, dirigidas por los docentes correspondientes, en las que los respondientes aportaban su conocimiento acerca del programa desarrollado (Bisquerra, 2004). Los guiones de las entrevistas fueron revisados por cuatro expertos (dos doctores y dos maestros con, al menos, 10 años de experiencia).

Percepción de los docentes

Entrevistas. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) de manera individual, a cada uno de los profesores participantes y en tres momentos: antes, durante y después de la intervención. Las entrevistas, cuyos guiones fueron revisados por dos expertos (doctores), incidieron en cuestiones relacionadas con la interculturalidad, el clima social, los aspectos metodológicos y otras incidencias de consideración. Las entrevistas fueron registradas en archivos de audio y posteriormente transcritas.

Diarios. Los docentes involucrados en la intervención registraron las observaciones, impresiones e incidencias más relevantes encontradas en cada sesión. Dichos comentarios respondieron a criterios previamente establecidos en la investigación (Erickson, 1989). El diario se introdujo como una guía para la reflexión práctica favoreciendo conexiones teórico-prácticas de relevancia (Porlán y Martín, 1991).

Análisis de datos cuantitativos

Los datos fueron analizados de forma diferente, considerando el carácter cuantitativo y cualitativo de la información. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS (versión 22.0), y las técnicas utilizadas fueron descriptivos y frecuencias, así como la inferencia estadística (comparación de rangos). Se analizaron las medias del grupo respecto a la fase pretest, en primer lugar, y postest, en segundo, con objeto de contrastar los efectos de la intervención. La Tabla 1 recoge la fiabilidad de los dos cuestionarios administrados al alumnado, así como de cada uno de sus factores, tanto en momentos pretest como postest. Considerando la baja fiabilidad (Alfa de Cronbach < .70) obtenida en la Sensibilidad Intercultural, su factor Respuesta Emocional Negativa, así como en la Relación y la Recompensa del Comportamiento Intercultural, tanto en momentos pretest como postest, no se realizó ningún análisis posterior con esos datos.

Tabla 1. Alfas de Cronbach de los cuestionarios empleados en Pretest y Postest.

	Pretest	Postest
Sensibilidad Intercultural	.61	.61
REP	.79	.71
REN	.51	.52
Comportamiento Intercultural	.79	.65
Ayuda	.77	.61
Irresponsabilidad	.64	.69
Relación	.67	.34
Recompensa	.32	.51

Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables, obteniéndose niveles de *Sig.*< .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes de los cuestionarios se emplearon pruebas no paramétricas. Para el análisis de las puntuaciones pretest y postest se empleó la prueba de Rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas. Para el estudio y comparación entre géneros de las valoraciones recogidas en las diferentes variables se empleó la prueba *U* de Mann Whitney de muestras independientes.

Análisis de datos cualitativos

Los datos cualitativos, más cuantiosos, fueron analizados de forma manual, haciendo uso de técnicas inductivas, a partir de la síntesis, codificación y comparación de las respuestas de los participantes (tanto profesorado como alumnado) mediante procesos de reducción y exposición de la información y, finalmente, extracción de conclusiones (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Tras varias lecturas, la información fue segmentada en una serie de ideas o percepciones, las cuales fueron codificadas y clasificadas en una serie de categorías y sub-categorías emergentes. En un primer momento, las categorías extraídas fueron cuatro: (1) Actitudes del alumnado, (2) Elementos metodológicos y su influencia en la interculturalidad, (3) Efecto de la comunicación sobre la interculturalidad y el liderazgo, y (4) Clima social de aula e interculturalidad. Finalmente, se decidió suprimir la categoría "Actitudes del alumnado" al no presentar información suficiente, directa y relevante sobre la variable de estudio. Las tres categorías resultantes fueron seleccionadas para el estudio.

Resultados

Resultados cuantitativos

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de la subescala Respuesta emocional positiva (REP) de la Sensibilidad Intercultural así como del Comportamiento Intercultural y de sus Factores analizados en cada una de las administraciones de los cuestionarios y en función del género.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos dela dimensión REP (Sensibilidad Intercultural) y Comportamiento Intercultural y sus Factores (Ayuda e Irresponsabilidad) de la muestra total, varones y mujeres.

	Pretest		Postest	
	M	*DT*	*M*	*DT*
Respuesta Emocional Positiva				
N total	4.07	.80	4.56	.49
Varones	3.71	.84	4.29	.61
Mujeres	4.37	.66	4.77	.22

	Pretest		Postest	
	M	*DT*	*M*	*DT*
Comportamiento Intercultural				
N total	3.54	.62	3.87	.44
Varones	3.38	.77	3.85	.59
Mujeres	3.68	.42	3.89	.29
Ayuda				
N total	3.87	1.05	4.31	.75
Varones	3.62	1.13	4.16	.90
Mujeres	4.08	.98	4.43	.61
Irresponsabilidad				
N total	1.51	.78	1.61	.99
Varones	1.74	.95	1.79	1.20
Mujeres	1.28	.50	1.45	.74

Las medias de los ítems de la REP oscilan entre los valores 4.39 y 4.79 (*M* = 4.56, *DT* = 0.78) indicando la existencia de una respuesta altamente positivahacia la relación intercultural. La REP, en su totalidad, aumentó más de 3 puntos (*Pre M* = 28,67; *Post M* = a 31.97).El comportamiento intercultural experimentó una subida con puntuaciones muy similares en chicos y chicas. Se observa una mejora en la dimensión *ayuda,* siendo dicho incremento mayor en varones que en mujeres. Por su parte, la *irresponsabilidad* (comportamientos menos deseados en el alumnado) ha subido ligeramente tanto en chicos como en chicas, si bien los valores resultantes se sitúan en valores de neutralidad respecto a dicha dimensión.

La Tabla 3 muestra las puntuaciones Z y la Significación Asintótica de cada una de las comparaciones pretest-postest de la REP mediante rangos.

Tabla 3. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de Rangos de Wilcoxon de las variables a estudio.

	Postest – Pretest
REP	
N total Z	-3.60
Sig. asintót. (bilateral)	.00
Varón Z	-2.38
Sig. asintót. (bilateral)	.01
Mujer Z	-2.56
Sig. asintót. (bilateral)	.01
Comportamiento Intercultural	
N total Z	-3.52
Sig. asintót. (bilateral)	.00
Varón Z	-2.70
Sig. asintót. (bilateral)	.00
Mujer Z	-2.14
Sig. asintót. (bilateral)	.03
Ayuda	
N total Z	-2.86
Sig. asintót. (bilateral)	.00
Varón Z	-1.90
Sig. asintót. (bilateral)	.05
Mujer Z	-2.22
Sig. asintót. (bilateral)	.02
Irresponsabilidad	
N total Z	-.71
Sig. asintót. (bilateral)	.47
Varón Z	-.27
Sig. asintót. (bilateral)	.78
Mujer Z	-.37
Sig. asintót. (bilateral)	.70

Se encontraron diferencias significativas entre el pretest y postest en la subescala REP de la sensibilidad intercultural, la escala Comportamiento intercultural y la subescala ayuda tanto en la muestra total como en varones y mujeres por separado.

Finalmente, en relación a las comparaciones en función del género, la Tabla 4 recoge las puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney de cada una de las variables a estudio y en cada una de las administraciones de los cuestionarios.

Tabla 4. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de*U* de Mann-Whitney de la REP (Sensibilidad Intercultural).

	Pretest	Postest
REP		
U de Mann-Whitney	46.500	46.500
Z	-2.137	-2.168
Sig. asintót. (bilateral)	.033	.030
Comportamiento Intercultural		
U de Mann-Whitney	63.500	80.000
Z	-.791	-.207
Sig. asintót. (bilateral)	.429	.836
Ayuda		
U de Mann-Whitney	65.500	74.500
Z	-1.204	-.768
Sig. asintót. (bilateral)	.229	.443

	Pretest	Postest
Irresponsabilidad		
U de Mann-Whitney	61.500	75.500
Z	-1.316	-.827
Sig. asintót. (bilateral)	.188	.408

Los resultados de los análisis mostraron una valoración significativamente más elevada de las mujeres en pretest y postest en las REP de la sensibilidad intercultural, tanto en el pretest como en postest.

Resultados cualitativos

A continuación, se presenta la información cualitativa considerando las tres categorías extraídas del análisis de los diarios y entrevistas al profesorado, así como de las entrevistas al alumnado.

I. Elementos metodológicos y su influencia en la interculturalidad

A lo largo de la unidad, los docentes, como responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, reportaron una serie de decisiones metodológicas que causaron efectos, tanto positivos como negativos, a nivel intercultural. Dichas conexiones englobaron rasgos muy diversos. Es el caso de la secuencia didáctica, sobre la que el profesor inexperto aseguró que todas las fases del modelo fueron positivas a nivel intercultural, al tiempo que el experto manifestó que no hubo ni positivas ni negativas *per se*, sino que dependieron de su correcto funcionamiento, es decir, del cumplimiento de las características propias del modelo (roles, afiliación, registro de datos, etc.). Lo ejemplificó con la fase de *práctica autónoma*, donde un *aspecto no controlado* hubiese supuesto dejar autonomía absoluta al alumnado. Los profesores coincidieron en señalar a las fases *introductoria y dirigida* como determinantes, explicando que la inicial presentó mayores dificultades, siendo más crítica que las demás. Esto se debió, según la percepción de los docentes, a la gran variedad de aspectos por considerar (formación de equipos, aprendizaje de roles, dinámica de trabajo, etc.). Antes de aplicar la intervención, los profesores temían que los estudiantes, en el momento de la evaluación final, llevasen a cabo valoraciones injustas, con el propósito de perjudicar a los demás grupos, actuando en beneficio propio. Sin embargo, a pesar de estos temores iniciales, la fase en cuestión pasó inadvertida, sin incidencias de consideración. En este sentido, los docentes percibieron una alta competencia, tanto técnica como ética, por parte de los estudiantes al desempeñar los roles de *duty team*, tal y como afirmó el profesor experto: *"Los jueces realizan su labor excepcionalmente"*. Su colega, además, destacó la normalidad y el entusiasmo durante el evento final. El propio alumnado así lo constató al decantarse, por unanimidad, por el evento final como momento favorito de la unidad. Al mismo tiempo, manifestó su buen hacer en las labores asumidas y el respeto hacia el resto de participantes. Estas labores aluden a los roles desempeñados por el alumnado, constituyendo otro elemento metodológico de gran relevancia a nivel intercultural. Desde la perspectiva docente, los roles resultaron muy provechosos para la mejora de la responsabilidad, así como para la organización del grupo-clase. Asimismo, los estudiantes también los evaluaron como imprescindibles. Pese a haber tenido experiencias previas con el modelo de ED, en un principio los estudiantes encontraron los roles algo complicados al desconocer la mayoría. Sin embargo, conforme avanzó la unidad y dominaron sus funciones, les resultó más sencillo aprenderlos y utilizarlos ya que tenían similitudes con otros empleados en contenidos deportivos. Entre ellos, el rol de director fue percibido, casi por unanimidad, como el más importante, debido en gran medida a las exigencias comunicativas y de responsabilidad que conlleva, argumentando varias razones, entre otras: *"Es el que informa a los compañeros"* (Grupo 3) o *"Es el que pone orden"* (Grupo 5). De las palabras del profesorado se extrae que, a nivel intercultural, el alumnado de origen español logró desenvolverse mejor con los roles más directivos. Los docentes consideraron que los roles que implicaban mayor autoridad eran asumidos con mayor dificultad por parte del alumnado inmigrante. Entre las razones, destacaron las barreras idiomáticas y aspectos relacionados con la personalidad o el propio carácter del alumnado en cuestión. Sin embargo, a medida que avanzaba la unidad, en general los estudiantes manifestaron valerse de forma más eficaz con los roles, destacando su importancia para lograr una buena representación final y trabajar de manera organizada: *"[Sin roles] sería un lío (…) Habría más discusiones"* (Grupo 2). En esta misma línea, el alumnado destacó la importancia de grupos fijos para no descoordinarse a lo largo de la unidad. Al comienzo, uno de los docentes percibió que los grupos no habían sido del agrado de todos los estudiantes. Una vez avanzada la intervención, el profesor experto observó la incidencia de la organización social, justificando la disposición de grupos heterogéneos y destacando que influyeron positivamente en las relaciones interculturales: *"El hecho de que* [los grupos] *estén equilibrados en género y nacionalidad implica algo positivo"*. Aseguró que de haber sido grupos homogéneos en cuanto a nacionalidad (esto es, grupos íntegramente compuestos por españoles o marroquíes) se hubiese fomentado mayor competitividad.

II. Efecto de la comunicación sobre la interculturalidad y el liderazgo

La experiencia realizada, a juzgar por las observaciones docentes, provocó mejoras en la competencia comunicativa del

alumnado. Antes de iniciar la unidad, el profesor experto declaraba que sería un aspecto clave por considerar: *"Hay que solventar que no sea un hándicap el hecho de que alguien, en algún momento determinado, no controle la comunicación"*. Dentro de sus recomendaciones iniciales, abogaba por asegurar y facilitar la comprensión del material utilizado (hojas de anotación, instrucciones, etc.). Conforme fue avanzando la unidad, ambos docentes comprobaron que no influía demasiado. Tal como señalaron los mismos, quizá pudo deberse al nivel madurativo en el que se encontraba el alumnado (5º curso), que poseía ya un dominio suficiente del lenguaje. Sin embargo, el profesor experto reportó un hecho distintiv oal observar que los estudiantes de nacionalidad española asumían mayores cuotas de liderazgo, precisamente, por controlar mejor la comunicación. Más allá de esa diferencia, aseguraron que la experiencia influyó de forma muy positiva en la competencia comunicativa del alumnado, sobre todo, en aquel de origen inmigrante: *"He visto un extra de los inmigrantes respecto a los españoles"*¸ concluía el profesor experto. En este sentido, los docentes comentaron que la expresión corporal es un contenido en el que la comunicación está presente constantemente y asumió gran importancia a lo largo de toda la unidad: *"La comunicación era el vehículo"*, afirmaba el mismo profesor, aludiendo a aquella comunicación que debieron establecer durante el proceso de elaboración de la obra, tomando decisiones y llegando a acuerdos. En esta misma línea, el mismo profesor argumentó que durante la representación de las obras tuvo una gran relevancia la comunicación no verbal, al tratarse del mimo: *"El hecho de no poder hablar* (durante la obra) *les ha vuelto más competentes"*. Así, estas mejoras comunicativas reportadas por el profesorado y el alumnado se refirieron, asimismo, a las mejoras derivadas del contenido y relacionadas con aspectos técnicos (gestos) propios de la actividad desarrollada. Estas experiencias de aprendizaje repercutieron sobre las habilidades creativas del alumnado. Ambos docentes observaron que, a diferencia con los deportes colectivos, en esta unidad el liderazgo no lo asumían los más habilidosos motrizmente, sino aquellos más creativos. Así lo comentó el docente inexperto: *"Niños que antes no tenían tanto peso en otras unidades más deportivas, lo están teniendo ahora. No tanto por la habilidad motriz, sino por la creatividad"*. El profesor experto compartió ese parecer: *"Donde veo más diferencia es que está cogiendo más liderazgo quien más creatividad tiene, cosa que en deportes no pasa"*. Por escrito, lo sintetizó con mayor profusión, abogando por delimitar puntos de conexión entre comunicación, creatividad e interculturalidad: *"El liderazgo lo tienen los más creativos y aquellos que tienen más ideas, independientemente de su nivel motriz que, normalmente, han sido de nacionalidad española, tanto niños como niñas"*.

III. Clima social del aula e interculturalidad

Como se apuntaba, una vez formados los grupos, se observaron discrepancias entre el alumnado, argumentando preferencias por afinidad. Sin embargo, el profesor experto se mostró convencido de que las relaciones iban a prosperar. Distintos comentarios por parte del profesor inexperto, ya durante el transcurso de la unidad, apuntaron a mejoras en las relaciones sociales: *"Las relaciones son muy buenas"; "Las relaciones por nacionalidad, de momento, están siendo muy buenas. Hacen las sesiones muy agradables"*. Así lo avaló un grupo de alumnos al ser preguntados sobre el hecho de trabajar en un contexto intercultural: *"Nos conocemos mejor y hacemos amigos"* (Grupo 2). En ese sentido, emergió el concepto *aprendizaje* del propio alumnado, quien justificó los encuentros interculturales en cuanto entrañaron oportunidades para aprender de los demás. Un alumno lo fundamentó así: *"Es una buena experiencia […] porque podemos trabajar todos juntos de culturas* [distintas]. *Ellos aprenden un montón de cosas"* (Grupo 4). Otro grupo añadió: *"Ellos nos enseñan y nosotros les enseñamos"* (Grupo 5). El profesor experto, por su parte, argumentó la importancia del contenido en las relaciones: *"Está haciendo que sean mucho más mayores […], a la vez que fluidas y positivas"*, llevándole a aconsejar este tipo de contenidos en contextos similares. Pero no solo se evidenció la relevancia del contenido de manera aislada, sino de su conjunción con el modelo utilizado: *"Está haciendo que sea muy elevado el número de interacciones sociales. […]Es un cóctel muy importante"*. Los docentes lo reconocen como una unión que ha favorecido la integración del alumnado extranjero. El incremento en las interacciones se tradujo, igualmente, en mayores relaciones colaborativas. Los profesores manifestaron que la idea de *ayudarse* estuvo presente a lo largo de toda la unidad, razonando que la colaboración no aumentó de manera exclusiva y significativa en términos interculturales, sino que permeó a todo el alumnado. Así lo confirmó el profesor inexperto, al asegurar que las ayudas entre el alumnado fueron más allá de la interculturalidad, sin ser necesaria una intervención específica que atendiese a las características referidas: *"El concepto ayuda está saliendo de forma muy notable; todos se dan feedback, se ayudan mucho"* apuntaba. Varios grupos de estudiantes reflejaron ejemplos de relaciones colaborativas al sostener que prestaban ayuda a los compañeros que tenían más dificultades. Esta pertinente colaboración repercutió, naturalmente, sobre el producto final. El profesor experto anticipó con acierto que las ayudas surgirían debido al objetivo común inherente al modelo, subrayando la importancia de aquella de tipo comunicativo: *"Es máxima en contextos con inmigrantes"*. Otros ejemplos de aprendizaje dialéctico se dieron al observar cómo los estudiantes, por unanimidad, acudían al diálogo para solucionar los problemas que se iban encontrando. Al preguntarles si habían vivido algún conflicto, un grupo contestó: "*Sí, un poqui-*

llo, pero lo hemos resuelto hablando. El papel de [alumna], que no salía mucho, lo hemos resuelto sacándola un poco más" (Grupo 2). El profesor inexperto sostuvo que, a través de esta unidad, se estrecharon mucho más los lazos entre el alumnado: *"Ha sido una relación de acercamiento"*, comentó. Este aspecto fue percibido de forma análoga por el profesor experto quien indicó que *alumnos que antes no estaban muy involucrados en el aula, han disfrutado siendo uno más en el grupo, con abrazos y sonrisas.* Estas mejoras en las relaciones también se reflejaron en un ambiente cordial de trabajo, caracterizado por el respeto, el disfrute y la diversión. Al respecto, el profesor experto escribía lo siguiente: *"Impera un respeto increíble a la hora de tomar acuerdos y opinar sobre la obra"*. De hecho, ambos docentes coincidieron al destacar las actitudes deferentes que mantuvieron los estudiantes respecto a la participación ajena: *"Hay un máximo respeto por cada equipo que ha representado su obra"* (profesor experto); *"Las representaciones transcurren (…) con mucho respeto por parte de los observantes"* (profesor inexperto).

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar en qué medida un plan de intervención sobre mimo basado en los principios del MED puede mejorar la competencia intercultural del alumnado en términos de sensibilidad y comportamiento interculturales. Las respuestas emocionales positivas a la sensibilidad intercultural del alumnado aumentaron de forma significativa en ambos géneros. Del mismo modo lo hicieron los comportamientos interculturales, en especial, las conductas de ayuda, sin que llevaran asociados cambios significativos en el factor de irresponsabilidad. Los estudiantes (autóctonos e inmigrantes), demostraron de manera bidireccional una gran disposición y disfrute a la hora de trabajar con compañeros de otras culturas, coincidiendo con la experiencia transnacional realizada por Hastie et al. (2013), donde los estudiantes valoraron de forma muy positiva sus encuentros virtuales con homólogos de otros países. Dichas mejoras se deberían poder objetivar a partir de dos aspectos, fundamentalmente. Por un lado, la idea de afiliación, determinante a la hora de crear sentido de pertenencia a nivel intergrupal y mejorar las relaciones entre sus componentes (Grant, 1992; MacPhail, Gorely, Kirky Kinchin, 2008). Por otro lado, la importancia del contenido trabajado, defendido por los docentes como un aspecto clave para generar entusiasmo en el alumnado (Calderón et al., 2013), así como interacciones constantes y positivas. Los resultados refuerzan la idea de que el MED incide positivamente en las relaciones entre iguales, tal como lo constataron estudios anteriores (Brock, Rovegno y Oliver, 2009; Cruz, 2008; García-López et al., 2012; Grant, 1992; Hastie, 1998; López et al., 2016; MacPhail, Kirk y Kinchin, 2004; O'Donovan, 2003). El presente estudio confirma dichas mejoras y las extrapola por primera vez a los contextos multiculturales.

En segundo lugar, las relaciones de colaboración, manifiestas a lo largo de la intervención, han aumentado de forma general en todo el alumnado. Dicha habilidad se ha constatado a medida que avanzaba la unidad. Esto ha sido, en gran medida -y como hallaron Ka y Cruz (2006)-, debido al dominio eficaz de la responsabilidad asumida. Del mismo modo, como dedujeron Hastie et al. (2013), la idea de colaboración vino reforzada por aquella de afiliación que, en su caso, logró crear un sentido de pertenencia entre miembros de diferentes países, más allá de las fronteras y las distancias. Sin embargo, se encontraron diferencias en función del género en las REP en favor de las mujeres, tanto en el pretest como en el postest. Esta tendencia más positiva de las niñas a empatizar con otras realidades culturales fue subrayada en el estudio de Sanhueza (2010) e interpelan al desarrollo de intervenciones e innovaciones futuras docentes que puedan paliar estas desigualdades.

Uno de los aspectos más valorados a lo largo del estudio ha sido la comunicación, presentándose como uno de los elementos objeto de análisis. Resulta interesante observar cómo ha gravitado sobre el resto de elementos metodológicos. Los docentes reportaron sus efectos, tanto positivos como negativos, concluyendo que cuando no es bien planteada puede suponer dificultades añadidas al alumnado. Así pues, se antoja como necesaria una intervención que permita crear cauces comunicativos eficaces a partir de procesos participativos que encuentren en las decisiones consensuadas y en la colaboración sus rasgos más sobresalientes. Aquellos problemas que se puedan derivar de la interacción (rivalidad intra e intergrupal, amenaza del autoconcepto, autonomía, etc.) deben ser resueltos con aquellos recursos que nos ofrecen el propio MED y sus sucedáneos más próximos. Trascendiendo elementos metodológicos, se retiene a la expresión corporal como una herramienta eficaz, en sí misma, para el desarrollo de habilidades comunicativas. Los resultados del presente estudio van en la línea de estudios previos que ponen en valor el uso del MED para la implementación de la expresión corporal (Méndez-Giménez et al., 2017a; 2017b).

Por su parte, los resultados obtenidos en la dimensión irresponsabilidad (referidos a aquellos comportamientos más negativos del alumnado) hacen prever que la intervención no ha incidido en dicho aspecto. No obstante, los bajos niveles de fiabilidad de esta escala (entre .64 y .69) nos llevan a interpretar estos resultados con cautela. Los análisis cualitativos permiten afirmar que a lo largo de la intervención, no se observaron comportamientos negativos o irresponsables objeto de consideración; más bien ocurrió lo contrario. En todo caso, las discusiones que pudieron presentarse fueron resueltas mediante el diálogo, siendo un proceder reconocido por la amplia mayoría de los respondientes.

Finalmente, resulta oportuno poner en tela de juicio algunos aspectos del estudio. No debemos obviar las características iniciales del contexto. Esto es, hemos partido de resultados muy positivos en materia de interculturalidad, tanto en sensibilidad como en comportamiento, evidenciando que el alumnado, en su mayoría, partía de un alto grado de familiarización con el hecho intercultural. Para superar dichas limitaciones, en futuras investigaciones, resultará provechos o considerar otros datos demográficos del alumnado, entre otros, (a) el tiempo de estancia en el país de acogida o (b) la experiencia previa con alumnado culturalmente diverso. Una segunda limitación estriba en que el estudio no fue diseñado, a priori, para obtener resultados a nivel intercultural. Debemos recordar que se trata de un estudio aprovechado coyunturalmente en el que se presentó la posibilidad de incluir y analizar la dimensión intercultural del aprendizaje. En este sentido, el presente estudio ha servido como pilotaje para futuras intervenciones. Una tercera limitación se da en el propio diseño cuasi-experimental del estudio, principalmente, por dos aspectos: (a) el número de participantes y (b) la carencia de grupo control. Futuros trabajos deberían ir orientados a superar dichas condiciones, así como a explorar diferentes contextos (alumnado de mayor edad -enseñanza secundaria- o centros con tasas de alumnado inmigrante más bajas).

Aplicaciones prácticas

Las necesidades educativas emergentes en materia de interculturalidad, y en vistas a un diseño mejorado, estriban en una serie de decisiones metodológicas por considerar. Dentro de las tareas organizativas iniciales, se ha constatado la importancia de apostar por grupos heterogéneos (Martínez de Ojeda, 2012; Siedentop, Hastie y van der Mars, 2011) que atiendan a numerosas variables, entre ellas, la diversidad cultural. Igualmente, la asignación de roles (que, en este caso, han constituido una doble responsabilidad), así como la afiliación, se confirman como dos elementos indispensables para la mejora de las relaciones sociales, colaborativas y comunicativas (Derri et al., 2014; MacPhail, Kirk y Kinchin, 2004; O'Donovan, 2003), así como para potenciar los niveles de sensibilidad y comportamiento interculturales en sus dimensiones positivas. Cabe recordar la gran apertura y disposición que demostró el alumnado en sus encuentros interculturales. Por su parte, el hecho de perseguir un objetivo común favorece la interdependencia positiva, lo que nos lleva a apostar por una intervención cuya fase de síntesis incluya un evento o representación final.

Respecto al contenido desarrollado, hemos visto que, más allá de la inusitada producción de investigaciones a partir de los postulados del MED que se sirven de contenidos deportivos como tema central (Brock, Rovegno y Oliver, 2009; Browne, Carlson y Hastie, 2004; Carlson, 1995; Cruz, 2008; Hastie, Sinelnikovy Guarino, 2009; Mowling, Brock y Hastie, 2006), la expresión corporal supone un recurso muy positivo para ser desarrollado a través del modelo referido (Calderón et al., 2013; Méndez-Giménez et al., 2017a; 2017b). Entre sus ventajas, destaca la mejora de la cohesión interna, la disminución de la competitividad y, no menos importante, la oportunidad que brinda a los practicantes menos hábiles motrizmente, pero más competentes a nivel creativo, de poder asumir mayores cuotas de protagonismo en sus aprendizajes, así como un mayor liderazgo a nivel intergrupal (Hastie, 1998). Los docentes observaron que la habilidad motriz perdía relevancia en pos de la creatividad, lo que nos lleva a asumir que este tipo de intervenciones promueve el desarrollo del pensamiento divergente (Méndez-Giménez, 2011). Considerando estas observaciones, futuras líneas de investigación deberían ir dirigidas a contextos en los que no se presenten barreras comunicativas pudiendo aislar este aspecto y, de este modo, sondear las correlaciones directas entre creatividad e interculturalidad.

Conclusiones

El Modelo de Educación Deportiva parece provocar un efecto positivo en algunas dimensiones de la sensibilidad y competencia intercultural del alumnado de primaria al abordar el contenido del mimo. La característica de afiliación podría ser clave en la mejora de las relaciones entre estudiantes autóctonos e inmigrantes. La expresión corporal se ofrece como una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades comunicativas, carentes en el alumnado inmigrante.

Referencias

1. Arslan, Y., Günçavdi, G., y Polat, S. (2014). The impact of a peace education program at university on university student's intercultural sensitivity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*,2301-2307.
2. Banks, J. A. (2002). An introduction to multicultural education (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
3. Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education pupils. *Journal of Teaching in Physical Education,* 24, 88–102.
4. Barrett, T. M. (2000). Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance and social behavior of sixth-grade Physical Education students. [Tesis doctoral]. Universidad de Nebraska. En Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary school Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(1), 69–85.
5. Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
6. Brock, S. J., Rovegno, I., y Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education y Sport Pedagogy, 14*(4), 355-375.
7. Browne, T. B., Carlson, T. B., y Hastie, P. A. (2004). A comparison

of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review, 10*(2), 199-214.
8. Burden, J.W., Hodge, S.R., O'Bryant, C.P., y Harrison, L. (2004). From Colorblindness to Intercultural Sensitivity: Infusing Diversity Trainingin PETE Programs. *Quest, 56*(2), 173-189.
9. Calderón, A., Hastie, P., Liarte, J. P., y Martínez de Ojeda, D. (2013). El modelo de educación deportiva y la enseñanza de la danza. Una experiencia de bachillerato. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 93-98.
10. Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Health Lifestyles Journal, 42*(4), 6-8.
11. Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. En B. Burleson (Ed.), Communication Yearbook 19, 353-383. Thousand Oaks: Sage.
12. Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.
13. Chen, G.M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 2-14.
14. Chongruska, D., Prinyapola, P., Wadengb, Y., y Padungponga, C. (2010). Storytelling: program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5,* 282-288.
15. Cohen, L., y Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
16. Cruz, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education y Recreation (HK), 14*(1), 18-31.
17. Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., y Kioumourtzoglou, E. (2014). The Effect of an Intercultural Physical Education Program in Comparison to the Typical One on Students' Social Skills Learning. *Journal Human Sport Exercise 9*(1), 91-102.
18. Dyson, B. (2005). Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models: Focusing on Social Interactions and Decision Making. En *Teaching Games for Understanding.* (pp. 149-168). Theory, research and practice. Champion, Il.: Human kinetics
19. Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 69-85.
20. Ennis, C. D., y Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. (p. 217-236). New York: Routledge.
21. Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación Sobre la Enseñanza. En Wittrock, Merlin C. (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza, II - Métodos Cualitativos y de Observación.* Barcelona: Ediciones Paidós.
22. Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. [Cdrom]. Valladolid: La Peonza.
23. García-López, L.M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., y 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.
24. Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Healthy Lifestyles Journal, 56*(3/4), 13-16.
25. Grant, B.C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, 304-316.
26. Hambleton, R., Merenda, P., y Spielberger, C. (Eds.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
27. Hastie, P. (1998). Applied benefits of the sport education model. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation y Dance, 69*(4), 24.
28. Hastie, P., Farias, C., y Gutiérrez, D. (2013). Students' and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *Journal of the International Society for Comparative Physical Education and Sport, 35*(2), 22-33.
29. Hastie, P., Sinelnikov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science, 9*(3), 133-140.
30. Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility through physical activity* (3ªed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
31. Hernández, J. A. (2011). La competencia intercultural en el alumnado de educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
32. Ka, L. C., y Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education y Recreation (HK), 12*(2), 13-22.
33. Kellis I., Vernadakis N., Albanidis E., Derri V., y Kourtesses T. (2010). The development of a student's behaviors' self-evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Educational Research and Review*, *5*(11), 637-645.
34. Kouli, O. y Papaioannou, A.G. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 45-51.
35. López Sánchez, G. F., López Sánchez, L. & Díaz Suárez, A. (2016). Effects of a physical activity program on the general dynamic and segmentary coordination of children with ADHD. *Journal of Sport and Health Research, 8*(2), 115-128.
36. MacPhail, A., Kirk, D., y Kinchin, G. D. (2004). Sport Education: promoting team affiliation through Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(2), 106.
37. MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., y Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *79*, 344–355.
38. Malik (2002). Competencias interculturales. Proyecto docente. Madrid: UNED.
39. Mandigo, J., y Corlett, J. (2010). Teaching games for understanding of what? TGfU's role in the development of physical literacy. En J. I. Butler y L. L. Griffin (Eds.), *More teaching games for understanding*. Moving globally. (pp. 69–78). Champaign, IL: Human Kinetics.
40. Martínez de Ojeda, D. (2013). *El modelo de enseñanza de Educación Deportiva (Sport Education): Aprendizaje, enseñanza y aplicaciones prácticas* (Tesis doctoral). Universidad Católica San Antonio – Murcia, España.
41. Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A. y Valverde, J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social 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.
42. Massot, I.; Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord.). Metodología de investigación educativa. Barcelona: La Muralla, 204-219.
43. Méndez-Giménez, A. (2011). El proceso de la creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Ágora para la educación Física y el Deporte, 13*(1), 55- 85.
44. Méndez-Giménez, A. y Martínez de Ojeda, D., y Valverde, J.J (2017a). Efecto de una temporada de Educación Deportiva dedicada al mimo en la autorregulación (evaluación), la diversión y la competencia del alumnado. *EmásF, 44,* 21-40.
45. Méndez-Giménez, A. y Martínez de Ojeda, D., y Valverde, J.J (2017b). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 19*(1), 52-72.
46. Mowling, C. M., Brock, S. J., y Hastie, P. (2006). Fourth grade students'drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teachingin Physical Education, 25*(1), 9-35.
47. Muniategi, E., Sianesb, A. y López, I. (2014). Facing FGM/C through Intercultural Education: A Methodology for Secondary School Communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 132, 557-563.

48. O'Donovan, T. M. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review, 9*(3), 237-251.
49. Padró, C. (2004). Aportaciones de la comunicación intercultural en el ámbito de la salud. *Educare21*, 10.
50. Pérez, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(3), 124-138.
51. Porlán, R.,y Martín, J. (1991). El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Ed. Díada.
52. Richardson, M., y Oslin, J. (2003). Creating an authentic dance class using sport education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 74*(7), 49-55.
53. Rodrigo, M. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *Revista de Estudios de Comunicación*, 1-6.
54. Rodríguez, H. (2015). Capítulo 3. *Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación.* En Escarbajal, A. (Ed.). Comunidades interculturales y democráticas. Madrid: Narcea.
55. Sanhueza, S.V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincial de Alicante*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
56. Sanhueza, S.V. y Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 247-262.
57. Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). Capítulo 5. *El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global.* En Escarbajal, A. (Ed.). Comunidades interculturales y democráticas. Madrid: Narcea.
58. Sheppard, J. (2014). *Personal and Social Responsibility through Game Play: Utilizing the Teaching Games for Understanding Instructional Model* (Tesis doctoral). Universidad de Toronto.
59. Siedentop, D., Hastie, P. A., y H. van der Mars (2011). Complete Guide to Sport Education, Second Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
60. Thorpe, R.D. (1992). The psychological factors underpinning the "teaching for understanding games" movement. En Williams, T., Almond, L. y Sparkes, A. (Eds.), Sport and physical activity: Moving toward excellence (AIESEP World Convention, Loughbough, Reino Unido). (pp. 209-218). Londres: E y F.N. Spon,
61. Tsangaridou, N., y Lefteratos, C. (2013). Elementary Students' Views and Experiences on Sport Education in Cyprus. *Advances in Physical Education, 3*(1), 28-35.
62. UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos. Paris, UNESCO.
63. Velázquez, C. (Coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: INDE.
64. Vilà, R. (2003). La comunicación intercultural en Educación secundaria Obligatoria: Test de competencia comunicativa intercultural. En L. P. Buendía, T; González, D. y Sánchez, C.A. (Ed.) *Investigación y Sociedad*(pp. 1181-1188). Granada: Aidipe.
65. Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
66. Wallhead, T. L., Hagger, M., y Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: An examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, *81*, 442-455.

ECP Espiral. Cuadernos del Profesorado
Vol.11, nº 22
Marzo 2018 (1er semestre)
Revista multidisciplinar de educación

Efectos del modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad: El papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria

Effects of Sport Education model on interculturality: The student-coach role in elementary school students

Federico Puente-Maxera[(1)], Antonio Méndez-Giménez[(1)] y Diego Martínez de Ojeda Pérez[(2)]

(1) Universidad de Oviedo, España

(2) CEIP Feliciano Sánchez Saura de Cartagena, Murcia, España

RESUMEN: El presente estudio ha tenido un doble propósito: (a) examinar el impacto de una unidad didáctica de *ultimate* bajo las premisas del Modelo de Educación Deportiva (MED) sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de estudiantes de sexto de primaria en un grupo de alta diversidad cultural; y (b) conocer su incidencia específica en el rol de alumno-entrenador. Participaron 18 estudiantes (en su totalidad de sexo masculino) con edades comprendidas entre los 11 y 13 años (M = 11.65; DT = .76) pertenecientes a un colegio público ubicado en el sur de España. Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. La información cuantitativa fue recabada a través de dos cuestionarios para estudiantes, mientras que los datos cualitativos se recogieron mediante un diario docente y entrevistas tanto al profesorado como al alumnado. Los resultados más destacados parecen haber revelado, por un lado, el potencial del MED para favorecer la integración de los estudiantes independientemente de sus características individuales y, por otro, el uso de la pizarra como eficaz herramienta de andamiaje respecto al rol de alumno-entrenador. Por su parte, la intervención no provocó diferencias significativas en el comportamiento intercultural de los participantes.

Palabras clave: Educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva, educación intercultural, sensibilidad intercultural.

ABSTRACT: This study had two main goals: the first was (a) to analyze the impact of an ultimate's Sport Education model-based unit on the sixth-grade students' intercultural sensitivity and behavior in multicultural contexts; and the second was (b) to know the specific influence on the student-coach role and its consequences on intercultural perspectives. Eighteen male students aged from 11 to 13 (M = 11.65; DT = .76) from a southern Spain state school took part in this study. A quasi-experimental design, pretest and postest measures, was carried out. Data collection included two student questionnaires, a teacher's diary and interviews for both students and teacher. Results suggest that SEM-based interventions had shown the potential to promote integration among students beyond their individualities. Furthermore, the use of small whiteboards has been showed as positive strategy for scaffolding the student-coach role. On the other hand, the intervention has no promoted significant differences on students' intercultural behavior.

Key words: Physical education, instruction models, sport education, intercultural education, intercultural sensitivity.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y 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.

Fecha de recepción: 23/04/2017
Fecha de aceptación: 20/09/2017

Correspondencia: fedepuentem@hotmail.com
(F. Puente-Maxera)

Introducción

Uno de los componentes pedagógicos que más ha evolucionado a lo largo del tiempo ha sido la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde enfoques centrados en la figura docente hacia otros centrados en el estudiante (Weimer, 2002). Así pues, la estructura jerárquica de verticalidad da paso a un esquema horizontal, los esquemas de comunicación multidireccional sustituyen a aquellos unidireccionales (Johnson y Miller, 1993) y, en definitiva, se busca que el alumnado se convierta en el verdadero protagonista de su aprendizaje. De esta forma, el docente, asume las labores de facilitar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sierra-Arizmendiarrieta, Méndez-Giménez, y Mañana-Rodríguez, 2013).

En el ámbito de la Educación Física (EF) son varios los modelos pedagógicos que comparten estas características (Metzler, 2005). Uno de ellos es el MED, de gran repercusión en el panorama nacional e internacional. Las diferentes revisiones que incluyen los estudios que analizan aquellos efectos que produce este modelo de enseñanza así lo constatan (véase Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011; Wallhead y O´Sullivan, 2005; Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares, y Pastor-Vicedo, 2016). El MED nace con el propósito de brindar a los practicantes de la EF escolar experiencias deportivas auténticas y significativas (García-López & Gutierrez, 2016; Siedentop, Hastie, y Van der Mars, 2011). Se compone de una serie de elementos básicos que lo caracterizan: (a) la afiliación, (b) las temporadas, (c) el registro de datos, (d) la competición formal, (e) la festividad, y (f) el evento final. Numerosos estudios han constatado las bondades de cada uno de dichos elementos, como es la oportunidad para el desarrollo social promovida por la pertenencia prolongada a un mismo equipo durante toda una unidad didáctica (García-López y Gutiérrez, 2016). Igualmente, los estudiantes, como miembros fijos de un equipo determinado, desempeñan una serie de responsabilidades de diversa índole (Evangelio et al. 2016), entre otras, entrenador, preparador físico, encargado de material, etc.

Estudios realizados desde los postulados del MED han puesto de manifiesto que uno de los roles que comporta mayor liderazgo y, a su vez, mayor responsabilidad, es el de alumno-entrenador (Hastie y Sinelnikov, 2006). En torno a este, varias investigaciones han ido dirigidas a conocer los aspectos más determinantes en su abordaje y aprendizaje. En un estudio con adolescentes, Wallhead y O'Sullivan (2007) llevaron a cabo un microanálisis sobre la participación de un estudiante al actuar como entrenador respecto a sus compañeros de equipo. Como aspectos positivos evidenciaron, por un lado, la utilidad de la enseñanza recíproca en la adquisición de conocimiento y cultura deportiva, y, por otro, el uso de tarjetas con actividades (*task cards*) como eficaz proceso de andamiaje. Con respecto a este último, y por aproximarnos al concepto de andamiaje, consideramos oportunas las aportaciones de Wood, Bruner y Ross (1976, citado por Lin, T.C. et al., 2012) quienes lo definen como el soporte pedagógico que un adulto o un igual más experto proporciona a un aprendiz para que pueda completar una tarea que está por encima de su capacidad inicial. Se trata, así pues, de un mecanismo orientado a favorecer el desarrollo de la capacidad autorreguladora de los estudiantes (López y Hederich, 2010). Posteriormente al trabajo de Wallhead y O'Sullivan (2007), en un estudio prolongado con 26 adolescentes, Farias, Hastie, y Mesquita (2017) pudieron dilucidar ciertos aspectos relevantes en el rol de alumno-entrenador. En su caso, emplearon procesos de andamiaje muy variados (conocimiento previo del alumnado, reflexión sobre la práctica, etc.) y evidenciaron altos beneficios respecto a determinadas estrategias de enseñanza, siendo el descubrimiento guiado una de estas. Dicha estrategia propició situaciones de reflexión-acción confirmadas previamente como fundamentales a la hora de implicar al alumnado en su aprendizaje (Dyson, Griffin y Hastie, 2004; Ward y Lee, 2005). Los efectos más sobresalientes en el estudio de Farias et al. (2017) se reflejaron en la capacidad de los alumnos-entrenadores para identificar problemas tácticos emergentes y para desarrollar habilidades comunicativas.

En los estudios mencionados se emplearon distintos elementos dirigidos a facilitar los procesos de comunicación. En el caso de Wallhead y O`Sullivan (2007) se utilizaron las mencionadas "task cards", mientras que en Farias et al. (2017), además de utilizar estas últimas, se emplearon otros recursos como, por ejemplo, un manual que incluyó juegos, dibujos y reglas. Acorde con ello, el

presente estudio pretende abordar un planteamiento similar a partir de la inclusión de pequeñas pizarras.

No obstante, las mejoras destacadas en los dos estudios previos referidos no son igualmente alcanzables de forma genérica por todo el alumnado. Farias et al. (2017) sostienen que los procesos de andamiaje son dinámicos y, como tales, responden a las características individuales de los estudiantes. En ese sentido, un rasgo distintivo, ampliamente analizado por la literatura, ha sido el país de procedencia del alumnado. La presencia de estudiantes de dichas características ha propiciado el origen de un nuevo enfoque, la educación intercultural. Lejos de ser un campo de estudio exclusivo, ajeno a la educación formal y con un currículum en paralelo (Besalú, 2002), la educación intercultural viene entendida por una amplia mayoría de autores expertos en la materia como un enfoque o una mirada diferente de una educación para todos (Aguado y Ballesteros, 2015; García y Goenechea, 2009). Estudios realizados desde esta óptica han confirmado el potencial de los programas en clave intercultural para incidir en distintas dimensiones competenciales del aprendizaje. Un ejemplo de ello se observa en la sensibilidad intercultural, enmarcada en la dimensión afectiva de la comunicación intercultural, y que ha sido estudiada en distintas etapas académicas, tanto en primaria (Sanhueza y Cardona, 2009) y secundaria (Ruokonen y Kairavuori, 2012) como a nivel universitario (Arslan, Günçavdi, y Polat, 2014).

No obstante, en el área de la EF existe cierta escasez sobre estudios desarrollados desde una perspectiva intercultural (Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis, y Kioumourtzoglou, 2014; Kouli y Papaioannou, 2009). Aún más difícil supone encontrar propuestas que se posicionen desde modelos pedagógicos centrados en el alumnado. Del mismo modo, los propósitos que parecen haber guiado estas investigaciones han tenido un marcado tinte compensatorio, en muchos casos, y folclórico, en otros, quedando encuadrados estos últimos en lo que desde Francia se ha convenido en llamar "pedagogía del cuscús" (Jordán, 1999) y que alude a la incorporación a nivel escolar de una serie de aspectos exóticos propios de las culturas presentes en el aula (p.ej., gastronomía o vestimenta) y que son tratados de manera puntual, sin llegar a ser incluidos en el currículum ordinario (Jiménez y Goenechea, 2014).

En virtud de lo expuesto, el presente estudio persigue un doble propósito. Por un lado, (a) examinar el impacto de una unidad didáctica de *ultimate* bajo las premisas del MED sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de 18 estudiantes de sexto de primaria en un grupo de alta diversidad cultural; y por otro, (b) conocer su incidencia específica en el rol de alumno-entrenador, así como su repercusión en clave intercultural.

Material y método

Enfoque

Se empleó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) y se utilizó un diseño cuasiexperimental (Campbell y Stanley, 1963) con medidas pretest y postest. Estudios previos basados en el MED, tanto en el panorama nacional como internacional, han seguido este tipo de diseños (Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde, y Méndez-Giménez, 2016; Cuevas, García-López, y Contreras, 2015; Hastie, Buchanan, Wadsworth, y Sluder, 2009). Por su parte, el estudio asume una aproximación metodológica de carácter mixto, empleando tanto técnicas de recogida cuantitativas como cualitativas, tal y como ya lo abordaran estudios MED anteriores (Gutiérrez, García-López, Chaparro y Fernández, 2014; Gutiérrez, García-López, Hastie, y Calderón, 2013; Méndez-Giménez, Puente-Maxera, y Martínez de Ojeda, 2017).

Participantes

El estudio contó con la participación de 18 estudiantes de sexto curso de primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años (M = 11.65; DT = .76), pertenecientes a un colegio público ubicado en la Región de Murcia. En cuanto al género, la totalidad de los participantes (N = 18) fueron de sexo masculino. El grupo fue seleccionado por su disponibilidad y alto grado de diversidad cultural (mayormente, alumnado de origen marroquí) alcanzando un porcentaje del 50%. Por su parte, el

maestro encargado en impartir de docencia contaba con 11 años de experiencia y 4 implementando el MED. El estudio contó con el consentimiento del centro educativo, así como de los padres y madres del alumnado.

Procedimiento

Se llevó a cabo una unidad didáctica de *ultimate* bajo las premisas del MED, de diez sesiones de 60 minutos de duración. El grupo-clase fue organizado a partir de 4 equipos heterogéneos en cuanto a nacionalidad y nivel de aprendizaje. Las responsabilidades asumidas en cada uno de los equipos fueron las siguientes: entrenador, preparador físico, encargado de material y responsable de riesgos laborales. En aquellos grupos donde existían más de cuatros integrantes, se repitió el rol de encargado de material. Del mismo modo, los equipos realizaron la labor de árbitros y anotadores (*duty* team) sirviéndose de una hoja de registro previamente confeccionada (véase Tabla 1). Entre otros aspectos (e.g., goles conseguidos), esta ficha incluía un *checklist* de deportividad compuesto por diez ítems (e.g., *respeta las decisiones arbitrales*).

Siguiendo los postulados del MED, la intervención progresó a partir de las siguientes fases: (a) *introductoria*, donde se dio a conocer el contenido, se organizaron los grupos y se repartieron los roles; (b) *dirigida*, en la que las actividades fueron impartidas por el maestro introduciendo andamiajes parciales hacia la figura del alumno-entrenador, (c) *de práctica autónoma*, donde los equipos tomaban sus propias decisiones y resolvían distintos problemas; (d) *de competición formal*, en la que se alternaban períodos de práctica con partidos de competición; y (e) el *evento final*, en el que los alumnos fueron partícipes de una actividad de síntesis dirigida a destacar y premiar sus actuaciones a lo largo de la unidad. La Tabla 2 resume los contenidos de cada sesión en cada fase de la temporada de *ultimate*.

Tabla 1.

Hoja de anotación.

NOMBRE DEL ANOTADOR/A: FECHA:
TIPO DE PARTIDO: Amistoso ☐ Competición ☐
EQUIPO:
GOLES CONSEGUIDOS:
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20
JUEGO LIMPIO (cada uno vale 1 punto):
Saluda al equipo contrario al inicio del partido.
Respeta las decisiones arbitrales.
Respeta en todo momento el material.
Respeta a los compañeros durante todo el encuentro (habla sin gritar ni insultar).
Respeta a los contrarios durante todo el encuentro.
Anima a los compañeros de equipo
Se esfuerzan durante todo el encuentro
Se ponen de acuerdo rápido sin discutir (en cambios, en quién saca,…)
Participan de forma equitativa (no hay alumnos que siempre sean los que lanzan)
Saluda al equipo contrario al final del partido.

Asimismo, se desarrolló un protocolo de formación específica para el rol de alumno-entrenador a lo largo de 3 sesiones realizadas en los tiempos de recreo. En dicho protocolo se abordó la enseñanza del uso de la pizarra como herramienta de comunicación, siendo tratados distintas

estrategias de comunicación y mecanismos de *feedback* (véase Figura 1). Otra novedad propia de la intervención estribó en el uso de materiales autoconstruidos (*frisbees*) en sesiones de contingencia previas a la unidad.

Tabla 2.

Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de ultimate.

UD ULTIMATE	
SESIONES	Contenido
1. (I)	Explicación, formación de equipos, reparto de roles.
2. (D)	Juegos de pase y recepción de forma estática y dinámica. Juegos reducidos en superioridad numérica en ataque 2x0; 3x0.
3. (D)	Juegos de repaso. Jugadas combinadas. Iniciación al desmarque. Juegos en superioridad numérica en ataque 3x1; 2x1 (situación para atacar; cómo se defiende en inferioridad numérica)
4. (PR)	Alumno entrenador. Rapidez de transición del disco. Juegos reducidos de repaso en superioridad numérica. Iniciación al desmarque. Juegos en igualdad numérica 2x2 con agarre en la zona.
5. (PR)	Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con *duty team* e incidiendo en algún aspecto táctico (p.ej., todos los atacantes deben estar en campo contrario; defensa 1x1).
6. (PR)	Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con *duty team* e incidiendo en algún aspecto táctico.
7. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con *duty team*.
8. (CF)	Competición regular, formato liga (3 partidos)
9. (CF)	Competición regular, formato liga (3 partidos)
10. (EC)	Partidos finales de exhibición. Entrega de diplomas.

Nota: Fases I: Introductoria; D: Dirigida; PR: Práctica; CF: Competición formal; EC: Evento culminante

Instrumentos

Percepción de los estudiantes

Respuesta emocional positiva. Se hizo uso de la sub-escala *Respuesta Emocional Positiva (REP),* correspondiente a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* desarrollada por Chen y Starosta (2000) y adaptada por Sanhueza y Cardona (2008). La sub-escala está compuesta por 7 ítems (e.g., *"Me gusta relacionarme con compañeros/as de otros países)* valorados a partir de una escala Likert que oscila entre 1 (*Nunca es cierto*) a 5 (*Siempre es cierto*). Sanhueza (2010) obtuvo un alfa de Cronbach de 0.75 (N = 389) para toda la escala en su conjunto. Una puntuación alta indicaría que el sujeto posee una buena sensibilidad intercultural, caracterizada por respuestas positivas hacia sus compañeros culturalmente diferentes. Los estudiantes asignaron dos valores para cada ítem, expresando su opinión respecto a dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de la unidad.

Comportamiento intercultural. Se aplicó la *Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante* (Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri, y Kourtesses, 2010). Este instrumento mide el desarrollo moral y social de los estudiantes en contextos multiculturales. Su versión original consta de 18 ítems relacionados con cinco habilidades sociales: *irresponsabilidad; recompensa; ayuda; familiaridad/relaciones; y metas* (véase la Tabla 3). Se realizó una traducción-retrotraducción de los ítems de la versión de esta herramienta siguiendo las recomendaciones de Hambleton, Merenda, y Spielberger (2005). Las adaptaciones realizadas acarrearon modificaciones en la organización de los

ítems y en la terminología (cambios idiomáticos al traducir de la lengua inglesa al castellano: e.g., la frase *"talk to others offensively…"* fue sustituida en castellano por *"digo cosas negativas a otros…"*). El instrumento utilizó una escala tipo Likert de 1 *"nunca"* a 5 *"siempre"*. El alfa de Cronbach obtenida en cada una de las subescalas en el estudio de Kellis et al. (2010) fue, respectivamente, α = .78 (metas); α = .88 (relaciones); α = .76 (recompensa); α = .71 (ayuda); y .73 (irresponsabilidad). La dimensión "metas" fue descartada al no reunir aspectos de interés para el presente estudio.

Entrevistas. Una vez finalizada la intervención, los estudiantes fueron entrevistados dispuestos en grupos de cuatro-cinco (coincidiendo con los equipos establecidos en la unidad), tal y como recomiendan Ennis y Chen (2012). Se registraron un total de cuatro entrevistas semi-estructuradas en las que los participantes respondieron a preguntas acerca de su experiencia a lo largo de la unidad. Un grupo de expertos revisó y ultimó los guiones de las entrevistas.

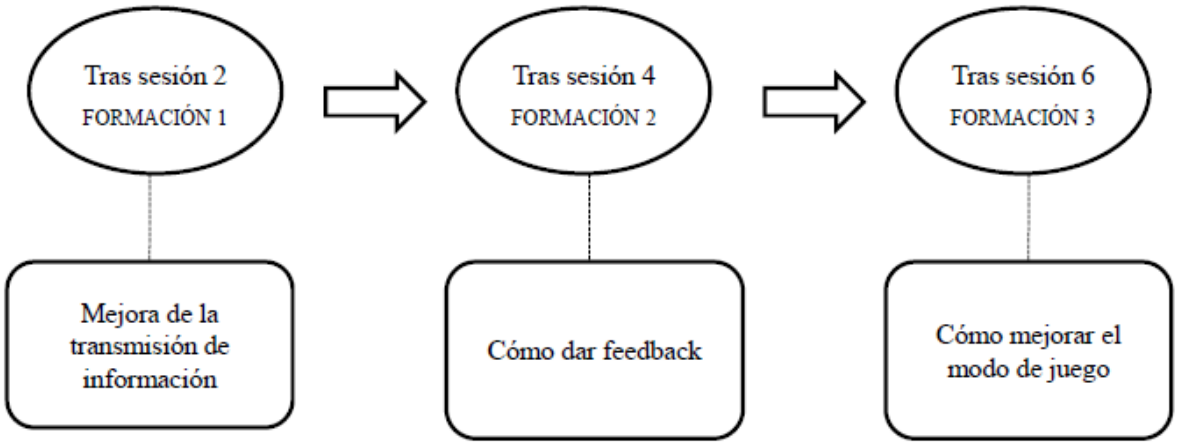


Figura 1. Protocolo de formación del alumno-entrenador y temporalización.

Percepción del docente

Diarios docentes. El maestro responsable de impartir docencia registró sus observaciones e incidencias más relevantes de cada sesión (Erickson, 1989). El diario empleado en este estudio presenta una estructura de tres ejes temáticos derivados de una serie de categorías emergentes.

Entrevistas. Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) atendiendo a distintas fases de la intervención (antes, durante y después de la misma). Se abordaron temas relacionados con la interculturalidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

Análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 24.0). Respecto a la fiabilidad de la REP, se obtuvieron alfas de Cronbach de .92 y .90 en pretest y postest, respectivamente, mientras que en el comportamiento intercultural se obtuvieron alfas de .75 y .69, respectivamente (véase la Tabla 4). Estos valores excedían el criterio de .70 establecido por la literatura (Kline, 1998), salvo en el postest del comportamiento intercultural (α = .69). No obstante, se mantuvieron los análisis subsiguientes considerando la franja de edad del alumnado y el gran interés que suponía para el estudio. El resto de variables fueron desestimadas por no obtener índices de fiabilidad aceptables. Por su parte, se solicitó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de *Sig.* < .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Para comparar las puntuaciones de cada grupo a través del tiempo se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pretest y post-test.

Tabla 3.

Escala de Autoevaluación del Comportamiento del Estudiante (adaptado de Kellis et al. 2010).

1.	Me gusta tener amigos/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
2.	Digo cosas negativas a niños/as de otros países sobre el lugar de donde vienen.	1	2	3	4	5
3.	Felicito a los compañeros/as de otros países/culturas que se esfuerzan en hacer los ejercicios.	1	2	3	4	5
4.	Acepto la ayuda de compañeros/as de otros países cuando no puedo realizar un ejercicio.	1	2	3	4	5
5.	Me gusta jugar con niños/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
6.	Hago comentarios negativos sobre el aspecto físico de mis compañeros/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
7.	Doy ánimos a mis compañeros/as de otros países/culturas cuando tienen dificultades con los ejercicios.	1	2	3	4	5
8.	Me preocupo por que mis compañeros/as de otros países estén seguros cuando hacen los ejercicios.	1	2	3	4	5
9.	Tengo amigos/as de otros países/culturas.	1	2	3	4	5
10.	Insulto a mis compañeros/as de clase de otros países/culturas sin motivo alguno.	1	2	3	4	5
11.	Felicito a los jugadores oponentes de otros países/culturas sin importar el resultado del juego.	1	2	3	4	5
12.	Pido ayuda a compañeros/as de otros países/culturas para mejorar en un ejercicio.	1	2	3	4	5
13.	Felicito a mis compañeros/as de otros países/culturas cuando juegan limpio.	1	2	3	4	5
14.	Ayudo a mis compañeros/as de otros países/culturas cuando no consiguen realizar un ejercicio.	1	2	3	4	5

Análisis de datos cualitativos

La información cualitativa fue analizada de forma manual a partir de técnicas inductivas (síntesis, codificación y comparación de respuestas) y siguiendo las fases de reducción, exposición de la información, así como de extracción de conclusiones (Massot, Dorio, y Sabariego, 2004). Las transcripciones de las entrevistas fueron leídas y releídas. Posteriormente, los distintos constructos orientaron el análisis de datos, agrupando y codificando la información por niveles de especificidad. Finalmente, los datos fueron fragmentados en una serie de ideas codificadas y clasificadas en dos categorías: (1) El rol de alumno-entrenador y su repercusión en la comunicación intercultural, y (2) Relaciones sociales e interculturalidad.

Tabla 4.

Alfas de Cronbach de los cuestionarios empleados en Pretest y Postest.

	Pretest	Postest
Sensibilidad Intercultural	.46	.57
REP	.92	.90
REN	.27	.35
Comportamiento Intercultural	.75	.69
Ayuda	.72	.45
Irresponsabilidad	.58	.63
Relación	.73	.42
Recompensa	.65	.70

La validez interpretativa fue consolidada mediante técnicas de triangulación metodológica (Boyd, 2001) siendo combinados los paradigmas cuantitativo (e.g., uso de cuestionarios) y cualitativo (e.g., realización de entrevistas). Estas estrategias permitieron conocer con mayor profusión las variables objeto de estudio. Así pues, se identificaron aquellas similitudes y discrepancias más destacadas entrando en un estado de permanente retroalimentación.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de la REP y Comportamiento intercultural en la muestra total y procedencia.

	Pretest		Postest		
	M	*DT*	*M*	*DT*	*r*
REP					
N total	4.35	0.92	4.57*	0.62	0.20
Autóctonos	4.23	1.16	4.42	0.76	
Inmigrantes	4.46	0.69	4.71	0.46	
Comportamiento Intercultural					
N total	3.86	0.55	3.97	0.47	0.31
Autóctonos	3.88	0.66	3.97	0.56	
Inmigrantes	3.84	0.47	3.96	0.40	

Nota: $*p < .05$; *M* = Media; DT = Desviación típica; *REP* = Respuesta Emocional Positiva; *r* de Cohen (1988) = tamaño del efecto para pruebas no paramétricas.

Resultados

Resultados cuantitativos

La Tabla 5 recoge los estadísticos descriptivos en las variables REP y Comportamiento Intercultural para la muestra total y en función de la procedencia de los estudiantes (ver figuras y tablas). Se presentan, a su vez, los valores obtenidos en los análisis del tamaño del efecto con la *N* total (Fritz, Morris, y Richler, 2012).

Atendiendo a los participantes del estudio, en su totalidad, se evidenciaron mejoras significativas ($p < .05$) en la REP sin manifestarse cambios por razones de procedencia. Por su parte, en la variable Comportamiento Intercultural no se observaron cambios significativos en ninguna de sus condiciones. Respecto al tamaño del efecto, Cohen (1988) informó de los siguientes intervalos para *r*: de .1 a .3: efecto pequeño; de .3 a .5: efecto intermedio; y .5 y superior: efecto fuerte.

Finalmente, la Tabla 6 sintetiza los resultados de las comparaciones intragrupo mediante la prueba rangos de Wilcoxon (ver figuras y tablas).

Resultados cualitativos

A continuación, se exponen los resultados cualitativos derivados de los instrumentos de recogida y distribuidos en las dos categorías resultantes:

(I) El rol de alumno-entrenador y su repercusión en la comunicación intercultural.

El docente, antes del inicio de la experiencia, esperaba un buen dominio del rol de alumno-entrenador por parte de aquellos estudiantes implicados en la labor. Aseguró que la competencia lingüística inicial era suficiente en la mayoría del alumnado, lo que le llevó a no prever dificultades importantes en el proceso de comunicación: *"El entrenador que no sepa comunicarse tendrá problemas, pero no significativos".* En esta misma línea, una vez concluida la intervención, en clave intercultural, el maestro no evidenció ningún tipo de carencia comunicativa. Sin embargo, de los comentarios de los estudiantes, sí se observaron ligeros conflictos comunicativos a nivel intragrupal: *"Había veces que hablaban en marroquí y no nos esterábamos"*, comentó un estudiante. No obstante, los propios estudiantes aseguraron haber resuelto estas situaciones en el transcurso de la unidad, justificando la afiliación y la responsabilidad individual como razones principales.

Exceptuando estos casos específicos, la interculturalidad *per se* no fue expuesta como variable decisiva en el rol de alumno-entrenador. Según la percepción docente, la eficacia en la transmisión de la información y, en consecuencia, en el aprendizaje pareció ser explicada a partir de dos factores: por un lado, la personalidad del alumno-entrenador en cuestión y, por otro, la inclusión de la pizarra como herramienta comunicativa. Respecto al primero, el maestro destacó una serie de características que debía reunir un alumno-entrenador, entre otras, la iniciativa, el liderazgo y el carisma. El docente observó que, en muchos grupos, el rol de alumno-entrenador había sido designado de forma democrática y considerando, a su vez, la idoneidad de sus miembros para ejercer como tal. Así fue confirmado por un estudiante: *"Hemos decidido que el entrenador fuese [alumno] porque explica muy bien las cosas"*.

Tabla 6.

Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral (Sig. A. Bil.) de la prueba de Rangos de Wilcoxon de la REP y Comportamiento intercultural.

	Postest – Pretest
REP	
N total Z	-2.22
Sig. asintót. (bilateral)	.02
Autóctonos	-1.63
Sig. asintót. (bilateral)	.10
Inmigrantes	-1.60
Sig. asintót. (bilateral)	.10
Comportamiento Intercultural	
N total Z	-1.33
Sig. asintót. (bilateral)	.18
Autóctonos	-1.46
Sig. asintót. (bilateral)	.14
Inmigrantes	-.18
Sig. asintót. (bilateral)	.85

Por otro lado, el maestro confirió especial importancia a la inclusión de la pizarra reconociéndola como causante de mejoras tanto en el aprendizaje deportivo como en la comunicación no verbal: *"Es mucho más visual. Facilita la comprensión"*, aseguró el maestro. Los comentarios de los estudiantes apuntaron en esa dirección avalando, de forma unánime, la inclusión de la pizarra en futuras intervenciones. Quienes ejercieron el rol de alumno-entrenador aseguraron que esta herramienta les facilitó su labor: *"Ayudaba mucho porque ellos lo sabían, en verdad, pero no lo entendían. Entonces, cogía la pizarra, se lo explicaba así y se daban cuenta. […] Me ha ayudado a explicar"*, comentó un estudiante. *"Me ha gustado más"*, sostuvo otro alumno también en calidad de entrenador. Por su parte, el resto de miembros de cada equipo coincidieron en reconocer a la pizarra como un material útil para clarificar la información, así como para comprender mejor las tareas encomendadas: *"Ha sido mejor porque con la pizarra lo entendemos más fácil"*, comentó un alumno. Muchos estudiantes, entrenadores o no, destacaron la utilidad de la pizarra a la hora de crear estrategias y jugadas propias. El docente, asimismo, comprobó que los conceptos de táctica y estrategia emergieron con mayor claridad y frecuencia respecto a unidades anteriores.

Sin embargo, en un intento por converger estos dos factores ilustrados, el docente observó que no todos los estudiantes reunían los requisitos para utilizar la pizarra de manera eficaz: *"El tema de la pizarra tiene su grado de complejidad. […] Si me preguntas por el modelo, sin pizarra, creo que cualquier niño puede actuar de entrenador"*. Aseguró que, si bien cualquier alumno podía ejercer de puro transmisor, el uso de la pizarra para plasmar ideas propias, crear información y dar feedback exigía mayores cualidades. Sobre ello, destacó la importancia del protocolo de formación, siendo fundamental para utilizar la pizarra de forma más autónoma y explicar con mayor precisión: *"Las sesiones de formación les están viniendo muy bien. […] Las pizarras empiezan a ser una herramienta con un peso significativo en sus explicaciones"*. Finalmente, el docente destacó la iniciativa y el interés del alumnado a la hora de trabajar con este recurso, incluso, en momentos no previstos para su utilización, como fue el caso de los entrenamientos. Un alumno lo explicó de la siguiente manera: *"Durante el entrenamiento, planeábamos (jugadas) mientras otros practicaban el pase"*.

Los *frisbees* autoconstruidos constituyeron otro recurso destacado por los participantes. Su pertinencia en esta experiencia fue apoyada por unanimidad entre los estudiantes. Entre otras razones, subrayaron la posibilidad de personalizar el material y hacerlo más atractivo y manejable: *"Lo hemos hecho a nuestro estilo porque es lo que creemos que nos gusta más"*, dijo un estudiante. *"El nuestro*

es más rápido", sostuvo otro estudiante contrastándolo con el material convencional. Una comparación similar, aunque en términos de motivación, fue esbozada por el docente: *"Trabajar con su propio material, hecho por ellos, siempre es más motivante que trabajar con el material tradicional",* comentó. Si bien el alumnado, de manera unánime, aprobó su inclusión para futuras intervenciones, algunos matizaron que su uso debería estar sujeto al contenido trabajado: *"Habrá cosas que sí y otras que no",* comentó un estudiante; *"Para las indiacas estaría bien",* señaló un compañero. El maestro compartió ese parecer: *"En una unidad de fútbol sala, no sé si estarían tan contentos construyendo sus balones y jugando ellos. Pero en una unidad como puede ser el ultimate o indiacas, o alguno que sea con un material más alternativo, seguro que sí"*. Por último, cabe destacar cómo emergieron las nociones de valoración y respeto en algunos grupos. Al ser preguntados sobre el disfrute de este material, un alumno comentó: *"Sí, [ha gustado] porque así podemos respetar nuestro trabajo".*

(II) Relaciones sociales e interculturalidad.

El maestro anticipó con acierto que las relaciones sociales acaecidas serían muy positivas tanto a nivel intra como intergrupal. Entre las decisiones metodológicas más destacadas, reconoció la importancia de la afiliación, la asignación de roles y los agrupamientos heterogéneos. Respecto a estos últimos, el origen étnico-cultural fue identificado, entre otras, como condición de dicha heterogeneidad. No obstante, el docente le confirió mayor importancia a la afinidad argumentando que, dado el conocimiento mutuo del alumnado, la nacionalidad no sería tan determinante en las relaciones sociales desarrolladas: *"Los problemas no se achacan a que sean españoles o marroquíes. […] Las relaciones no van a ser diferentes porque sean inmigrantes o no".* De los comentarios de los estudiantes se reconoció, igualmente, la procedencia del alumnado como variable de agrupación: *"No vamos a estar siempre españoles en un equipo y los marroquíes en otro. Es mejor juntarnos",* razonó un alumno.

Respecto a la afiliación, el maestro destacó cómo la unidad favoreció el contacto entre estudiantes que no solían interactuar en el día a día: *"Les ha hecho relacionarse muchísimo más y mejor".* Un estudiante lo compartió de la siguiente manera: *"Yo, con (determinado) alumno, un hola y adiós por el recreo. Y ahora, con esta unidad, nos hemos hablado más".* Estas interacciones se tradujeron es mayores amistades interculturales. El docente hizo especial hincapié en la calidad del clima social respecto a sus expectativas y a las características de partida del grupo-clase: *"Las relaciones entre compañeros no pueden ser mejores, a pesar de lo compleja que es esta clase"*, aclaró. Las ayudas prestadas entre los estudiantes parecen haber sido un síntoma de dicha mejora. Con respecto a ello, el docente destacó la existencia de un gran clima de cooperación caracterizado por el trabajo en equipo y la solidaridad intragrupal: *"Cuando uno olvidaba una parte de su papel, ya estaban los compañeros para decirle lo que tenía que hacer",* comentó. Los propios estudiantes así lo certificaron y destacaron la importancia de los roles a la hora de brindar ayudas: *"Tus compañeros te ayudan en el error que has hecho (sic)"*, dijo un alumno. En estas ayudas, el docente le atribuyó un papel fundamental a la reseña de ánimos incluida en la ficha de anotación. En términos interculturales, el docente insistió en la idea de la afinidad respecto al origen cultural del alumnado: *"No creo que la nacionalidad haya influido para ayudarse más o menos".*

Finalmente, en cuanto a la participación del alumnado, el docente no observó diferencia alguna a razones de la procedencia de los estudiantes, sosteniendo que la implicación se dio forma generalizada: *"Ha habido un esfuerzo de toda la clase",* dijo. Desde su punto de vista, la unidad se desarrolló con total normalidad, sin existir discrepancias derivadas de los encuentros interculturales. Dicha normalidad fue extensible a la fase de competición en la que, aseguró, no se dio ningún tipo de sobresalto o hecho por destacar.

Discusión

El presente estudio ha tenido un doble propósito. Por un lado, examinar el impacto de una unidad didáctica de *ultimate* bajo las premisas del MED sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de 18 estudiantes de sexto de primaria. Por otro, conocer en profundidad el desempeño de los estudiantes al actuar como entrenadores y su trascendencia en clave intercultural.

En primer lugar, los resultados cuantitativos arrojaron mejoras significativas en la dimensión positiva de la sensibilidad intercultural para la muestra total, sin existir diferencias en razones de procedencia. Dichos resultados confirmarían la eficacia de la intervención a la hora de generar respuestas emocionales positivas hacia otros culturalmente diferentes en contextos de educación primaria. Efectos similares fueron hallados recientemente por Calderón et al. (2016) y Méndez-Giménez et al. (2017), a partir de estudios MED en contextos multiculturales. En sendos trabajos la afiliación emergió como causa explicativa de mejoras en la convivencia intercultural.

En el terreno cualitativo, la tendencia observada apuntó en la misma dirección. Los cambios acaecidos pudieron ser explicados a partir de varios hechos. Por un lado, el clima de colaboración percibido, donde las ayudas intragrupales fueron señaladas como una constante a lo largo de toda la unidad, siendo congruente con los resultados encontrados por Calderón et al. (2016) y Méndez-Giménez et al. (2017). Los primeros, en sintonía con lo revelado en el presente estudio, destacaron la afiliación y la confección de grupos heterogéneos como causantes del incremento en las ayudas entre iguales. Del mismo modo, la propia afiliación favoreció mayor fluidez y comprensión en los procesos de comunicación, entrando en una relación de reciprocidad respecto a las ayudas referidas. Estas conexiones entre comunicación y pertenencia al grupo han sido puestas de manifiesto recientemente en estudios con contextos similares (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez, y Valverde, 2016). En el presente estudio, dada la homogeneidad en cuanto al género, los agrupamientos obedecieron a criterios de procedencia cultural sirviéndose de la elevada presencia de alumnado inmigrante en el aula.

Junto con la organización social del grupo-clase, el rol de alumno-entrenador se erigió como razón de peso a la hora de explicar las diferencias observadas en la comunicación. En torno a dicho rol, fueron esgrimidos dos argumentos principales. Primero, el desarrollo de un protocolo de formación específica en el que fuesen enseñadas las claves pedagógicas para ejercer la responsabilidad de manera eficaz, este aspecto ya ha sido advertido previamente por la literatura (Farias et al., 2017; Wallhead y O'Sullivan, 2007). Un segundo factor ligado a la figura del alumno-entrenador fue la inclusión y uso de la pizarra como herramienta de andamiaje. Los trabajos previos de Farias et al. (2017) y Wallhead y O'Sullivan (2007) constataron cómo los errores de ejecución cometidos por los estudiantes eran atenuados por los alumnos-entrenadores gracias al uso de tarjetas de actividades (*task cards*). En el presente estudio, el uso de la pizarra ha obtenido efectos similares a aquellos propiciando, además, el uso del *feedback* para abordar aspectos tácticos. Tanto el docente como los estudiantes reconocieron a la pizarra como un elemento positivo y enriquecedor promotor de cultura deportiva (p.ej., surgimiento de principios tácticos) y de habilidades personales, entre las que destacan la autonomía, el liderazgo y la iniciativa.

Del mismo modo, el uso de material autoconstruido fue revelado como una decisión acertada en términos de motivación y entusiasmo. Estudios previos han evidenciado los efectos motivacionales que genera este tipo de material respecto al convencional (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, 2015). En el presente estudio se reportaron muchas de las bondades asociadas a este tipo de material constatadas por la literatura (p.ej., la adaptación del material al nivel del alumnado, el desarrollo de la creatividad, o el respeto por el material propio y ajeno). En aras de confirmar los resultados hallados, futuros trabajos deberían considerar el uso de material convencional, así como la introducción de nuevos contenidos, tal y como fue sugerido desde las perspectivas docente y discente.

Por otro lado, los datos cuantitativos no reflejaron diferencias significativas en el comportamiento intercultural de los participantes, indicando que la intervención no ejerció la fuerza suficiente a efectos de modificar la conducta de los participantes. Sin embargo, considerando el plano cualitativo, las perspectivas tanto docente como discente trazaron una evolución favorable en términos de comportamiento. Se evidenciaron cambios positivos respecto al clima social de unidades previas, destacando el desarrollo de un ambiente caracterizado por el respeto mutuo y el disfrute. También se recalcó la capacidad de los estudiantes para superar sus primeros desencuentros (p.ej.: elección de roles, composición de los equipos, etc.). Estas consideraciones, junto a otras manifestadas a lo largo de la unidad, confirmarían el potencial del MED para paliar tanto situaciones conflictivas como conductas disruptivas (Calderón et al., 2016; Martínez de Ojeda et al., 2016). Otro aspecto por destacar, señalado al inicio de esta discusión, ha sido la ausencia de significatividad en función de la

procedencia del alumnado. El análisis de este estudio es concordante con lo dispuesto por Calderón et al. (2016) quienes diagnosticaron el hecho referido como rasgo positivo de su intervención al concluir que el proceso de integración resultante se había dado de forma genérica a todos los estudiantes, más allá de su origen cultural.

Finalmente, este estudio ha contado con una serie de limitaciones. En primer lugar, el propio diseño de investigación, por dos razones: la carencia de grupo-control y el reducido tamaño de la muestra. En segundo lugar, cabe destacar la ausencia de participantes de sexo femenino, con la dificultad que comporta a la hora de extrapolar los resultados y replicar la intervención en escenarios similares. Por último, es necesario considerar los bajos índices de fiabilidad obtenidos en varias de las sub-escalas administradas a los participantes. Futuros trabajos deberían considerar la pertinencia de estas y optar por aquellas que mejor se ajusten a las características de los sujetos.

Conclusiones

A tenor de lo expuesto, los resultados encontrados parecen indicar que las intervenciones realizadas bajo las premisas del MED favorecen la integración de los estudiantes independientemente de sus características individuales, siendo la procedencia del alumnado una de ellas. No obstante, la ausencia de significatividad respecto al comportamiento intercultural motivada, en gran parte, por la duración de la intervención, sugiere el diseño de estudios longitudinales en vistas al futuro.

Los resultados del presente estudio aportan datos de interés práctico. En primer lugar, se ha constatado la necesidad de atender a la composición de los equipos establecidos a efectos de auspiciar espacios de reciprocidad e intercambio. No obstante, cabe destacar que la afiliación se ha mostrado como condición necesaria pero no suficiente si lo que se pretende es brindar al alumnado oportunidades eficaces para el desarrollo de su competencia intercultural. Considerando aspectos más globales del aprendizaje, hubiese resultado insuficiente saldar el proceder pedagógico con decisiones ceñidas exclusivamente a la organización social del aula.

Así pues, otras de las implicaciones didácticas que se derivan de esta intervención abogan por el uso de material variado. El uso de la pizarra se ha presentado como técnica eficaz de andamiaje capaz de facilitar y enriquecer el proceso de comunicación. Su inclusión ha reportado beneficios tanto a los estudiantes que ejercieron el rol de entrenador como a sus compañeros en calidad de receptores. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a explorar en mayor profundidad el uso de esta herramienta a partir de estudios prolongados y en contextos diferentes, como puede ser la etapa secundaria o escenarios con bajo porcentaje de alumnado inmigrante. Respecto al rol de alumno-entrenador, cabe insistir en la necesidad de desarrollar procesos de formación específica orientados a brindar un aprendizaje suficiente de las labores y funciones que comporta dicha responsabilidad. Para ello, se ha de ser consciente de que ciertos procesos instructivos requieren un tiempo determinado para ser aprendidos (Farias et al., 2017), pudiendo ser más extensos y sensibles en contextos multiculturales debido, entre otras razones, a posibles barreras idiomáticas y a los estilos de aprendizaje que porta consigo el alumnado.

Referencias

Aguado, T. & Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER. Capítulo 7. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 99-112). Madrid: Narcea.

Arslan, Y., Gunçavdi, G., & Polat, S. (2014). The impact of peace education programme at university on university students' intercultural sensitivity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2301-2307. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.891.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Boyd, C. (2001). Combining qualitative and quantitative approaches. En P. L. Munhall (Ed.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective. Third edition*, 579-598. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

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.

RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 44(12), 121-136. DOI: 10.5232/ricyde2016.04403.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasiexperimental designs for research and teaching. En N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching.* Chicago, IL: Rand McNally.

Chen, G.M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 2-14.

Cohen, J. (1988). The concepts of power analysis. En J. Cohen (Ed.). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences,* 1–18. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

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

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E. & Kioumourtzoglou, E. (2014). The Effect of an Intercultural Physical Education Program in Comparison to the Typical One on Students' Social Skills Learning. *Journal Human Sport Exercise, 9*(1), 91-102.

Dyson, B., Griffin, L.L. & Hastie, P. A. (2004). Sport education, tactical games and cooperative learning: Theorical and pedagogical considerations. *Quest,* 56, 226-240.

Ennis, C. D. & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En K. Armour & D. Macdonald (Ed.), *Research Methods in Physical Eduction and Youth Sport*. (pp. 217-236). New York: Routledge.

Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación Sobre la Enseñanza. En Wittrock, Merlin C. (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza, II - Métodos Cualitativos y de Observación* (pp. 125-301). Barcelona: Ediciones Paidós.

Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., & Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: Una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, *16*(1), 307–324.

Farias, C., Hastie, P. A. & Mesquita, I. (2017). Scaffolding student–coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions. A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review.* Prepublicado: 13-1-2017. DOI: 10.1177/1356336X16687303.

Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(1), 2-18.

García, J. A. & Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Wolters Kluwer. España: Madrid.

García-López, L. M., & Gutierrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Barcelona: INDE.

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

Hambleton, R. K., Merenda, P., & Spielberger, C. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbuam Associates.

Hastie, P. A., Buchanan, A., Wadsworth, D., & Sluder, B. (2009). The Impact of an Obstacle Course Sport Education Season on Students' Aerobic Fitness Levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80*(4), 788-791.

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education y Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132. DOI: 10.1080/17408989.2010.535202

Hastie, P. A. & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review,* 12, 131–150. DOI: 10.1177/1356336X06065166

Jiménez, R. & Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural.* Madrid: Síntesis.

Johnson, G. M. & Miller, P. J. (1993). Field theory applied to classrooms: toward a bidirectional paradigm of teacher-student relationships. *The Journal of Classroom Interaction, 28*(2), 15-21.

Jordán, J. A. (1999). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf

Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., Derri, V., & Kourtesses T. (2010). The development of a student's behaviors' self-evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Educational Research and Review, 5*(11), 637-645.

Kline, P. (1998). *The new psychometrics: Science, psychology and measurement.* New York, EEUU: Routledge.

Kouli, O. & Papaioannou, A. G. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise,* 10, 45-51. DOI: 10.1016/j.psychsport.2008.06.001.

Lin, T.-C., Hsu, Y.-S., Lin, S.-S., Changlai, M.-L., Yang, K.-Y., & Lai, T.-L. (2012). A Review of Empirical Evidence on Scaffolding for Science Education. *International journal of Science and Mathematics Education,* 10, 437-455. DOI: 10.1007/s10763-011- 9322-z

López, O. & Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación,* 58, 14-39. DOI: 10.17227/01203916.631.

Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., & Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo 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, 5*(2), 153-165.

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de investigación educativa* (pp. 329-366). Barcelona: La Muralla.

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. DOI: 10.15366/rimcafd2015.59.004.

Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *Sport TK, 6*(2), 89-100.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional Models for Physical Education.* (2ª ed.) Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Ruokonen, I. & Kairavuori, S. (2012). Intercultural Sensitivity of the finnish ninth graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 45, 32-40. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.540.

Sanhueza, S. V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincial de Alicante*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Sanhueza, S. V. & Cardona, M. C. (2008). Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Primaria y Secundaria (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

Sanhueza, S. V. & Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 247-262.

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

Sierra-Arizmendiarrieta, 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. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196.

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

Wallhead, T. & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 225-243. DOI: 10.1080/17408980701610177.

Ward, P. & Lee, M. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education,* 24, 205-225.

Weimer, M. (2002). *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17, 89-100.

Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 2, Diciembre 2017

Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria

(Influence of the Sport Education roles' rotation on primary students' intercultural sensitivity)

Dr. Federico Puente Maxera
(Universidad de Oviedo)
Dr. Antonio Méndez Giménez
(Universidad de Oviedo)
D. Diego Matínez de Ojeda Pérez
(CEIP Profesor Enrique Tierno, Murcia)

Páginas 165-180

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 03/06/2017
Fecha aceptación: 16/11/2017

Resumen
El objetivo de este estudio ha sido analizar los efectos de las dinámicas de rotación/no rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de sexto curso de primaria perteneciente a un colegio ubicado en el sur de España. La muestra comprendió 36 estudiantes (19 chicas y 17 chicos) con edades comprendidas entre los 11 y 13 años (M = 11.36) y distribuidos en dos grupos experimentales con diferente nivel de tratamiento. Se realizó un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. Los datos fueron recabados mediante un cuestionario para estudiantes, un diario docente y entrevistas tanto al profesorado como al alumnado. Los resultados reflejaron mayores efectos positivos de la rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural de los estudiantes, encontrando ligeras diferencias en el grupo de roles fijos. Se discute la incidencia de la intervención en términos de relaciones sociales y liderazgo, así como sus implicaciones didácticas más destacadas.

Palabras clave: *Educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva, sensibilidad intercultural, educación intercultural.*

Como citar este artículo:
Puente Maxera, F., Mémdez Giménez, A., y Martínes de Ojeda Pérez, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en educación deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 165-180.

Abstract:
The aim of this study was to analyze the effects of roles' rotation/non rotation processes on sixth-grade students' intercultural sensitivity. A sample composed by 36 students from a state school in southern Spain (19 women and 17 men) of ages 11 to 13 (M = 11.36) was used. Students were assigned in two experimental groups with different treatments. A quasi-experimental designed, pretest and postest measures, was carried out. Data collection included one student questionnaire, a teacher's diary and interviews for both students and teacher. The results showed greater positive effects of roles' rotation on the analyzed variable, finding slightly differences on fixed-roles group. It's also discussed the impact of the intervention on leadership and social interactions, as well as its didactic implications.

Key words: *Physical education, instruction models, sport education, intercultural sensitivity, intercultural education.*

1. Introducción

A lo largo del tiempo, el centro educativo se ha configurado como escenario idóneo para aprender a convivir y participar democráticamente (Torrego, 2006). Lograr una convivencia positiva implica dotar al alumnado de herramientas eficaces para resolver conflictos. Una de las barreras existentes en la convivencia entre iguales son las diferencias culturales. Cuando estas no son bien orientadas son susceptibles de llevar aparejados los conceptos de desigualdad y discriminación.

A nivel escolar, el alumnado de origen inmigrante, durante su proceso de escolarización, puede enfrentarse a situaciones de rechazo o ignorancia (García, y Goenechea, 2009). Ante esta realidad, se hacen necesarias políticas educativas generadoras de expectativas positivas sobre este tipo de alumnado (Santos, y Lorenzo, 2015). En el marco de estas medidas nace el concepto de *educación intercultural* cuyo objetivo es promover la igualdad de oportunidades en todo el alumnado a través de experiencias educativas que le ayude a ser culto y respetuoso con los demás (Banks, 2002).

Examinando los estudios desarrollados desde el prisma intercultural, encontramos ejemplos que han ido dirigidos a obtener mejoras a nivel competencial (Hernández, 2011; Pérez, 2013) u otros que han ahondado en variables como la sensibilidad intercultural (Sanhueza, 2010; Vilà, 2005), entre muchas otras. Sin embargo, valorando los fines con los cuales fueron impulsados, se observa una clara tendencia hacia la medición o el diagnóstico de aspectos interculturales siendo, en todo caso, propuestas mayormente de carácter compensatorio. Las evidencias más destacadas constatan mejoras en las habilidades sociales (Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis, y Kioumourtzoglou, 2014), el conocimiento (Hernández, 2011) y las actitudes (Chongruska, Prinyapola, Wadengb, y Padungponga, 2010).

No obstante, a pesar de ser numerosos los expertos en la materia que avalan las bondades del enfoque intercultural, pocas han sido las intervenciones realizadas desde el área de Educación Física (Prevots, 1991; Schwartz, 1991).

De hecho, muchas de estas no fueron diseñadas con la rigurosidad pedagógica suficiente, encontrando intervenciones carentes de enfoques metodológicos concretos o que suponen la aplicación parcial (e insuficiente) de los elementos que las sustantivan (p.ej: grupos heterogéneos). En este sentido, asumir la retórica intercultural y, en consecuencia, aquella inclusiva, implica llevar a cabo una revisión exhaustiva de un currículum que, en muchos casos, se presenta uniforme e ignora las identidades culturales que confluyen en la escuela actual (Suárez, 2004). Aun así, las labores necesarias en innovación curricular no deben estar únicamente supeditadas a la adición de contenidos que garanticen la presencia curricular de las minorías existentes. Son necesarias estrategias didácticas que encuentren en la cooperación uno de sus elementos fundamentales, promoviendo el respeto y la aceptación de las diferencias. En el marco de dichas estrategias, encontramos una serie de modelos pedagógicos de la enseñanza de la Educación Física (Metzler, 2005), muchos de ellos de carácter alternativo, y motivados en aras de dar respuesta al inmovilismo y la directividad de la metodología tradicional. El Modelo de Educación Deportiva (MED) ha sido presentado como sensible a la inclusión (Penney, y Clarke, 2005; Pill, 2008) y como promotor de afiliación y responsabilidad con independencia del origen afroamericano, australiano o caucásico de los estudiantes (Hastie, y Carlson, 1998). Surge con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado experiencias deportivas auténticas, contextualizadas y significativas. Sus rasgos más característicos son (Siedentop, Van der Mars, y Hastie, 2011): (a) la *temporada*, que representa la estructura temporal de la unidad; (b) la *afiliación*, que supone la organización social del alumnado a partir de pequeños equipos; (c) la *competición formal*, entendida como la estructura interna de la temporada y determinada por períodos de práctica y períodos de competición; (d) los *registros*, introducidos como instrumentos de evaluación y dirigidos a aportar feedback a los participantes; (e) la *festividad*, ya que la temporada debe transcurrir en un ambiente festivo, celebrando los progresos realizados; y (f) los *eventos finales*, de naturaleza festiva y con el objetivo de destacar y premiar la actuación del alumnado en sus distintas facetas.

Varias características estructurales del MED (organización social y asunción de responsabilidades, entre otras) ya han sido constatadas como herramientas eficaces en contextos multiculturales (véanse las revisiones del modelo en Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011; Wallhead, y O´Sullivan, 2005). Sin embargo, a día de hoy no existe evidencia sobre la influencia de la rotación de roles en la sensibilidad intercultural de los estudiantes. De este modo, el objetivo del presente estudio ha sido examinar la influencia de la rotación/no rotación de roles sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de sexto curso de primaria. Se analizará su impacto en términos de género, procedencia y nivel de tratamiento.

2. Metodología

2.1. Enfoque

Se empleó la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) y se utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas prestest y postest, y dos grupos experimentales con diferente nivel de tratamiento.

2.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por 36 estudiantes de sexto curso de educación primaria pertenecientes a un colegio público ubicado en la Región de Murcia. Los participantes fueron seleccionados motivados por la presencia de alumnado de origen inmigrante (19%), constituyendo la población de interés del estudio.

Las edades oscilaron entre los 11 y 13 años (*M* = 11.36; *DT* = .59). La muestra estaba equilibrada en cuanto al género, con un total de 19 chicas y 17 chicos distribuidos en dos grupos, "A" y "B". El primer grupo estuvo formado por 16 estudiantes (nueve chicas y siete chicos), y contaba con un total de cuatro estudiantes de procedencia inmigrante. El grupo "B" estaba integrado por 20 estudiantes, con igual número de chicos y chicas (10), y un total de tres estudiantes inmigrantes. Un maestro especialista en Educación Física con 11 años de experiencia (tres con el MED) impartió docencia. El estudio contó con el consentimiento tanto del centro educativo como de los padres y madres del alumnado participante.

Tabla 1.
Características del alumnado participante por grupo, sexo y procedencia.

	6ºA		**6ºB**		**Total**	
	f	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**
Sexo						
Varones	7	44	10	50	17	47
Mujeres	9	56	10	50	19	53
Procedencia						
Autóctono	12	75	17	85	29	80
Inmigrante	4	25	3	15	7	20

2.3. Procedimiento

Se implementó una unidad didáctica de 10 sesiones cuyo contenido fue el balonmano. La unidad fue diseñada bajo los postulados del MED y progresó a partir de las siguientes fases: (a) *introductoria*, (b) *dirigida,* (c) *de práctica autónoma*, (d) *de competición formal*, y (e) el *evento final*. La tabla 2 resume los contenidos de cada sesión en cada fase de la temporada de balonmano. Por otro lado, los estudiantes experimentaron tres roles diferentes: jugador/a, rol general y rol de *Duty* Team. De este modo, los roles generales practicados fueron los siguientes: *entrenador*, que debía coordinar el trabajo en equipo y poner en práctica las actividades propuestas por el profesor; *preparador físico*, que diseñaba y dirigía los calentamientos; *encargado de material*, cuya labor consistió en disponer aquellos materiales utilizados a lo largo de la unidad; y *responsable de riesgos laborales*, que veló por la seguridad y la práctica responsable de cada uno de sus compañeros. Asimismo, los estudiantes asumieron el rol de *Duty Team* (árbitros y anotadores), de carácter rotativo, y ejercido por cada uno de los equipos participantes. Además de los resultados de los encuentros (goles obtenidos por cada equipo), también se puntuaba el *fair play* (deportividad) valorando, entre otros aspectos, la colaboración intragrupal y el respeto a los participantes.

Atendiendo a los objetivos del estudio, se aplicó un tratamiento diferente en cada grupo experimental en función de la dinámica asumida respecto a los roles, de modo que en el grupo "A" (GE sin rotación) los roles se mantuvieron

fijos, mientras que en el grupo "B" (GE con rotación) se intercambiaron semanalmente.

En el GE con rotación, el orden seguido para intercambiar los roles fue el siguiente: se enumeraron los roles (p.ej.: *1 = Entrenador*) de manera que el estudiante que ocupaba el primer rol cambiaba al segundo, este último pasaba al tercero y, así, sucesivamente. Los intercambios fueron dirigidos por el docente en sintonía con los entrenadores de cada equipo, quienes informaban a su grupo correspondiente acerca de la rotación.

Tabla 2.
Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de balonmano.

UD BALONMANO	
SESIONES	**Contenido**
1. (I)	Explicación, formación de equipos, reparto de roles
2. (D)	Juegos de bote, pase y recepción. Juegos reducidos con superioridad numérica
3. (D)	Juegos de repaso y de lanzamiento. Operaciones combinadas. Juegos en igualdad numérica
4. (PR)	Rol de entrenador. Rapidez de transición de balón (cuadrado mágico,…). Ataque 4x1 (cada uno por su "carril"). Juego reducido con 4 porterías
5. (PR)	Juego reducido sin y con porteros. Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con *duty team* a medio campo
6. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con *duty team* a medio campo
7. (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con *duty team* a campo entero
8. (CF)	Campeonato de liga
9. (CF)	Campeonato de liga
10. (EC)	Fiesta y entrega de diplomas

Nota: Fases I: Introductoria; D: Dirigida; PR: Práctica; CF: Competición formal; EC: Evento culminante

2.4. Instrumentos

2.4.1 Percepción de los estudiantes

Respuesta emocional positiva. Se aplicó la sub-escala *Respuesta Emocional Positiva (REP),* perteneciente a la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (Chen y Starosta, 2000; adaptación de Sanhueza y Cardona, 2008), compuesta por 7 ítems valorados a partir de una escala Likert de cinco puntos (1= Nunca es cierto, 2= Casi nunca es cierto, 3= A veces es cierto, 4= Bastantes veces es cierto, 5= Siempre es cierto).

En su estudio, Sanhueza (2010) obtuvo un alfa de Cronbach de 0,75 (n=389) para toda la escala en su conjunto. La obtención de puntuaciones altas en esta sub-escala sugeriría que los estudiantes poseen una buena sensibilidad intercultural, expresada en respuestas positivas hacia aquellos culturalmente diferentes. Se les pidió a los estudiantes que diesen dos valores para cada ítem, manifestándose respecto aquello que pensaban antes (pretest) y después (postest) de la unidad.

Entrevistas. Concluida la unidad, los estudiantes fueron entrevistados dispuestos en grupos de cinco-seis (coincidiendo con los equipos confeccionados en Educación Física), tal y como recomiendan Ennis y Chen

(2012). Se registraron un total de siete entrevistas semi-estructuradas en las que los participantes respondieron a preguntas acerca de su experiencia a lo largo de la unidad. Un grupo de expertos revisó y ultimó los guiones de las entrevistas.

2.4.2 Percepción del docente

Entrevistas. El maestro fue entrevistado en tres ocasiones (antes, durante y después de la unidad) sobre aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con la variable propia de estudio, esto es, la interculturalidad. Cada una de las entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) fue transcrita para su análisis posterior.

2.4.3 Análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 22.0). Con el fin de constatar los efectos de la intervención, se analizaron las medias del grupo respecto a las fases pretest y postest.

Respecto a la fiabilidad de las REP, se obtuvieron alfas de Cronbach de .83 y .77 en pretest y postest, respectivamente. Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de *Sig.* < .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Para comparar las puntuaciones de cada grupo a través del tiempo se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pretest y post-test; mientras que para la comparación de las puntuaciones intergrupo se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney de dos muestras independientes.

2.4.4. Análisis de datos cualitativos

Por su parte, los datos cualitativos se analizaron manualmente a partir de procesos de síntesis, codificación y comparación de respuestas. Una vez reducidos e interpretados los datos, se extrajeron las conclusiones finales (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

De la información extraída emergieron diversas ideas y percepciones traducidas, posteriormente, en una serie de categorías y sub-categorías. Respecto a la percepción docente, dos fueron las categorías: (a) “decisiones metodológicas y su influencia en la interculturalidad”; (b) “interculturalidad y dinámica de roles”. La percepción del alumnado fue analizado a partir de la categoría “relaciones interculturales y dinámica de roles”.

3. Resultados

3.1. Resultados cuantitativos

La Tabla 3 recoge los estadísticos descriptivos en la variable REP para la muestra total, en función del género y la procedencia de los estudiantes.

Tabla 3.
Estadísticos descriptivos de la REP de la muestra total, género y procedencia.

	GE sin rotación				GE con rotación			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
REP								
N total	4,40	,68	4,60*	,56	4,21	,66	4,78***	,34
Varones	4,16	,65	4,36	,61	4,14	,61	4,68*	,41
Mujeres	4,62	,66	4,82	,45	4,28	,73	4,88*	,22
Autóctonos	4,54	,55	4,67	,54	4,21	,67	4,76**	,36
Inmigrantes	3,85	1,00	4,33	,64	4,23	,71	4,88	,19

*Nota: *p* < .05; ***p*< .01;*** *p*< .001

La Tabla 4 sintetiza los resultados de las comparaciones intragrupo mediante la prueba rangos de Wilcoxon. En la Tabla 3 se señalan aquellos análisis en que se encontraron diferencias significativas.

Tabla 4.
Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de Rangos de Wilcoxon de la REP.

	GE sin rotación	GE con rotación
	Postest – Pretest	Postest – Pretest
REP		
N total Z	-2,047	-3,576
Sig. asintót. (bilateral)	,041	,000
Varón Z	-1,069	-2,549
Sig. asintót. (bilateral)	,285	,011
Mujer Z	-1,841	-2,521
Sig. asintót. (bilateral)	,066	,012
Autóctonos	-1,518	-3,353
Sig. asintót. (bilateral)	,129	,001
Inmigrantes	-1,342	-1,342
Sig. asintót. (bilateral)	,180	,180

Tabla 5.
Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney de la REP.

	GE sin rotación		**GE con rotación**	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
REP				
U de Mann-Whitney	18,000	13,500	40,500	33,500
Z	-1,196	-1,822	-,721	-1,373
Sig. asintót. (bilateral)	,232	,068	,471	,170

Finalmente, la tabla 5 recoge los resultados de la comparación entre grupos mediante la prueba U de Mann-Whitney. No se encontraron diferencias significativas entre grupos ni en pretest ni en postest.

3.2. Resultados cualitativos

A continuación, se presenta la información cualitativa considerando las categorías extraídas del análisis de las entrevistas al profesorado y al alumnado.

3.2.1 Percepciones del docente

(I) Decisiones metodológicas y su influencia en la interculturalidad

El docente aseguró que se partía de un alto nivel de integración y de familiarización con el hecho intercultural en ambos grupos. Considerando ese escenario inicial, los agrupamientos fueron dirigidos a priorizar el contacto entre estudiantes que aún no habían trabajado juntos. Los encuentros interculturales se vieron favorecidos por la aplicación del MED, tal y como anticipó el propio docente: *"La mayoría de las características del modelo debe fomentar y potenciar esa relación".* Esta fue una idea confirmada a lo largo de las entrevistas docentes, destacando la afiliación como elemento determinante: *"Ellos tienen que ser conscientes de que, a pesar de las diferencias del idioma o de las dificultades en la comprensión, deben ayudar a la buena armonía del grupo"*. El maestro le confirió especial importancia al hecho de trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común. Igualmente, subrayó la necesidad de intervenir en este aspecto: *"Si tú das la iniciativa a ellos en la formación de equipos, [los estudiantes inmigrantes] se pondrían con los suyos, con sus compañeros inmigrantes".* Asimismo, respecto a la afiliación, el maestro observó que el sentido de pertenencia se promovió de forma gradual: *"Una vez tienen asumido el compañero que les ha tocado, ya empiezan a aceptarlo",* dijo. Declaró que aquellas dudas o eventuales desencuentros fueron superados conforme fue avanzando la intervención.

En esa línea, el docente destacó la importancia de las fases que componen la unidad didáctica. Hizo especial hincapié en la competición formal. La reveló como fortaleza, siendo decisiva a la hora de crear unidad entre el alumnado autóctono e inmigrante: *"Potencia la relación para que sea más positiva",* comentó. Destacó la influencia de esta fase tanto sobre la afiliación (*"Yo creo que cuando llegan a la fase de competición, ellos ya se sienten orgullosos e identificados con el equipo"*) como sobre el nivel de implicación del alumnado de origen inmigrante: "*Durante la mayoría de la unidad, la implicación de los inmigrantes no ha sido tanta como en la fase final. Ahí se han implicado más. Los he visto con más ganas de participar y colaborar con su equipo".* Añadió que, en dicha fase, el conjunto del alumnado apartaba las diferencias existentes en razón de origen y cultura para centrarse en el trabajo en equipo y en el buen funcionamiento grupal.

(II) Interculturalidad y dinámica de roles

Considerando al alumnado inmigrante, el docente evidenció una evolución en términos de participación e implicación: *"Ha sido de menos a más. […] Han ido evolucionando a mejor",* comentó. Al hablar de competencia en el nivel de juego, el alumnado de origen inmigrante, en ambos grupos, resultó ser tan competente como el resto. Así lo avanzó, previo al inicio de la unidad: *"No creo que el tema de ser inmigrante o español condicione la mejora".* Sin embargo, según los comentarios docentes, los estudiantes inmigrantes presentaron mayores carencias a la hora de ejercer roles más directivos: *"Hay un alumno inmigrante que no se sabía explicar, que le costó mucho trabajo ser entrenador. […] Me dijo que no quería serlo",* apuntó el docente. Estas limitaciones que, sobre todo, se dieron en el GE con rotación, no solo se limitaron a la competencia comunicativa, sino que abarcaron también aspectos del procesamiento grupal: *"Donde pueden flojear un poco más los inmigrantes es en la autonomía. No*

terminan de adaptarse a una dinámica en la que tienen que hacer un trabajo en equipo y aceptar reglas".

El docente observó que ese grado de autonomía venía condicionado por razones de estatus y percepción de liderazgo. Destacó a algunos estudiantes que seguían las indicaciones del entrenador en función de quién ejerciera ese rol. Como ejemplo, advirtió el caso de un equipo perteneciente al GE con rotación en el que tres alumnas, en calidad de entrenadoras, presentaron quejas respecto a un alumno de origen inmigrante que no respetaba las instrucciones. Sobre este tipo de situaciones, el docente comentó lo siguiente: *"No es que no estén implicados con el trabajo. Es que se toman, algunos días, el trabajo como quieren, sin hacer caso al entrenador".* Por su parte, en el GE sin rotación este tipo de comportamientos no fueron constatados por el docente, si bien cabe destacar el caso de un alumno inmigrante que manifestó no querer ser entrenador.

3.2.2. Percepciones del alumnado

(III) Relaciones interculturales y dinámica de roles

Los equipos del GE sin rotación, por unanimidad, declararon haber mejorado sus relaciones interculturales. *"Estamos más unidos y nos llevamos mejor",* dijo un estudiante. *"Antes no teníamos la misma confianza",* añadió otro, aludiendo a unidades anteriores. Varios equipos declararon haber mejorado su amistad respecto al alumnado culturalmente diferente. Identificaron la afiliación como rasgo fundamental: *"Era el grupo perfecto",* dijo un estudiante. Igualmente, quienes sí rotaron percibieron mejoras en sus encuentros interculturales: *"Antes teníamos pocas relaciones, pero ahora más",* comentó un estudiante. *"Ha sido una relación positiva",* añadió un compañero. Los estudiantes del GE con rotación reconocieron ventajas más allá de la afinidad, derivadas de la posibilidad de conocer más y mejor a sus compañeros y su cultura. Uno de los cuatro grupos de esta modalidad no contó en su equipo con alumnado culturalmente diferente pero destacó, igualmente, el comportamiento de aquellos a los que se enfrentaron en la competición: *"Hemos jugado contra ellos y, por lo que hemos visto, han jugado muy bien y se han llevado muy bien",* dijo una estudiante. Este mismo equipo aseguró no haber vivido discusiones ni comportamientos negativos a nivel intragrupal. Al ser preguntados por aquello que había sido más importante durante la unidad, recalcaron el ambiente de equipo, sin haber tenido conflictos de consideración.

Sin embargo, los equipos con rotación de roles donde sí participaron estudiantes de origen inmigrante identificaron, con mayor frecuencia, conductas inapropiadas para las actividades planteadas: *"A mí, una de las experiencias que no me gustó mucho fue cuando algunos compañeros de aquí hacían tonterías",* señaló un estudiante. En otro grupo añadieron: *"En los primeros partidos nos quitaban muchos puntos o gritábamos. No respetábamos mucho a los compañeros".* Los grupos en cuestión señalaron, por unanimidad, que estas conductas existieron en las primeras sesiones de la unidad, siendo disipadas con el transcurso de las sesiones. Dichos comportamientos fueron menos visibles en el GE sin rotación, si bien el alumnado reportó algunos casos de menor trascendencia que se solucionaron mediante el diálogo: *"[Hubo] alguna discusión pequeña que se solucionó hablando",* dijo un estudiante.

4. Discusión

El presente estudio se ha centrado en examinar cómo las dinámicas de rotación/no rotación de roles influyen sobre la sensibilidad intercultural de estudiantes de sexto curso de primaria a partir de una unidad basada en las premisas del MED.

En relación a los datos cuantitativos, la intervención generó impactos de mayor significatividad en el grupo donde los roles fueron intercambiados, existiendo diferencias tanto en la muestra general como en cada una de sus condiciones, exceptuando al alumnado de origen inmigrante. Estos datos parecen arrojar resultados positivos respecto a la rotación de roles y su incidencia en las respuestas emocionales positivas hacia la interculturalidad. Este aspecto, precisamente, fue indicado por Penney y Clarke (2005) haciendo alusión a la necesidad de plantearse cuestiones como las decisiones que se deben tomar a la hora de asignar roles a los estudiantes para poder albergar experiencias interculturales positivas cuando se aplica el MED.

Considerando la información cualitativa, la intervención pareció ejercer mayor influencia en la dimensión actitudinal del alumnado perteneciente al GE con rotación. Los cambios en términos de empatía intragrupal hacen prever que, a pesar de haber existido ciertas dificultades en las relaciones, la rotación de roles pudo provocar que todos los participantes asumieran la misma consideración en su grupo, independientemente del origen cultural. En su estudio con estudiantes de primaria, Díaz-Aguado; Baraja, y Royo (1996) comprobaron la eficacia de las estructuras cooperativas a la hora de proporcionar igualdad de estatus al alumnado. En su caso entendieron por *intercambio de roles* el cambio de enseñante a aprendiz, y viceversa, a partir de estilos de enseñanza recíproca.

En el presente estudio, los resultados apuntan a mejoras similares en ese aspecto. De las percepciones docente y discente se evidencia, respectivamente, una mayor participación equitativa e igualdad de oportunidades. La afiliación fue confirmada como elemento fundamental, siendo el diálogo y la reflexión sus principios configuradores más sobresalientes. Otras mejoras en las relaciones fueron confirmadas por el aumento de amistades interculturales, independientemente del nivel de tratamiento aplicado. Estos resultados son congruentes con los obtenidos por Hastie, Farias, y Gutiérrez (2013), así como por Vilà (2005), en estudiantes de primaria y secundaria, respectivamente. Asimismo, los resultados reportan información complementaria al estudio de Kinchin (2001) en el que se analizó la percepción de un estudiante de décimo grado de alta habilidad en una unidad didáctica de voleibol, evidenciando un clima propicio al aplicar la ED para la inclusión del alumnado.

La dinámica rotatoria evidenció mayores carencias y conflictos a nivel intragrupal en comparación con aquella en la que los roles permanecieron estables. Pill (2008), en su estudio con estudiantes de primaria, confirmó el potencial del MED para obtener información sobre aspectos sociales y actitudinales del alumnado. En términos de percepción de liderazgo, muchos de los encuentros interculturales presentes en este estudio estuvieron marcados por el reconocimiento de estatus social entre iguales. Sobre ello, Brock; Rovegno, y Oliver (2009) a partir de una intervención MED con estudiantes de primaria, señalaron que el estatus influía en las interacciones del alumnado, siendo el género un indicador del mismo. Los resultados de este estudio son congruentes

con lo revelado por las autoras, así como con lo señalado previamente por Cohen (1998), quien destacó que los estudiantes de bajo estatus tendían a ser ignorados o silenciados por el resto de compañeros. Por su parte, los comportamientos de desobediencia observados en algunos estudiantes de origen inmigrante coinciden con lo hallado por Sanhueza (2010), quien encontró que el colectivo marroquí era menos receptivo a la hora de aceptar opiniones de otros culturalmente diferentes.

A nivel competencial, resulta oportuno destacar las carencias observadas en el ejercicio de determinados roles. En el caso del alumnado de origen inmigrante, las dificultades a la hora de desempeñar roles más directivos parecen ser explicadas por injerencias a nivel lingüístico y, no menos importante, cuestiones de liderazgo. El alumnado inmigrante pareció no sentirse legitimado por sus iguales a la hora de ejercer como entrenador. Cabe destacar la situación dada en el GE sin rotación donde el rechazo a ejercer el rol mencionado se dio, incluso, antes de haber comenzado la unidad. Estas circunstancias podrían ser explicadas por malas o nulas experiencias previas de liderazgo o, también, por la percepción del alumnado autóctono respecto al inmigrante (*identidad heteropercibida*), provocando en este último cierta inhibición cultural. Estos resultados están en consonancia con los encontrados por Kinchin (2001), en los que se percibió cierta resistencia inicial a ejercer un rol de liderazgo cuando se aplica el modelo de ED. Superar las carencias observadas es posible mediante el desarrollo de estrategias que promuevan el liderazgo, susceptibles de ser trabajadas en el marco de variadas actuaciones. Autores como Wallhead y O'Sullivan (2007) ya abogaron por la necesidad de preparar al alumnado de manera correcta y suficiente para ejercer roles como el de entrenador. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a introducir dicho aspecto.

Si bien los conflictos micro-sociales generados en el grupo con rotación de roles (discusiones, desacuerdos, desobediencia, etc.) fueron señalados por el docente como rasgo negativo de la dinámica rotatoria, son muchos los autores en el ámbito educativo que defienden el uso del conflicto y la discusión entre iguales como herramientas de aprendizaje (Gómez, 2004; Leiva, 2007; Viñas, 2004). Otros han evidenciado la eficacia de la discusión en el desarrollo de la competencia comunicativa y de valores prosociales como la empatía o la tolerancia (Díaz-Aguado, Royo, Segura, y Andrés, 1996). La propia empatía ya ha sido reconocida, a partir del MED, como estrategia eficaz para la resolución de conflictos en estudiantes de primaria (García-López; Gutiérrez, Sánchez-Mora, y Valero, 2010).

Las situaciones conflictivas referidas fueron menos visibles en el GE sin rotación, donde se obtuvieron diferencias significativas para la muestra total, sin observarse cambios por razones de género o procedencia. En el plano cualitativo, se percibió un desarrollo grupal más pautado y dirigido. El establecimiento de roles fijos parece haber generado mayor consenso y aceptación a nivel intragrupal. Los desencuentros surgidos, menos frecuentes que en el GE con rotación, fueron canalizados mediante el diálogo y la reflexión conjunta.

De los resultados del estudio se derivan una serie de implicaciones prácticas. A la hora de implementar el MED, se deben tener en cuenta ciertas consideraciones si se atiende a la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos. Así, se puede diferenciar entre aquellas experiencias en las que se mantienen los roles fijos (I) y aquellas en las que se rotan los roles (II).

(I) *Roles fijos durante toda la unidad*. Cuando se aplica el MED y los roles asumidos por el alumnado permanecen fijos durante toda la unidad permite que estos sean aprendidos de forma más completa. Por ello, se recomienda que se use esta dinámica en los siguientes casos:

-Cuando se trabaje con estudiantes de corta edad, de cursos inferiores. En este caso es necesario que los roles tengan requerimientos básicos. En esta misma línea, cuando se trate de cursos más elevados, se recomienda que los roles sean más complejos, con más tareas, o que estos vayan incrementando los requerimientos conforme avance la unidad (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez, y Valverde, 2016).

-En primeras experiencias con el modelo de ED. Así, por un lado, el alumnado podrá aprender bien el rol y no tener que centrarse en aprendizajes continuos de los mismos ya que es importante en la primera experiencia con el modelo captar bien los momentos o fases que lo componen. Por otro lado, el docente podrá restar complejidad a la hora de implementar el modelo cuando no tenga experiencia previa en el mismo.

-Cuando se aplica el modelo de ED con nuevos contenidos y diferentes a los abordados anteriormente es necesario nuevos aprendizajes ya que la estructura y determinados elementos del modelo pueden sufrir algunas modificaciones (Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda, 2016). Este es el caso de los roles. Por este motivo, puede ser interesante mantenerlos fijos ante una primera experiencia con determinados contenidos.

(II) Rotación de roles a lo largo de toda la unidad. Esta dinámica puede ser útil para dar un trato igualitario al alumnado en cada unidad implementada. Así, se debe tener en consideración una serie de aspectos:

-A la hora de planificar una unidad se debe concretar perfectamente la duración de cada fase con el fin de poder establecer bien el momento en el que rotarán los roles. Cuando en el grupo haya un estudiante con desconocimiento del castellano, se intentará que ocupe el rol de entrenador en la fase dirigida, en la que hay menor requerimiento de comunicación. Si en el grupo hay un compañero que conoce los dos idiomas (español y el otro) podrá actuar de traductor para que el primero pueda desarrollar el rol que le corresponda con mayor confianza.

-Establecer estrategias para fomentar el liderazgo, sobre todo con roles que requieran esta característica y cuando, por el hecho de rotar, no se disponga de tiempo para un aprendizaje prolongado. Será de ayuda la utilización de una pizarra pequeña para la representación gráfica o las representaciones para entender mejor las explicaciones del rol de entrenador. Asimismo, se puede disponer de una planilla de anotación (para *Duty Team*) en el que se representen las acciones a puntuar con pictogramas.

-Cuando existan estudiantes con dificultades, estos podrán desarrollar el rol de ayudante en el rol que le toque según rotación.

-En las primeras experiencias con rotación de roles, estos deben ser sencillos, con pocos requerimientos e, incluso, con roles ya conocidos por los estudiantes noveles.

-Es importante tener presente el número de integrantes en cada equipo y sus características para establecer el momento de rotación de los roles.

-En primeras experiencias puede ser necesario que el docente sea quien organice la rotación de roles, sobre todo con los cursos inferiores.

En conclusión, los hallazgos del presente estudio parecen confirmar a la rotación de roles como herramienta apropiada y positiva para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en el alumnado de primaria. La afiliación y la asunción de responsabilidades fueron reveladas como características estructurales necesarias para generar interacciones de calidad. Igualmente, se descubrió el potencial de la rotación de roles como elemento diagnóstico a la hora de identificar en el alumnado fortalezas y debilidades en términos de habilidades sociales y comunicativas. Finalmente, se aboga por una gestión positiva de los conflictos, recomendando su cauce hacia situaciones de aprendizaje.

No obstante, las limitaciones en cuanto al diseño nos hacen tomar los datos con cautela y asumir los resultados como preliminares. El reducido tamaño de la muestra hace difícil su generalización. La escasa presencia de alumnado de origen inmigrante parecería explicar la ausencia de diferencias significativas en dicho sub-grupo. Se evidencia la necesidad de futuras intervenciones orientadas a superar estas limitaciones. Del mismo modo, sería interesante considerar otros escenarios o situaciones de partida. Repárese en que los sujetos participantes partían de puntuaciones teóricas altas en cuanto a sensibilidad intercultural debido, probablemente, a su experiencia previa con estudiantes de culturas diferentes. Futuras intervenciones deberían ir dirigidas a contextos en los que el hecho intercultural sea menos ostensible.

5. Bibliografía

Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education (3ª ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Brock, S. J., Rovegno, I., y Oliver, K. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 355–375.

Chen, G.M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 2-14.

Chongruska, D., Prinyapola, P., Wadengb, Y., y Padungponga, C. (2010). Storytelling: program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5,* 282-288.

Cohen, E.G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership, 56*(1), 18-21.

Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., y Kioumourtzoglou, E. (2014). The Effect of an Intercultural Physical Education Program in Comparison to the Typical One on Students' Social Skills Learning. *Journal Human Sport Exercise 9*(1), 91-102.

Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A., y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En: Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J., Royo, P., Segura, P., y Andrés, T. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Ennis, C. D., y Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), *Research Methods in Physical Eduction and Youth Sport*. (pp. 217-236). New York: Routledge.

García, J.A., y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Wolters Kluwer. España: Madrid.

García-López, L.M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., y Valero, A. (2010). Effects on empathy and assertiveness of a Sport Education season in fourth grade Spanish Primary School students. En *Congreso Internacional de la AIESEP.* La Coruña, España: Universidad de La Coruña.

Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales.* Madrid. MEC-Libros de la Catarata.

Hastie, P. A., y Carlson, T. B. (1998). Sport education: a cross-cultural comparison. *Comparative Sport and Physical Education Journal, 8*, 22-30.

Hastie, P. A., Farias, C., y Gutiérrez, D. (2013). Students' and teachers' responses to a transatlantic sport education league. *Journal of the International Society for Comparative Physical Education and Sport, 35*(2), 22-33.

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education y Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132.

Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en el alumnado de educación primaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante.

Kinchin, G. D. (2001). A high skilled pupil's experiences of sport education. *The Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal,* 47, 3-4.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga.

Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J.J. (2016). Efectos del modelo 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*, *5*(2), 153-165.

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de investigación educativa*. (pp. 204-219). Barcelona: La Muralla.

Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2016). El efecto de la tutorización en el proceso de la formación permanente del profesorado: estudio de caso longitudinal en Educación Deportiva*. Ágora para la educación física y el deporte, 18*(2), 133-150*.*

Metzler, M. W. (2005). *Instructional Models for Physical Education.* (2ª ed.) Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

Penney, D., y Clarke, G. (2005). Inclusion in Sport Education. En D. Penney, G. Clarke, M. Quill, y G. Kinchin (eds). *Sport Education in Physical Education: Research Based Practice*. London: Routledge.

Pérez, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(3), 124-138.

Pill, S. (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal, 55*(2), 23-29.

Prevots, N. (1991). The Role of Dance in Multicultural Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance. 62*(2), 34-48.

Sanhueza, S.V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincial de Alicante* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante.

Sanhueza, S.V., y Cardona, M.C. (2008). Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Primaria y Secundaria (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

Santos, M.A., y Lorenzo, M. (2015). Capítulo 5. El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp.63-83). Madrid: Narcea.

Schwartz, P. (1991). Multicultural Dance Education in Today's Curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62*(2), 45-48.

Siedentop, D., Hastie, P. A., y H. van der Mars (2011). Complete Guide to Sport Education, Second Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.

Suárez, J. M. (2004). *La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas.* Lugo: Axac.

Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona. Graó.

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

Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *12*(3), 225–43.

Sobre los autores:

Dr. Federico Puente Maxera
Universidad de Oviedo

Dr. Antonio Méndez Giménez
Universidad de Oviedo

D. Diego Matínez de Ojeda Pérez
CEIP Profesor Enrique Tierno, Murcia

Puente-Maxera, F.; Mahedero-Navarrete, M.P.; Méndez-Giménez, A. y Martínez de Ojeda, D. (201x) Educación deportiva, roles y vulnerabilidad. Influencia en la responsabilidad e interculturalidad / Sport Education, Roles and Vulnerability. Influence on Responsibility and Intercultural Competence. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. (*) pp. *. Http://cdeporte.rediris.es/revista/___*

ORIGINAL

EDUCACIÓN DEPORTIVA, ROLES Y VULNERABILIDAD. INFLUENCIA EN LA RESPONSABILIDAD E INTERCULTURALIDAD

SPORT EDUCATION, ROLES AND VULNERABILITY. INFLUENCE ON RESPONSIBILITY AND INTERCULTURAL COMPETENCE

Puente-Maxera, F.[1]; Mahedero-Navarrete, M. P.[2]; Méndez-Giménez, A.[3]; Martínez de Ojeda, D.[4]

[1] Doctorando en Educación y Psicología. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (España) fedepuentem@hotmail.com

[2] Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España) pilarmahedero@hotmail.com

[3] Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (España) mendezantonio@uniovi.es

[4] Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Consejería de Educación, Región de Murcia (España) diegomop@yahoo.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Educación Física y Deporte / Physical Education and Sport.
Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física y Deporte comparado / Compared Sport and Physical Education; 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology**.**

Recibido 11 de octubre de 2018 **Received** October 11, 2018
Aceptado 2 de febrero de 2019 **Accepted** February 2, 2019

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

RESUMEN

El presente estudio examinó los efectos de dos dinámicas de roles (fija y rotativa) sobre los niveles de responsabilidad y competencia intercultural en adolescentes españoles de un contexto socialmente vulnerable. Formaron parte del estudio 96 estudiantes de primer curso de educación secundaria (M_{edad} = 12.2) de un centro ubicado en Andalucía (España). Siguiendo un diseño cruzado simple, cuasi-experimental y con medidas repetidas (pretest-post1-post2), los participantes asistieron a dos unidades didácticas consecutivas con Educación

Deportiva sobre baloncesto y floorball, respectivamente. Se recabó información mediante entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios. Se evidenció un mayor impacto de los roles fijos en la responsabilidad social y en las variables interculturales (sensibilidad y comportamiento), con especial incidencia en varones. Ligeras consecuencias negativas fueron halladas en los niveles de responsabilidad de estudiantes de sexo femenino. Se desvela la importancia de asumir roles fijos en contextos socialmente vulnerables, así como en experiencias iniciales con Educación Deportiva.

PALABRAS CLAVE: educación física, modelos pedagógicos, responsabilidad, estudiantes en riesgo.

ABSTRACT

This paper examines the effect of two roles' dynamics (permanent and rotating) on Spanish adolescents' responsibility and intercultural competence levels. Following a quasi-experimental, simple crossover design with repeated measures (pretest-post1-post2), 96 high school students (M_{age} = 12.2) and one teacher take part in two consecutive Sport Education-based teaching units of basketball and floorball, respectively. Data collection is shown through semi-structured interviews and questionnaires. Results show positive impact from permanent roles on social responsibility and intercultural variables (sensibility and behavior), especially in males. There are slightly negative consequences on female' responsibility levels. Findings reveal and emphasize the importance of using permanent roles when dealing with socially vulnerable contexts, as well as first experiences with Sport Education.

KEY WORDS: physical education, pedagogical models, responsibility, at risk students.

INTRODUCCIÓN

La relación entre las condiciones de vida del alumnado y sus posibilidades de aprendizaje ha sido objeto de estudio durante décadas (Serra, y Canciano, 2006). En el marco de dicha producción, especial interés se ha vertido sobre la población residente en contextos de vulnerabilidad social, entendidos estos como aquellos donde conviven personas que guardan una relación distorsionada con las instituciones (familia, escuela, sanidad, etc.), caracterizada por la acumulación de experiencias negativas, sentimientos de incompetencia y bajas expectativas sociales (Haudenhuyse, Theeboom, y Nols, 2012). A nivel educativo, muchas de las necesidades que emanan de estos contextos han encontrado respuesta en la innovación. Entre las distintas tipologías de innovación existentes (Rivas, 2002), aquella concerniente a los procedimientos didácticos ha cobrado especial relevancia en los últimos años. Desde el área de Educación Física (EF), fruto de dichos procesos de investigación e innovación, han surgido varias propuestas que han guiado la acción docente, dando lugar a modelos pedagógicos (Casey, y Dyson, 2009; Hastie, y Casey, 2014; Metzler, 2011).

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Metzler (2011) establece un total de ocho modelos pedagógicos. Uno de estos, la Educación Deportiva (Siedentop, 1994), nace en respuesta a la verticalidad de la instrucción directa, pretendiendo brindar experiencias auténticas, significativas y contextualizadas a todo el alumnado (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011). Entre sus objetivos fundamentales, reside el deseo de promover jugadores competentes, cultos y entusiastas (Siedentop et al. 2011). El modelo viene caracterizado por seis aspectos básicos: afiliación, temporada, competición formal, registro de datos, festividad, y evento final.

Varias investigaciones han sido desarrolladas bajo los postulados de esta metodología (ver Araújo, Mesquita, y Hastie, 2014; Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011). Los hallazgos más sobresalientes destacan las bondades del modelo en la promoción de valores prosociales (García-López, y Gutiérrez, 2013), en los aspectos motivacionales (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, 2015), o el nivel de competencia (Hastie, Sinelnikov, y Guarino, 2009), entre otros. No obstante, pocas han sido las propuestas dirigidas a examinar la influencia de este modelo sobre la responsabilidad. Destacan los estudios de Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016; 2017) con adolescentes españoles, a partir de propuestas híbridas e incluyendo el kickboxing como contenido principal. Los autores constataron el impacto positivo de sus intervenciones sobre la responsabilidad personal y social del alumnado. Es igualmente reseñable el trabajo de Fernández-Río, Méndez-Giménez, y Méndez-Alonso (2017), quienes encontraron mejoras significativas en la responsabilidad social de estudiantes adolescentes, destacando la importancia de la asunción de roles sobre el desarrollo de dicha variable.

Otro factor frecuentemente identificado como decisivo en la configuración de contextos de vulnerabilidad social es la presencia de alumnado culturalmente diferente (Subirats, Carmona, y Torruella, 2005). En las últimas décadas una amplia producción realizada desde distintas áreas disciplinares se ha dirigido a explorar, conocer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios multiculturales. La EF no ha sido ajena a dicha producción, siendo varios los autores que comulgan con la existencia de una EF intercultural (Contreras, Gil, Cecchini, y García-López, 2007). Así, destacan trabajos dirigidos tanto a alumnado (Grimminger-Seidensticker, y Möhwald, 2017) como profesorado (Pastor-Vicedo, Contreras, Gil-Madrona, y Cuevas-Campos, 2016). Sin embargo, don escasas las intervenciones en espacios multiculturales diseñadas a partir de modelos pedagógicos en general, y con Educación Deportiva en particular (Méndez-Giménez, Puente-Maxera, y Martínez de Ojeda, 2017).

Numerosas investigaciones han ido orientadas a examinar el potencial de los elementos configuradores de la Educación Deportiva, asumidos estos como “innegociables” (Hastie, y Casey, 2014). Hastie, Ward y Brock (2017) examinaron los efectos de los agrupamientos en función de los niveles de habilidad del alumnado, evidenciando mejoras en el juego de estudiantes de nivel bajo cuando se enfrentaban a otros de nivel similar. Dichas mejoras fueron superiores a las reportadas por quienes actuaron en agrupaciones mixtas. Otro aspecto inherente al modelo son las responsabilidades (Siedentop, 1994) pudiendo ser de carácter

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

fijo o rotativo. Así, dos estudios recientes han explorado el impacto de las dinámicas de roles (fija y rotativa) sobre los aspectos motivacionales (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda, 2018b) e interculturales (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda, 2017) del alumnado preadolescente. El primero advierte mejoras derivadas de ambos tratamientos (roles fijos y rotativos) en cada una de las necesidades psicológicas básicas, así como en la orientación a la tarea, siendo la dinámica rotativa la única en promover mejoras significativas en el clima orientado al ego. Igualmente, el segundo estudio (Puente-Maxera et al., 2017) encuentra mejoras en la sensibilidad intercultural del alumnado derivadas tanto de la rotación de roles como de la dinámica de roles fijos, siendo superiores las provocadas por la primera.

Más allá de estas aportaciones, en la actualidad no constan estudios que hayan examinado el efecto de las dinámicas de roles sobre los niveles de responsabilidad, siendo extensible estas carencias a contextos de educación secundaria. El presente estudio, a partir de un diseño cruzado simple, pretende superar estas limitaciones y comprobar el impacto de las dinámicas de roles (fija y rotativa) sobre los niveles de responsabilidad y de competencia intercultural en alumnado adolescente. Se establece como primera hipótesis que (a) la rotación de roles supondría mejoras significativas en los niveles de responsabilidad personal y social**,** mayores que las provocadas por la dinámica fija (Hipótesis 1); en segundo lugar, (b) los roles rotativos provocarían aumentos significativos en cada una de las dimensiones positivas del comportamiento intercultural, así como un descenso significativo en la irresponsabilidad, siendo estos resultados superiores a los suscitados por la dinámica de roles fijos (Hipótesis 2); y en último lugar, (c) la dinámica rotativa promovería mejoras significativas en la sensibilidad intercultural del alumnado mayores que las provocadas por los roles fijos (Hipótesis 3).

MATERIAL Y MÉTODO

Diseño

Se sigue un diseño cruzado simple, cuasi-experimental y con medidas repetidas (figura 1). Estudios previos sobre el modelo de Educación Deportiva han sido abordados mediante diseños cuasi-experimentales (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez, y Valverde, 2016) y diseños cruzados (Calderón, Martínez de Ojeda, y Hastie, 2013). Se emplean instrumentos tanto cuantitativos (p.ej., cuestionarios) como cualitativos (p.ej., entrevistas). A efectos de garantizar la fidelidad de la intervención, se tomaron en cuenta las recomendaciones de Hastie y Casey (2014) para estudios basados en modelos de enseñanza, que priorizan tres aspectos: (a) una profunda descripción de los elementos curriculares de las unidades, (b) un proceso detallado sobre la validación del modelo pedagógico y (c) una rica descripción del contexto. El diseño fue supervisado por dos doctores (expertos en modelos de enseñanza).

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Muestra

Participaron 96 estudiantes (53 chicos y 43 chicas) con edades entre los 11 y 15 años (*M* = 12,2; *DT* = 0,82) adscritos a cinco grupos naturales de primero de educación secundaria ubicados en un centro en el sur de España. A nivel étnico-cultural, seis estudiantes eran de origen inmigrante (principalmente, magrebíes) y 90 de origen autóctono (nacionalidad española). De estos últimos, seis estudiantes eran de etnia gitana. También cabe destacar la presencia de un 13% de estudiantes residentes en un barrio marginado. El alumnado carecía de experiencia con Educación Deportiva. Por su parte, la docencia fue asumida por una profesora de EF (doctora en Ciencias de la Actividad Física) con 11 años de experiencia docente (7 de ellos aplicando Educación Deportiva). Se obtuvo el consentimiento informado tanto de las familias y tutores legales del alumnado como del equipo directivo y el departamento de EF del centro. A nivel ético, la intervención contó con el respaldo de la comisión de doctorado de una universidad ubicada en el norte de España.

Unidades didácticas implementadas

Siguiendo los postulados de Educación Deportiva, se diseñaron dos unidades didácticas (baloncesto y floorball) de doce sesiones de 60 minutos cada una (dos veces por semana). Ambas propuestas progresaron por las siguientes fases: (i) introductoria, (ii) dirigida, (iii) práctica autónoma, (iv) competición formal y (v) evento final. Cada grupo-clase fue organizado en equipos de cinco o seis miembros, establecidos por la docente, siguiendo criterios de género (chico/chica), nacionalidad (autóctono/inmigrante) y etnia (alumnado de etnia gitana). En el proceder de cada grupo, los estudiantes ejercieron distintos roles: entrenador, preparador físico, responsable de material y mediador en las situaciones de conflicto. A estas responsabilidades, cabe añadir la labor arbitral (*duty team*), de carácter rotativo y asumida por cada uno de los participantes.

Cada unidad de enseñanza fue abordada en todos los grupos-clase de forma simultánea, de modo que, en primer lugar, se llevó a cabo la unidad de baloncesto (octubre-diciembre) y, seguidamente, la de floorball (enero-marzo). El tratamiento diferencial (variable independiente) estribó en la dinámica de roles asumida en cada unidad, pudiendo ser (a) fija o (b) rotativa. De esta forma, cuando unos grupos asumían roles fijos, los otros trabajaban a partir de roles rotativos y, al dar paso a la segunda unidad, los grupos alternaban el tratamiento. Siguiendo los intereses del estudio, los grupos A y B (*n* = 43) fueron emparejados pasando a ser denominados *Grupo Experimental 1* (GE-1, en adelante), mientras que en los grupos C, D y E (*n* = 53) se hizo lo propio, resultando en el *Grupo Experimental 2* (GE-2, en adelante). El GE-1 comenzó con roles rotativos, mientras que el GE-2, con roles fijos. Respecto a la rotación de roles, fue efectuada cada dos clases. Para ello, los equipos disponían de una planilla en la que se establecía el orden cronológico (sesiones) seguido en cada uno de los roles.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

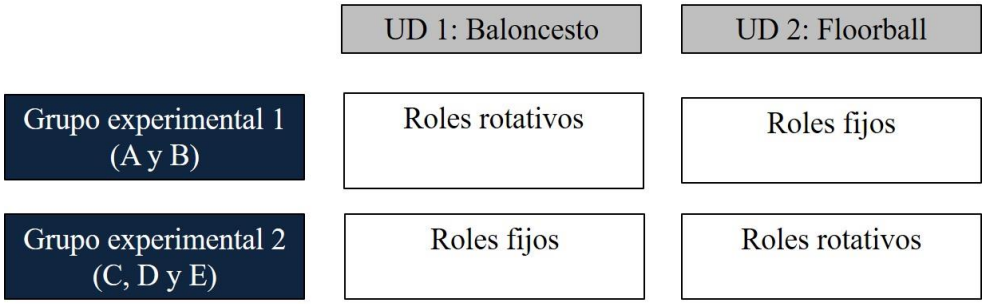


Figura 1. Diseño cruzado del estudio

Instrumentos

Percepción del alumnado

Cuestionarios

Responsabilidad personal y social. Se utilizó la adaptación al castellano del *Personal and Social Responsibility Questionnaire* (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011), compuesto por 14 ítems valorados en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*) y divididos en dos factores: responsabilidad personal (p.ej., *"Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea"*) y responsabilidad social (p.ej., *"Respeto a los demás"*).

Comportamiento intercultural. Se empleó la *Student's Behaviors' Self-evaluation Scale* (SBSS; Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri y Kourtesses, 2010) que mide el comportamiento social del alumnado en contextos multiculturales. Consta de 18 ítems distribuidos en cinco escalas: Relación (3 ítems), Irresponsabilidad (3 ítems), Recompensa (4 ítems), Ayuda (4 ítems) y Metas (4 ítems). Para el presente estudio, fue omitida la escala *metas* al considerarla irrelevante para los intereses del estudio, al igual que lo realizado en el contexto español en estudios previos con Educación Deportiva (Méndez-Giménez et al., 2017). Las preguntas vienen valoradas en una escala Likert que va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Sensibilidad Intercultural. Se administró la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza y Cardona, 2008) compuesta por diez ítems cuyas respuestas oscilan entre 1 (*nunca es cierto*) y 4 (*siempre es cierto*). El instrumento presenta una estructura bifactorial: (a) respuesta emocional positiva (REP, 7 ítems) y (b) respuesta emocional negativa (REN, 3 ítems). Dados los pocos ítems en la REN, para el presente estudio dicha sub-escala fue adaptada, viéndose incrementada en dos reactivos.

Los cuestionarios fueron administrados mediante la plataforma *GoogleForm* en horario de clase, en el aula de informática del centro. Los estudiantes invirtieron un tiempo aproximado de 20 minutos en completarlos.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Percepción docente

Entrevistas. La profesora a cargo de impartir docencia fue objeto de tres entrevistas individuales semi-estructuradas en diferentes momentos (antes -E1, después de la primera unidad -E2-, y después de la segunda -E3-). Estas fueron conducidas por uno de los investigadores, siendo revisadas previamente por dos expertos ajenos a la recogida de datos. Tal como afirma Ruíz (2012), la entrevista semi-estructurada pretende comprender, más que explicar los hechos y carece de un esquema fijo de categorías de respuesta. Cada entrevista tuvo una duración media aproximada de 30 minutos y fue desarrollada mediante la herramienta *Skype*.

Análisis de datos cuantitativos

La consistencia interna se examinó mediante el alfa de Cronbach de cada una de las variables y sus escalas. Los resultados informan de niveles de aceptabilidad (α>0,70, Nunnally, 1978) en todos los factores, a excepción de la Responsabilidad Personal, la Irresponsabilidad (PreT) y la REN (PreT y Post1). No obstante, considerando el interés que suponían para el estudio, y según lo realizado en estudios previos (Spittle y Byrne, 2009), se utilizaron aquellos valores situados entre 0,60 y 0,70. Los resultados en el Post1 en la REN (α=0,51) fueron ignorados para análisis subsiguientes.

La normalidad de las variables fue revisada mediante el test de Kolmogorov-Smirnov y la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Los resultados informaron que no se cumplía con el criterio de normalidad por lo que se procedió al empleo de pruebas no paramétricas. Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y se ejecutó la prueba de rangos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, a efectos de comparar resultados en los diferentes momentos de recogida. Finalmente, se evaluaron diferencias intergrupales por género mediante la prueba *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Para los análisis estadísticos fue utilizado el programa IBM-SPSS (versión 23.0). En cada caso, el nivel de significancia se estableció en 0,05.

Análisis de datos cualitativos

Los datos fueron analizados por un investigador ajeno al proceso de recogida de información. En primer lugar, se llevó a cabo una fase de codificación en la cual cada comentario vino asociado, al menos, a un color y una abreviatura. Tras un proceso de saturación, se obtuvieron las siguientes categorías: (a) responsabilidad, (b) relación entre iguales, (c) implicación y (d) neutra. Los comentarios fueron agrupados en función de dicha categorización, manteniendo su estructura temporal. Un mapeo posterior reveló fuertes conexiones entre las categorías responsabilidad e implicación, por lo que fueron reagrupadas derivando en una de las categorías finales. A efectos de consolidar la validez de los datos recabados se asumieron estrategias de triangulación temporal (Aguilar y Barroso, 2015).

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

RESULTADOS

Resultados cuantitativos

La tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos de cada una de las variables analizadas. No se reportan diferencias significativas en la dimensión de *responsabilidad personal*, en ninguna de las administraciones. Respecto a la *responsabilidad social* se observa un aumento significativo (p<0,05) en varones y un descenso significativo en mujeres del GE-1 tras asumir roles fijos. En la variable *comportamiento intercultural* se produce la mayor cantidad de cambios significativos, encontrando efectos en ambos grupos experimentales y en todas las administraciones. Se observan aumentos significativos en la relación, ayuda y recompensa en varones de ambos grupos experimentales tras experimentar roles fijos, siendo estos efectos parcialmente extensibles a la muestra total. La dinámica rotativa provoca aumentos significativos en la recompensa en mujeres del GE-1 y varones del GE-2, así como en la relación en estudiantes del GE-1. Se halla un aumento significativo de la dimensión irresponsabilidad en mujeres y en la muestra total del GE-2. Finalmente, se evidencia un aumento de la REP en varones y en la *n* total tras haber empleado roles fijos. La dinámica rotativa provoca un aumento significativo de la REP en el GE-2.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas para la muestra total y género

	GE-1 (Rotan - Fijos)						GE-2 (Fijos - Rotan)					
	PreT		Post1		Post2		PreT		Post1		Post2	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Responsabilidad Social												
Varones	4,66^{ab}	1,07	4,44^{a}	1,22	4,70^{b}	1,04	4,73	1,05	5,08	0,85	5,15	0,92
Mujeres	5,34^{a}	0,57	5,12^{a} ^{b}	0,83	5,09^{b}	0,68	5,32	0,69	5,31	0,70	5,14	0,86
Relación												
N total	4,09^{a}	0,86	4,28^{b}	0,88	4,27^{b}	0,88	4,08^{a}	1,06	4,44^{b}	0,80	4,33^{a} ^{b}	0,85
Varones	3,90^{a}	0,89	4,11^{a} ^{b}	0,90	4,19^{b}	0,81	3,89	1,11	4,36	0,91	4,30	0,75
Irresponsabilidad												
N total	1,36	0,55	1,32	0,52	1,40	0,58	1,67^{a} ^{b}	0,92	1,62^{a}	1,13	2,15^{b}	1,23
Mujeres	1,23	0,51	1,33	0,67	1,33	0,50	1,38^{a} ^{b}	0,65	1,15^{a}	0,60	1,91^{b}	1,04
Recompensa												
N total	3,84^{a}	1,03	4,05^{b}	1,01	4,05^{b}	1,00	4,08	1,14	4,40	0,90	4,29	0,89
Varones	3,72^{a}	1,11	3,85^{a} ^{b}	0,94	4,02^{b}	0,89	3,77^{a}	1,26	4,32^{b}	1,04	4,37^{b}	0,79
Mujeres	3,95^{a}	0,96	4,25^{b}	1,07	4,09^{a} ^{b}	1,12	4,51	0,81	4,55	0,63	4,17	1,03
Ayuda												
N total	3,93	1,07	4,01	1,07	4,08	0,91	4,19^{a}	0,92	4,46^{b}	0,77	4,22^{a} ^{b}	0,96
Varones	3,81^{a}	1,05	3,86^{a} ^{b}	1,06	4,00^{b}	0,91	3,91^{a}	0,93	4,33^{b}	0,83	4,25^{a} ^{b}	0,83
REP												
N total	3,43^{a}	0,61	3,42^{a} ^{b}	0,64	3,52^{b}	0,64	3,37^{a}	0,76	3,62^{b}	0,65	3,52^{a} ^{b}	0,59
Varones	3,34^{a}	0,56	3,24^{a}	0,68	3,41^{b}	0,61	3,23^{a}	0,81	3,52^{a} ^{b}	0,68	3,49^{b}	0,55

Nota: En cada fila, las medias con diferentes superíndices difieren al menos a un nivel de p <0,05. Para simplificar, se han omitido análisis cuando no emergieron cambios significativos.

A continuación, la tabla 2 presenta los resultados relativos a la prueba de rangos de Wilcoxon para cada una de las variables analizadas, establecidos según género y grupo experimental de pertenencia.

PENDIENTE DE PRESS

Tabla 2. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon de las variables del estudio

	GE-1 (Rotan - Fijos)			GE-2 (Fijos - Rotan)		
	Post1 – PreT	Post2 – PreT	Post2 – Post1	Post1 – PreT	Post2 – PreT	Post2 – Post1
Responsabilidad Social						
Varón Z	-0,482[b]	-1,387[b]	-2,045[b]	-1,000[b]	-1,746[b]	-1,170[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,630	0,166	0,041	0,317	0,081	0,242
Mujer Z	-1,571[b]	-2,123[b]	-0,066[b]	-0,281[b]	-1,111[b]	-0,421[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,116	0,034	0,948	0,779	0,267	0,674
Relación						
N total Z	-2,142[b]	-2,104[b]	-,075[b]	-2,007[b]	-1,392[b]	-0,368[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,032	0,035	0,940	0,045	0,164	0,713
Varón Z	-1,373[b]	-2,469[b]	-0,625[b]	-1,852[b]	-1,597[b]	-0,213[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,170	0,014	0,532	0,064	0,110	0,832
Irresponsabilidad						
N total Z	-1,363[c]	-0,473[b]	-0,886[b]	-1,401[b]	-1,361[b]	-2,219[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,173	0,636	0,376	0,161	0,174	0,026
Mujer Z	-0,071[c]	-0,898[b]	-0,362[c]	-1,633[c]	-1,206[b]	-2,536[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,943	0,369	0,717	0,102	0,228	0,011
Recompensa						
N total Z	-2,449[b]	-2,127[b]	-0,446[b]	-1,659[b]	-0,810[c]	-0,525[c]
Sig. asintót. (bilateral)	0,014	0,033	0,655	0,097	0,418	0,600
Varón Z	-1,395[c]	-2,281[b]	-1,582[b]	-2,165[b]	-2,161[c]	-0,105[c]
Sig. asintót. (bilateral)	0,163	0,023	0,114	0,030	0,031	0,916
Mujer Z	-1,984[b]	-0,810[c]	-0,952[b]	-0,171[c]	-1,688[b]	-0,933[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,047	0,418	0,341	0,865	0,091	0,351
Ayuda						
N total Z	-1,093[b]	-1,696[b]	-0,540[b]	-2,511[b]	-0,049[c]	-1,077[c]
Sig. asintót. (bilateral)	0,274	0,090	0,589	0,012	0,961	0,281
Varón Z	-0,774[c]	-2,072[b]	-0,865[b]	-2,777[b]	-1,164[b]	-0,029[c]
Sig. asintót. (bilateral)	0,439	0,038	0,387	0,005	0,244	0,977
REP						
N total Z	-0,089[b]	-2,184[b]	-1,827[b]	-2,426[b]	-1,452[b]	-0,297[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,929	0,029	0,068	0,015	0,147	0,767
Varón Z	-0,896[b]	-2,491[b]	-1,996[b]	-1,648[b]	-2,024[b]	-0,229[b]
Sig. asintót. (bilateral)	0,370	0,013	0,046	0,099	0,043	0,819

Nota: En cada fila, las medias con diferentes superíndices difieren al menos a un nivel de p <0,05. Se han omitido análisis cuando no emergieron cambios significativos.

Los resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney reflejan diferencias significativas en la distribución respecto al género, en las variables *responsabilidad social* (PreT y Post1) y *personal* (PreT) del GE-1, así como en las variables recompensa y ayuda (PreT) e irresponsabilidad y REP (Post1) del GE-2.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de los datos cualitativos, a partir de las categorías emergentes: (I) percepción de responsabilidad e implicación, (II) relación entre iguales, relaciones colaborativas y conductas disruptivas.

1. Percepción de responsabilidad e implicación

En cuanto a la dinámica de roles asumida, la docente reconoció ventajas tanto para quienes realizaban roles fijos (*"*Más oportunidad de desarrollarse en la responsabilidad elegida, E1) como rotativos ("Si un rol no se le da bien, pues puede desempeñar otros, E1) advirtiendo de la dificultad que podría suponer su aprendizaje en alumnado sin experiencia con Educación Deportiva. Según los comentarios docentes, el nivel de responsabilidad aumentó "considerablemente" (E2) una vez concluida la primera intervención. Afirmó que en el grupo con roles rotativos, estos requerían de mayor tiempo para ser ejecutados, si bien no observó diferencias de consideración en su desempeño ("Tardaban un poquito más, pero lo realizaban también de forma correcta", E2). Esta circunstancia fue asociada al trabajo docente previo, al uso de tarjetas de rotación y a la percepción de una mayor empatía intragrupal.

El aumento en la responsabilidad fue igualmente destacado por la profesora tras finalizar la segunda intervención ("El hecho de que hayan estado trabajando juntos, pues yo creo que el nivel [de responsabilidad] ha aumentado, E3). En términos de género, tal y como aventuró inicialmente, no percibió diferencias destacables, aunque sí aseguró que, en estudiantes de sexo femenino, la responsabilidad aumentó considerablemente durante la fase de competición formal, siendo reseñable la manera en la que "tiraban de los varones" (E3). Respecto a los roles, la docente valoró el buen hacer de ambos grupos. Observó que, en el grupo con rotación, los cambios se realizaban correctamente ("Sabían perfectamente lo que les tocaba y lo que tenían que hacer", E3). El acceso a nuevas funciones (en su primera experiencia solo habían ejercido un rol) redundó en una mayor implicación. No afeaban la admisión de roles considerados como "menos deseables" sino que, como indicó la profesora, "si les gustaba un rol específico, sabían que ya llegaría" (E3). La profesora destacó un clima de trabajo más sosegado en aquellos que ejercieron roles fijos. Desde su perspectiva, esto se debió al hecho de tener bien automatizados cada uno de los roles.

2. Relación entre iguales, relaciones colaborativas y conductas disruptivas

Según la perspectiva docente, la responsabilidad y el establecimiento de normas repercutieron positivamente en las relaciones entre iguales ("Al establecer las normas, los roles y otras características del modelo, las relaciones han mejorado", E2). Inicialmente, estaban marcadas por la existencia de discusiones y conflictos asiduos ("Las primeras sesiones, observaba falta de responsabilidad, no tenían respeto hacia las normas, discutían mucho", E3), sin existir apenas relaciones colaborativas. Se mostró algo más ambigua respecto a

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

la fase de competición ("Ahí podría haber conflictos", E1). Aun considerando que los conflictos no estarían marcados por las características culturales del alumnado, entendió que una menor implicación podría derivar en mayores situaciones conflictivas.

Tras finalizar la primera unidad, la docente apreció una "evidente" mejora de las relaciones sociales (E2), con especial incidencia en estudiantes de origen inmigrante, reflejado en una mayor integración y creación de nuevos vínculos. A nivel intragrupal, la afiliación fue manifiesta, apuntando cómo la disconformidad inicial respecto a los agrupamientos se tornó en aceptación en ambos grupos ("Han estado muy bien en toda la experiencia y, al final, algunos incluso me agradecían que, (…) independientemente de que estuvieran con sus amigos, habían trabajado y se lo estaban pasando bien", E2). Según la docente, existieron diferencias en términos de colaboración inter e intragrupal. Aseguró que en situaciones en las que un igual tenía dificultades en el ejercicio de su función, un compañero/a, valiéndose de su conocimiento previo del rol, le prestaba ayuda. Así lo ejemplificó, en la última entrevista, con el rol de capitán: "Otros que habían sido capitán antes, si veían que un compañero tenía problemas, le ayudaban". Estas ayudas surgieron independientemente del género y de la nacionalidad del alumnado.

Las relaciones de colaboración se mantuvieron durante la segunda unidad. Sin embargo, la docente destacó que ciertas acciones sumamente apreciadas en la unidad anterior (por ejemplo, *feedback* intragrupal al ejercer las responsabilidades), en esta ocasión "no eran tan necesarias" (E3) al observar un trabajo individual más fluido. Los conflictos disminuyeron, siendo menos presentes que en la primera unidad. Así fue descrito por la profesora: "Los conflictos se han eliminado y hemos pasado de, prácticamente, no poder jugar, porque nadie respetaba una norma, a no solamente respetar las normas, sino que los conflictos, si se dan, se solucionan" (E3). Varios argumentos emergieron de los comentarios docentes: (a) el asentamiento del *fair play*, (b) la presión intragrupal y (c) la figura del mediador ("Los mediadores se ocupaban de que esto no ocurriera (…). En el momento que sucedía algo, que puede pasar, se eliminaba y el grupo continuaba", E3). El rol de mediador fue decisivo durante la fase de competición donde, según la docente, se concentraron la mayoría de los conflictos. Las mejoras en los conflictos aparecieron también en términos interculturales. La docente destacó el caso de un alumno de etnia gitana cuyo comportamiento, más negativo a priori, mejoró con la segunda experiencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio ha examinado los efectos de dos intervenciones con Educación Deportiva, distinguidas por la dinámica de roles asumida (fija o rotativa), sobre tres variables socio-afectivas en adolescentes de un centro de enseñanza en un contexto socialmente vulnerable. Se estableció como hipótesis de partida que la asunción de roles rotativos provocaría mejoras significativas tanto en la responsabilidad personal como social, siendo estas superiores a las suscitadas por los roles fijos. En oposición a esta primera hipótesis, los resultados demuestran efectos positivos significativos (p<0,05) de los roles fijos sobre la responsabilidad social en varones del GE-1, sin existir incidencia

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

significativa de la rotación. Estos resultados difieren de aquellos revelados por Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016; 2017), así como de lo informado por Fernández-Río et al. (2017) quienes en sendas experiencias con el modelo (los primeros a través de una propuesta híbrida), encontraron mejoras en la responsabilidad social de adolescentes españoles, sirviéndose de roles rotativos. Al igual que en este estudio, en las experiencias citadas el alumnado afrontaba por primera vez el aprendizaje con Educación Deportiva.

Inesperadamente, la asunción de roles fijos provocó un descenso significativo en la responsabilidad social en las mujeres del GE-1 tras la segunda experiencia, divergiendo de lo observado por la docente quien destacó mejoras en el nivel de responsabilidad desarrollado por las estudiantes. Este hecho hace presagiar consecuencias negativas derivadas de un efecto sumativo de la intervención, pudiendo estar supeditado a la naturaleza del contenido (*deportes de invasión*) y la consecuente asunción de un rol jugado menos protagónico por parte de las estudiantes. Un estudio reciente ha evidenciado relaciones positivas entre los niveles de responsabilidad social y el nivel de actividad física practicado en estudiantes adolescentes (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, De la Cruz, Valero, y González-Víllora, 2017). Futuras intervenciones deberían explorar los efectos de la Educación Deportiva y sus dinámicas de roles, sobre la responsabilidad del alumnado y los niveles de actividad física, considerando la inclusión de contenidos de diferente naturaleza. Por su parte, en el grupo donde los estudiantes rotaron roles después de haber asumido roles fijos (GE-2) no se observaron cambios de significatividad. Considerando las características del contexto y el escenario de partida, el hecho de que la dinámica rotativa no promoviese cambios significativos en ninguno de los grupos experimentales, debe ser asumido como positivo. Tampoco emergieron diferencias significativas en la responsabilidad personal, en ambos grupos, si bien se observaron tendencias similares a las evidenciadas en la dimensión social (ligeras caídas al trabajar con roles rotativos seguidas de una recuperación al asumir roles fijos; descensos sostenidos en el tiempo en mujeres).

En contra de la segunda hipótesis, los resultados cuantitativos revelan un mayor impacto de la dinámica de roles fijos respecto a la rotativa, al provocar incrementos significativos en cada una de las dimensiones positivas del comportamiento intercultural en estudiantes de ambos grupos, con especial incidencia en varones. Los resultados coinciden parcialmente con lo advertido por Méndez-Giménez et al. (2017) quienes, en una experiencia con Educación Deportiva sobre mimo, y tras emplear roles fijos, revelaron aumentos significativos en la dimensión de *ayuda* en un grupo de preadolescentes. En el presente estudio, la inclusión del rol de mediador supuso una novedad respecto a lo realizado en aquel (Méndez-Giménez, et al. 2017), siendo decisiva tanto en la creación de relaciones colaborativas como en la disminución de conflictos. Autores como Farias (2017) subrayan la importancia del rol de mediador en el desarrollo de la responsabilidad social, siendo la ayuda un valor asociado a dicha dimensión.

La dinámica rotativa, si bien provocó efectos positivos (aumentos significativos en las dimensiones de relación y recompensa), de forma insospechada, promovió un aumento de la irresponsabilidad en mujeres del GE-

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN IN PRESS

2. Estos resultados caminan en la misma línea de aquellos encontrados en la responsabilidad social. Los efectos derivados de la interacción de dinámicas, en perjuicio de la rotativa, parecen desvelar la importancia del uso de roles fijos en alumnado sin experiencia con el modelo, haciendo extensible su conveniencia a estudiantes inicialmente apáticos respecto al contenido. El hecho de que las consecuencias más negativas se presenten en segundas experiencias, independientemente de la condición experimental, lleva a entrever secuelas en estudiantes de sexo femenino derivadas de un efecto prolongado del modelo. En términos de estatus social (Brock, Rovegno, y Oliver, 2009), cabe argüir que en las dinámicas rotativas el liderazgo va cambiando, pudiendo causar problemas de aceptación en determinados roles, siendo más sensible en contextos socialmente vulnerables. Futuras intervenciones podrán dar cuenta de estas circunstancias.

Fue igualmente hipotetizado que el grupo que trabajase a partir de roles rotativos demostraría mejoras significativas en la REP superiores a las provocadas por la dinámica fija. Los participantes, en ambos grupos, exhibieron aumentos significativos en dicha variable cuando fueron enseñados usando roles fijos, convergiendo así con los hallazgos de Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda (2018a) en estudiantes preadolescentes. Por su parte, la dinámica rotativa provocó aumentos significativos en la REP, si bien estos solo emergieron en varones del GE-2. Estos resultados, en conjunción con los anteriores, rechazan la tercera hipótesis planteada. El aumento en la REP hacia el contacto intercultural ha sido informado en un estudio previo con Educación Deportiva (Puente-Maxera et al. 2017) donde, tras comparar las dinámicas de roles, se observó una mayor incidencia de la rotativa. En sintonía con lo advertido por dichos autores, en el estudio actual se destaca, desde el plano cualitativo, la noción de afiliación como aspecto decisivo. Las mejoras derivadas de la rotación de roles en la segunda experiencia podrían ser interpretadas como consecuencias de un efecto reforzado de los roles fijos inicialmente asumidos. Se evidencia la necesidad de futuras orientadas en esta línea.

Los hallazgos del estudio actual sugieren que, en contextos socialmente vulnerables, los roles fijos reportan beneficios a corto plazo. No obstante, será necesario el abordaje de estudios prolongados a efectos de dilucidar este aspecto. En términos interculturales, parecen desvelarse coincidencias con lo advertido por la literatura sobre el potencial del modelo de Educación Deportiva en la promoción de relaciones positivas entre iguales de diferentes antecedentes étnico-culturales, así como en el desarrollo de actitudes prosociales como la ayuda, el respeto y el reconocimiento mutuo. No obstante, resulta oportuno poner en tela de juicio una serie de limitaciones presentes en este estudio: (a) el diseño de investigación, carente de grupo control, (b) la concreción a un único centro de enseñanza y con cursos impartidos por una única docente y (c) el bajo tamaño muestral respecto a alumnado de origen inmigrante lleva a tratar con cautela las interpretaciones respecto a dicho sub-grupo.

Futuras investigaciones podrán reforzar tendencias, por ejemplo, aumentando el número de docentes en diferentes centros y en diferentes contextos (p.ej., alumnado con experiencia con el modelo; centros de estrato socioeconómico medio-alto; alumnado de primaria). Asimismo, es importante

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

enfatizar que la intervención fue llevada a cabo a partir de dos deportes de misma naturaleza o categoría táctica, abogando por futuras intervenciones que consideren esta circunstancia. Será igualmente interesante analizar variables adicionales que vayan más allá de lo social (rendimiento de juego, motivación, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47*, 73-88. doi: doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P.A. (2014). Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine, 13*, 846-858.

Brock, S. J., Rovegno, I., & Oliver, K. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 355–375.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & Hastie, P. A. (2013). Students and teachers' perception after practice with two pedagogical models in Physical Education. *International Journal of Sport Science, 32*(9), 137–153. doi: doi.org/10.5232/ricyde2013.03204

Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review, 15*(2), 175-199.

Contreras, O. R., Gil, P., Cecchini, J. A., & García-López, L. M. (2007): Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Revista Paradigma, 28*(2), 7-47.

Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 119-130.

Farias, C. (2017). Promoting equity and social responsibility within Sport Education. *ACHPER Active and Healthy Journal, 24*, 36-42.

Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Méndez-Alonso, D. (2017). Efectos de dos formatos instructivos, Educación Deportiva e Instrucción Directa, en la respuesta psicológica de estudiantes de secundaria. *SportTK, 6*(2), 9-20.

García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *14*, 355-375.

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., De la Cruz, E., Valero, A., & González-Víllora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport, 17*(2), 775 – 782.

Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 445-458. doi: 10.1080/17408989.2016.1225030

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

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. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132.

Hastie, P.A., Sinelnikov, O.A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science, 9*(3), 133-140. doi: doi.org/10.1080/17461390802542564

Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(3), 316-327. doi:10.1080/ 17408989.2016.1203888

Haudenhuyse, R., Theeboom, M., & Nols, Z. (2012). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow outcomes? *International Review for the Sociology of Sport, 0*(0), 1-14.

Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., Derri, V., & Kourtesses, T. (2010). The development of a student's behaviors' self-evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Educational Research and Review*, *5*(11), 637-645.

Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A. & Valverde, J. J, (2016). Efectos del modelo 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*, *5*(2), 153-165.

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.

Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *Sport TK*, *6(2)*, 89-100.

Menéndez-Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 245-260.

Menéndez-Santurio, J. I., & Fernández-Río, J. (2017). Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 36,* 185 -196. doi: https://doi.org/10.1123/ jtpe.2016-0077.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (2ª ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishing.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.

Pastor-Vicedo, J. C., Contreras, O. R., Gil-Madrona, P., & Cuevas-Campos, R. (2016). Estereotipos y prejuicios hacia los inmigrantes en los futuros profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 16*(3), 123-136.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2018a). 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.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2018b). Modelo de Educación Deportiva y dinámica de roles. Efectos de una intervención sobre las variables motivacionales de estudiantes de primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 13*(39), 281-290.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10*(2), 165-180.

Rivas, M. (2002). *Innovación educativa.* Madrid: Síntesis.

Ruíz, J. R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Sanhueza, S. V., & Cardona, M. C. (2008). Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Primaria y Secundaria (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

Serra, M., & Canciano, E. (2006). Las *condiciones de enseñanza en contextos críticos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

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.

Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 253-266. doi: doi.org /10.1080/17408980801995239

Subirats, H. J., Carmona, R. G., & Torruella, J. B. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/exclusion social.pdf

Número de referencias totales / Total references: 37 (100%)
Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 1 (3%)

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

View publication stats

Martínez de Ojeda, D.; Puente-Maxera, F. y Méndez-Giménez, A. (201x) Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual de educación deportiva / Motivational and Social Effects of a Multiannual Sport Education Program. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. (*) pp. *. Http://cdeporte.rediris.es/revista/___*

ORIGINAL

EFECTOS MOTIVACIONALES Y SOCIALES DE UN PROGRAMA PLURIANUAL DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

MOTIVATIONAL AND SOCIAL EFFECTS OF A MULTIANNUAL SPORT EDUCATION PROGRAM

Martínez de Ojeda, D.[1]; Puente-Maxera, F.[2] y Méndez-Giménez, A.[3]

[1] Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Consejería de Educación, Región de Murcia (España) diegomop@yahoo.es

[2] Doctorando en Educación y Psicología. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (España) fedepuentem@hotmail.com

[3] Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo (España) mendezantonio@uniovi.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Educación Física y Deporte / Physical Education and Sport.
Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física y Deporte comparado / Compared Sport and Physical Education; 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology**.**

Recibido 18 de noviembre de 2018 **Received** November 18, 2018
Aceptado 9 de enero de 2019 **Accepted** January 9, 2019

RESUMEN

Se analizaron los efectos de un programa progresivo y plurianual de Educación Deportiva (ED) sobre las regulaciones motivacionales, necesidades básicas (incluyendo novedad), metas sociales, y sensibilidad intercultural de estudiantes de Educación Primaria. Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos condiciones (ED vs Modelo tradicional). Participaron 250 estudiantes de cuatro centros escolares de Murcia (*M* = 10.80 años; *DT* = 1,09). Los estudiantes del programa de ED (N = 73) recibieron progresivamente temporadas de 2º a 6º, mientras los estudiantes de otros tres centros (*N* = 177) recibieron una metodología tradicional (unidades cortas). Los análisis comparativos (*U* de Mann-Whitney) mostraron ventajas a favor de la condición-ED en motivación intrínseca (mujeres), regulación identificada (6º curso), competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctonos), relación (5º curso), novedad, y

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

sensibilidad intercultural (respuestas emocionales positivas). Sin embargo, mostraron desventajas en cuanto a desmotivación en los varones. Se discuten los resultados y se aportan implicaciones prácticas.

PALABRAS CLAVE: educación física, modelos pedagógicos, metas sociales, motivación, inclusión.

ABSTRACT

The effects of a progressive and multiannual program of Sport Education (SE) on the motivational regulations, basic needs (including novelty), social goals, and intercultural sensitivity of elementary students were analyzed. A quasi-experimental design was carried out with two conditions (SE vs traditional model). 250 students from four schools in Murcia participated (*M* = 10.80 years, *SD* = 1.09). Students of the SE program (*N* = 73) progressively received teaching units from grades 2 to 6, while students from three other centers (*N* = 177) received a traditional methodology (short units). The comparative analyzes (*U* of Mann-Whitney) showed advantages in favor of the SE condition in intrinsic motivation (women), identified regulation (6th grade), competence (total sample, 6th and 4th grades, male and native), relatedness (5º) course), novelty, and intercultural sensitivity (positive emotional responses). However, they showed disadvantages in terms of amotivation in men. The results are discussed and practical implications are provided.

KEY WORDS: physical education, pedagogical models, social goals, motivation, inclusion.

INTRODUCCIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000) es un marco teórico preponderante que trata de explicar la motivación del alumnado. Postula que el individuo puede estar motivado intrínsecamente (se motiva por el entusiasmo que le supone la realización de la tarea en sí misma), extrínsecamente (se motiva por un refuerzo externo) o desmotivado (ausencia de motivación). Además, la motivación extrínseca cuenta con una serie de regulaciones intermedias que van desde la regulación externa (menos autodeterminada) a la integrada (más autodeterminada), pasando por la regulación introyectada e identificada. Un segundo postulado de la TAD establece que existen tres necesidades psicológicas básicas (NPB; competencia, autonomía y relaciones sociales) que propician que el alumnado pueda ser autodeterminado, es decir, que esté motivado intrínsecamente. Deci y Ryan (2000, p. 229) las define como *nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar*. La competencia se refiere a la capacidad del estudiante para resolver problemas motrices de forma eficaz; la autonomía hace referencia a la capacidad del estudiante para poder realizar tareas de forma independiente; y las relaciones sociales hacen referencia a la capacidad para relacionarse con sus iguales, independientemente del género o procedencia.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Tradicionalmente, los estudios motivacionales han descuidado los aspectos sociales e ignorado el deseo de mantener relaciones sociales como meta de acción que sustenta la conducta (Elliot, Gable, y Mapes, 2006). Sin embargo, es muy probable que el comportamiento y el éxito académico de los estudiantes esté condicionado tanto por factores motivacionales como sociales, entre los que destaca la persecución de metas sociales (Cecchini, González, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2011; Elliot et al., 2006; Méndez-Giménez, Cecchini, y Fernández-Río, 2018). Se han establecido diversas metas en el dominio social, como la relación y la responsabilidad social (Guan, McBride, y Xiang, 2006). Las metas de relaciones sociales se refieren al deseo del estudiante de formar y mantener relaciones positivas con los compañeros del centro escolar, mientras las metas de responsabilidad social reflejan el deseo del estudiante de seguir las reglas sociales y las expectativas de los roles en clase (Guan et al., 2006; Wentzel, 1991). La investigación previa ha mostrado relaciones positivas entre las metas de responsabilidad social y la implicación en el aula (Garn, McCaughtry, Shen, Martin, y Fahlman, 2011), los resultados académicos positivos (Wentzel, 1991), el bienestar psicológico, el esfuerzo/persistencia de los estudiantes (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006), así como una relación inversa con los comportamientos disruptivos del alumnado (Garn et al., 2011). El análisis conjunto de ambos factores (motivacionales y sociales) cobró protagonismo en el presente estudio.

Los modelos pedagógicos han despertado un gran interés entre profesionales e investigadores (Fernández-Río, Calderón, Alcalá, Pérez-Pueyo, y Aznar, 2016). Se entiende por un modelo pedagógico el plan o patrón que puede ser utilizado para dar forma al currículo, diseñar las materias y guiar la instrucción en el aula y otros contextos. Metzler (2017) señaló una serie de modelos de enseñanza en el área de Educación Física (EF), entre los que se encuentra el modelo de Educación Deportiva (ED), uno de los más estudiados en los últimos años (Hastie, Sinelnikov, Wallhead, y Layne, 2014; Siedentop, 1994). El modelo de ED se definió como un modelo que permite a los estudiantes vivir experiencias deportivas auténticas y persigue tres objetivos fundamentales: que los alumnos sean competentes, se entusiasmen con la práctica y sean cultos en el deporte (Siedentop, 1994). Numerosos trabajos empíricos han reportado mejoras en dichos objetivos (véase las revisiones de Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011; Wallhead, y O'Sullivan, 2005). Frente a la metodología tradicional (MT; fundamentada en unidades cortas, liderazgo del docente e instrucción directa), la enseñanza en ED se organiza mediante unidades o temporadas largas (12-16 sesiones), equipos pequeños, heterogéneos y estables durante la unidad, uso de roles rotativos (otorgando responsabilidades al estudiante), registros sistemáticos, y eventos finales en un contexto festivo (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011).

La evidencia ha mostrado el modelo de ED como una propuesta metodológica que propicia la mejora en la motivación intrínseca, en concordancia con los principios de la TAD y las tres NPB que la definen (Hastie, y Wallhead, 2016; Chu, y Zhang, 2018). Estos postulados han sido comprobados con estudiantes de Educación Secundaria (ES) o Bachillerato (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Liarte, 2018) y en investigación

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN IN PRESS

comparada con la MT, obteniéndose resultados favorables para el modelo de ED (Cuevas, García-López, y Contreras, 2015; Fernández-Río, Méndez-Giménez, y Méndez-Alonso, 2017; Medina-Casaubón, y Burgueño, 2017; Perlman, 2011; Spittle y Byrne, 2009). Asimismo, se han señalado mejoras con estudiantes desmotivados cuando se aplica el modelo de ED con respecto a la MT (Perlman, 2010). Por otro lado, también se ha explorado el efecto del modelo de ED sobre las NPB. Los estudios de Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso (2015), y Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda y Valverde (2017), comparando el modelo de ED y la MT, con estudiantes de ESO-Bachillerato y 6º de Educación Primaria (EP), respectivamente, informaron de mejoras significativas en las NPB superiores a las encontradas en el grupo control.

Los resultados positivos en las variables motivacionales cuando se aplica el modelo de ED han sido explicados por el sentimiento de afiliación y las relaciones que se establecen entre iguales (Perlman, 2011), la autonomía que se produce cuando el alumnado tiene responsabilidades inherentes a la actividad que realiza (Perlman y Goc Karp, 2010) y al efecto de novedad derivado de las primeras experiencias con el modelo (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010). Al mismo tiempo algunos estudios han ahondado en los efectos del modelo de ED de forma longitudinal. Sinelnikov y Hastie (2010), utilizando técnicas de memoria autobiográfica con estudiantes de 15 años, señalaron que las características de afiliación, competencia auténtica y aprendizaje percibido que los estudiantes encuentran tan atractivos, se extienden más allá de la exposición inicial al modelo. Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez y Valverde (2016) evaluaron, a lo largo de tres temporadas consecutivas, los efectos del modelo de ED en el clima social de aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activos en estudiantes de EP e informaron de niveles altos en las diferentes variables.

En cuanto a los factores sociales, Méndez-Giménez et al. (2015) encontraron mejoras significativas en las metas de amistad y necesidades psicológicas básicas entre estudiantes de ES y Bachillerato**.** Del mismo modo, varios estudios han abordado el potencial del modelo de ED sobre la interculturalidad. Méndez-Giménez, Puente Maxera, y Martínez de Ojeda (2017) mostraron mejoras en la competencia intercultural (respuesta emocional positiva, ayuda, y relaciones entre iguales) en una unidad didáctica de mimo. Puente-Maxera, Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda (2018) examinaron el impacto de una temporada de *ultimate* sobre el comportamiento y la sensibilidad interculturales de estudiantes de 6º curso de EP en un grupo de alta diversidad cultural. Los resultados mostraron el modelo como favorecer de la integración de los estudiantes con independencia de sus características. Por último, Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda (2017) apuntaron ciertas mejoras en las sensibilidad intercultural derivada de la rotación de roles. También señalaron aumentos en las relaciones de amistad entre participantes de distintas procedencias, al margen de si se rotaban o no los roles de los estudiantes en cada equipo.

Pese a estos antecedentes, hasta la fecha no se ha informado de estudios plurianuales (toda una etapa educativa o varios cursos escolares consecutivos) que hayan explorado conjuntamente el impacto motivacional y social en los

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN IN PRESS

estudiantes cuando se aplica el modelo de ED en EP. Por ello, el presente estudio analizó los efectos del modelo de ED sobre las regulaciones motivacionales, la satisfacción de las NPB (incluyendo la novedad), las metas sociales, y la sensibilidad intercultural de estudiantes de EP. Durante cinco cursos escolares (de 2º a 6º) se implementó en un centro la mayor parte de las unidades con dicho modelo pedagógico y se compararon estos resultados con los de otros tres centros en los que se empleaba una MT. Para una mayor profundidad, se contemplaron variables sociodemográficas como curso, género, y procedencia (estudiantes inmigrantes y autóctonos).

Tomando como fundamento las evidencias científicas de la literatura, se pronosticó que se obtendrían diferencias significativas en la motivación intrínseca y la regulación identificada a favor del modelo de ED, acompañados de diferencias significativas en la regulación externa, así como en la desmotivación, en este caso con valores más altos en los centros en que se aplicaba la MT (hipótesis 1). Se esperaba, asimismo, obtener diferencias significativas a favor del modelo de ED en las NPB (hipótesis 2), en las metas sociales en EF (hipótesis 3) y en la sensibilidad intercultural (hipótesis 4).

MATERIAL Y MÉTODO

Diseño

Se realizó un diseño cuasi-experimental con dos condiciones (ED *vs* Modelo Tradicional, que funcionó como grupo control). Los cuatro centros escolares fueron escogidos por conveniencia al contar con el apoyo de las directivas y maestros que implementaron los programas.

Participantes y características de los modelos

Participaron un total de 250 estudiantes (Tabla 1) pertenecientes a cuatro centros escolares de la Región de Murcia con una edad media de 10.80 (*DT* = 1.09) años. En el centro experimental, dos docentes implementaron el modelo de ED, uno experto en el modelo de ED, con 13 años de experiencia y cuatro aplicando el modelo de ED cuando se inició el estudio y, otro novel en el modelo de ED, con 8 años de experiencia. Ambos docentes realizaron reuniones periódicas (una vez al mes) en las que se planificaban las unidades. Previamente al inicio de la experiencia, el docente experto formó al inexperto a través de lecturas guiadas sobre ED, visualización de vídeos y charlas formativas acerca de los aspectos que componen el modelo. Además, tutorizó las primeras implementaciones. El estudio contó con el consentimiento informado de las familias de los estudiantes, así como la autorización de los centros implicados.

Tabla 1. Participantes en función de la condición, centro escolar, clase, género y origen

		4º EP				5º EP				6º EP				Total	
		Género		Origen		Género		Origen		Género		Origen		Centro	Tratamiento
		V	M	A	I	V	M	A	I	V	M	A	I		
ED	Colegio 1	18	12	10	20	7	6	5	8	15	15	16	14	73	73
	Colegio 2	6	8	10	4	9	6	9	6	10	9	14	5	48	177

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

MT	Colegio 3	10	10	20	0	12	11	20	3	12	12	23	1	67	
	Colegio 4	10	11	13	8	11	9	8	12	14	7	12	9	62	
	Total	44	41	53	32	39	32	42	29	51	43	65	29	250	250

ED = Educación deportiva; MT = Metodología tradicional; V = Varón; M = Mujer; A = Autóctono; I = Inmigrante

Características del modelo de Educación Deportiva. La aplicación del modelo de ED fue incrementándose paulatinamente lo largo de cinco cursos escolares (de 2º a 6º). De esta manera, en 2º curso se implementó una unidad o temporada; en 3º, dos; en 4º, tres; y en 5º y 6º, cinco unidades. En total, al término del estudio, el currículo de EF había contemplado 16 temporadas para el alumnado de 6º curso, 11 para el de 5º curso, y seis para el de 4º curso. Las unidades (Tabla 2) oscilaron entre 10 y 15 sesiones de 60 minutos cada una. Todas ellas cumplieron con los requisitos metodológicos en relación a sus características y fases. Los contenidos desarrollados fueron los siguientes: 2º: El juego de los cinco pases. 3º: Predeportes como balón torre, balón prisionero y pichi. 4º: Predeportes y una unidad de iniciación al mini balonmano. 5º y 6º: dos unidades sobre la iniciación a deportes de equipo, una temporada sobre un deporte individual, una sobre deportes alternativos, y una sobre expresión corporal.

Características de la Metodología Tradicional. Las unidades implementadas mediante la MT (Tabla 2) fueron más cortas, con una duración de entre cuatro y seis sesiones de 60 minutos cada una. En total se aplicaron entre nueve y 12 unidades didácticas por curso académico. Los contenidos abordados fueron los siguientes: 2º: contenidos relacionados con el esquema corporal, expresión corporal, equilibrio y coordinación dinámica general. 3º y 4º: contenidos análogos a segundo y pre-deportes. 5º y 6º: Preparación física, expresión corporal y deportes.

Tabla 2. Principales diferencias entre ambos modelos.

	Duración	**Rol discente**	**Competiciones**	**Grupos/equipos**
ED	10 -15 sesiones de 60 minutos	Los participantes toman decisiones y cumplen responsabilidades de forma autónoma	Se puntúa el *fair play* Los estudiantes arbitran y anotan	Fijos durante toda la unidad. Equipos heterogéneos en cuanto a género y nacionalidad. Los estudiantes eligen los equipos "a ciegas".
MT	4-6 sesiones de 60 minutos	Los participantes siguen las instrucciones del maestro	El docente arbitra y dirige los partidos	Cambian a lo largo de la unidad. Se agrupan normalmente por preferencia de los estudiantes o son directamente elegidos por determinados alumnos. Pocas veces son heterogéneos en cuanto a procedencia y género; en general, no.

ED = Educación deportiva; MT = Metodología tradicional

Instrumentos

Regulaciones motivacionales. Se empleó la versión al contexto español de la *Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale* (Moreno, González-Cutre, y

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN IN PRESS

Chillón, 2009). La escala, encabezada por la frase "Participo en las clases de EF…", se compone de 20 ítems con una solución factorial de cinco dimensiones: (a) motivación intrínseca (p.ej., "Porque la Educación Física es estimulante"), (b) regulación identificada (p.ej., "Porque quiero mejorar en el deporte"), (c) regulación introyectada ("Porque me preocupa cuando no lo hago"), (d) regulación externa (p.ej., "Porque esa es la norma"), y (e) desmotivación (p.ej., "Pero no sé realmente por qué"). Los ítems vienen valorados en una escala Likert de 1 (*nada cierto para mí*) a 7 (*totalmente cierto para mí*).

Necesidades Psicológicas Básicas. Se utilizó la adaptación al contexto de la EF de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas de Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008). El instrumento consta de 12 ítems distribuidos en tres factores de cuatro ítems: autonomía (p.ej., "Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses"), competencia (p.ej., "Realizo los ejercicios eficazmente") y relación con los demás (p.ej., "Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as"). Los ítems se valoran de 1 (*nada cierto para mí*) a 5 (*totalmente cierto para mí*).

Satisfacción de novedad. La satisfacción de la necesidad de novedad fue medida a partir de la *Novelty Need Satisfaction Scale,* desarrollada por González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger (2016). La escala está precedida por el encabezamiento "En mis clases de EF…" y consta de seis ítems (p.ej., "Siento que hago cosas novedosas") valorados de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Metas sociales. Se empleó la Escala de Meta Social de 11 ítems adaptada al contexto de la EF por Guan, McBride et al. (2006) y validada en español por Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2007). Esta escala está compuesta por dos dimensiones: las *metas de relación* (6 ítems; p.ej., "Me gustaría llegar a conocer realmente bien a mis amigos del colegio") y las *metas de responsabilidad* (5 ítems; p.ej., "Intento hacer lo que el profesor me pide") valoradas mediante una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo).*

Sensibilidad Intercultural. Se administró la Escala de Sensibilidad Intercultural (Sanhueza y Cardona, 2008). Se trata de una herramienta compuesta por 10 ítems distribuidos en dos factores: respuesta emocional positiva (REP, siete ítems) y respuesta emocional negativa (REN, tres ítems). Los ítems están valorados en una escala de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

Análisis de datos

La información fue analizada utilizando el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 23.0, marca registrada). Respecto a la consistencia interna, la Tabla 3 recoge los valores alfa de Cronbach de cada una de las escalas analizadas. Debido a la baja fiabilidad encontrada en algunas dimensiones (necesidad de autonomía, $\alpha = 0{,}58$ y regulación introyectada, $\alpha = 0{,}48$) los datos correspondientes fueron descartados. Aquellas variables cuyos datos se aproximaron a los niveles comúnmente aceptados ($\alpha \geq 0{,}70$) fueron mantenidas

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

en los análisis subsiguientes considerando la corta edad de los participantes y el interés que suponía para la investigación.

Se emplearon técnicas descriptivas y de inferencia estadística. Debido a la violación de la normalidad en los datos recabados se realizaron comparaciones entre condiciones mediante la prueba *U* de Mann-Whitney, al objeto de contrastar los efectos de cada intervención. Los análisis también consideraron las variables sociodemográficas: género, curso y procedencia. El nivel de significación fue establecido en $p < 0,05$.

RESULTADOS

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las variables analizadas en función del modelo, curso, género y procedencia. En cuanto a las regulaciones motivacionales, se observa (en ambas condiciones) que las puntuaciones más altas se dan en la regulación identificada, seguida de la motivación intrínseca; mientras que las más bajas corresponden a la desmotivación. Las puntuaciones de las necesidades psicológicas básicas son altas (por encima de 4 sobre 5). No obstante, la novedad se mantiene en esos niveles solo en la condición-ED. Las metas sociales (relación y responsabilidad) se acercan a las puntuaciones máximas (valores en torno a 6,4 sobre 7). Por último, en cuanto a la sensibilidad intercultural, las respuestas emocionales positivas fueron altas (por encima de 3 sobre 4) mientras las negativas son bajas en ambos niveles de tratamiento.

Tabla 3. Fiabilidad interna y estadísticos descriptivos para las variables del estudio en función de la muestra total, curso, género y procedencia.

			ED		MT	
Variables	Rango	*α*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
M. Intrínseca						
N total	1-7	,71	6,38	,96	6,16	1,13
4º EP			6,24	1,23	5,88	1,45
5º EP			6,57	,67	6,30	1,01
6º EP			6,44	,73	6,17	1,05
Varones			6,16	1,15	6,18	1,13
Mujeres			6,66*	,56	6,13	1,13
Autóctonos			6,53	,79	6,19	1,13
Inmigrantes			6,27	1,07	6,06	1,13
R. Identificada						
N total	1-7	,83	6,56	,87	6,33	1,00
4º EP			6,23	1,21	6,08	1,26
5º EP			6,76	,51	6,62	,69
6º EP			6,81**	,35	6,25	1,00
Varones			6,51	1,06	6,39	1,00
Mujeres			6,62	,59	6,26	1,00
Autóctonos			6,62	,63	6,34	,99
Inmigrantes			6,52	1,02	6,31	1,02
R. Externa						
N total	1-7	,68	5,17	1,59	4,87	1,53
4º EP			5,11	1,57	4,93	1,68

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN IN PRESS

5º EP			5,38	1,19	5,00	1,58
6º EP			5,15	1,80	4,72	1,40
Varones			5,44	1,57	5,12	1,54
Mujeres			4,85	1,57	4,56	1,47
Autóctonos			5,19	1,82	4,87	1,56
Inmigrantes			5,17	1,42	4,86	1,43
Desmotivación						
N total	1-7	,71	3,19	1,74	2,96	1,78
4º EP			3,56	1,91	2,84	1,88
5º EP			2,65	1,08	3,52	1,78
6º EP			3,03	1,73	2,60	1,63
Varones			3,79*	1,77	3,08	1,76
Mujeres			2,54	1,47	2,80	1,80
Autóctonos			2,86	1,71	2,74	1,77
Inmigrantes			3,44	1,75	3,67	1,61
Competencia						
N total	1-5	.67	4,48**	,60	4,23	,69
4º EP			4,37*	,76	4,08	,76
5º EP			4,55	,48	4,41	,62
6º EP			4,57**	,43	4,20	,65
Varones			4,42*	,70	4,15	,75
Mujeres			4,57	,44	4,32	,60
Autóctonos			4,58**	,44	4,20	,72
Inmigrantes			4,41	,69	4,32	,58
Relación						
N total	1-5	,76	4,44	,80	4,32	,78
4º EP			4,25	,85	4,24	,91
5º EP			4,88**	,28	4,41	,74
6º EP			4,42	,85	4,31	,68
Varones			4,49	,72	4,28	,78
Mujeres			4,37	,90	4,36	,77
Autóctonos			4,40	,87	4,29	,83
Inmigrantes			4,46	,75	4,39	,62
Novedad						
N total	1-5	,75	4,22***	,65	3,73	,80
4º EP			3,98*	,72	3,50	,89
5º EP			4,79***	,34	4,07	,68
6º EP			4,22**	,52	3,65	,72
Varones			4,12*	,73	3,74	,82
Mujeres			4,33***	,53	3,71	,77
Autóctonos			4,25***	,60	3,66	,80
Inmigrantes			4,19	,69	3,88	,78
SGS - Relación						
N total	1-7	,73	6,43	,82	6,41	,78
4º EP			6,22	1,06	6,32	,93
5º EP			6,67	,68	6,53	,69
6º EP			6,55	,51	6,38	,71
Varones			6,30	1,00	6,27	,93
Mujeres			6,60	,47	6,58	,50
Autóctonos			6,41	,61	6,43	,83
Inmigrantes			6,45	,95	6,37	,62

PENDIENTE DE PRESS

SGS – Responsabilidad						
N total	1-7	,67	6,36	,89	6,30	,91
4º EP			6,30	1,15	6,05	1,29
5º EP			6,52	,68	6,42	,70
6º EP			6,36	,67	6,39	,62
Varones			6,23	1,05	6,12	1,08
Mujeres			6,53	,63	6,49	,62
Autóctonos			6,38	,69	6,31	,97
Inmigrantes			6,36	1,02	6,25	,71
REP						
N total	1-4	,77	3,51	,51	3,41	,70
4º EP			3,24	,57	3,32	,78
5º EP			3,68	,35	3,53	,66
6º EP			3,68*	,41	3,37	,68
Varones			3,50	,50	3,34	,72
Mujeres			3,53	,53	3,50	,66
Autóctonos			3,44	,55	3,41	,71
Inmigrantes			3,56	,49	3,44	,66
REN						
N total	1-4	,65	1,81	,66	1,97	,88
4º EP			2,06	,64	1,95	,84
5º EP			1,51*	,56	2,20	,90
6º EP			1,66	,65	1,77	,84
Varones			1,89	,69	2,01	,94
Mujeres			1,70	,62	1,91	,80
Autóctonos			1,68	,64	1,89	,.78
Inmigrantes			1,90	,67	2,21	1,11

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

La Tabla 4 presenta los resultados obtenidos en la prueba *U* de Mann-Whitney comparando ambos tratamientos asignados (ED vs MT) y agrupando los datos según curso, género y procedencia. En relación a las regulaciones motivacionales, se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca (mujeres), la regulación identificada (6º curso de EP) y la desmotivación (varones), siendo superiores las puntuaciones en el modelo ED. En cuanto a las necesidades psicológicas básicas, se obtuvieron diferencias significativas en la necesidad de competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctono), relación con los demás (5º curso) y novedad (todas las variables excepto inmigrantes), siendo mayores las puntuaciones del modelo ED en todas ellas. Respecto a las metas sociales no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las condiciones. Por último, en relación a la sensibilidad intercultural, las comparaciones evidenciaron diferencias significativas en la REP (4º curso) en favor del modelo de ED, y en REN, con puntuaciones más bajas para los estudiantes del modelo de ED.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN EN PRESS

Tabla 4. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de *U* de Mann-Whitney en la comparación ED vs. MT

	N total	4º EP	5º EP	6ºEP	Varones	Mujeres	Autóct.	Inmigr.
M. Intrínseca								
U de Mann-Whitney						668.000		
Z						-2.396		
Sig. asintót. (bilateral)						,017		
R. Identificada								
U de Mann-Whitney				564.500				
Z				-3.149				
Sig. asintót. (bilateral)				,002				
Desmotivación								
U de Mann-Whitney					971.000			
Z					-1.996			
Sig. asintót. (bilateral)					,046			
Competencia								
U de Mann-Whitney	4500.500	541.000		569.000	1310.500		1259.000	
Z	-2.918	-2.120		-2.675	-2.226		-2.853	
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,034		,007	,026		,004	
Relación								
U de Mann-Whitney			192.000					
Z			-2.709					
Sig. asintót. (bilateral)			,007					
Novedad								
U de Mann-Whitney	3293.000	469.000	93.000	437.500	1131.500	557.500	868.500	
Z	-4.385	-2.393	-3.492	-3.461	-2.495	-3.756	-3.684	
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,017	,000	,001	,013	,000	,000	
Respuesta emocional positiva								
U de Mann-Whitney				611.000				
Z				-1.988				
Sig. asintót. (bilateral)				,047				
Respuesta emocional negativa								
U de Mann-Whitney			172.500					
Z			-2.360					
Sig. asintót. (bilateral)			,018					

Nota: Z = estadístico de prueba

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue analizar los efectos de un programa plurianual basado en modelo de ED sobre las regulaciones motivacionales, las NPB (incluida la novedad), las metas sociales (responsabilidad y relación), y la sensibilidad intercultural (respuestas emocionales positivas y negativas) en EP.

Para ello, se compararon dos condiciones (ED vs MT) a partir de los datos recabados en cuatro colegios, uno en el que se implementó la mayor parte de las unidades mediante ED y tres, en los que se empleó una MT.

En primer lugar, se constató que los niveles de motivación autodeterminada (intrínseca y regulación identificada) entre los estudiantes de ambas condiciones eran muy elevados, al tiempo que la tasa de desmotivación era baja. Estos datos son concordantes con las elevadas puntuaciones en la satisfacción de las NPB, lo que es convergente con los postulados de la TAD (Deci y Ryan, 2000). La investigación ha mostrado que una mayor satisfacción de las NPB se relaciona con la motivación más autodeterminada, tanto en el contexto deportivo como de la EF (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006). Los valores elevados de las metas de relación y responsabilidad evidencian la importancia de los aspectos sociales en la infancia y preadolescencia (Elliot et al., 2006; Wentzel, 1991). En cuanto a la sensibilidad intercultural, las respuestas emocionales positivas fueron altas para ambos niveles de tratamiento, mientras las negativas fueron bajas, confirmando que cierto mensaje inclusivo impregna el contexto educativo con independencia del enfoque metodológico. En suma, tomando estos datos en su conjunto, se podría inferir que los estudiantes de los cuatro centros escogidos recibían una EF de calidad, que se enfocaba adecuadamente a las dimensiones motivacionales y sociales.

En relación a la hipótesis 1, centrada en las supuestas ventajas motivacionales de la condición-ED, los resultados del estudio solo permiten confirmar parcialmente sus presupuestos. Se encontraron diferencias significativas en la motivación intrínseca (mujeres), la regulación identificada (6º curso de EP) y la desmotivación (varones), siendo superiores las puntuaciones en la condición-ED. En consecuencia, el uso prolongado del modelo de ED en EP parece provocar mayor motivación autodeterminada entre las niñas y los estudiantes de mayor edad. Estos resultados convergen con los obtenidos por la literatura (p.ej.., Burgueño, Medina-Casaubón, Morales-Ortiz, Cueto-Martín, B., y Sánchez-Gallardo, 2017; con alumnado de bachillerato). El modelo de ED es relativamente consistente en la promoción de resultados motivacionales entre géneros, cursos, deportes y perfiles motivacionales (Chu y Zhang, 2018) cuando se aplica de forma puntual. Sin embargo, en la presente investigación no se encontraron diferencias respecto a la regulación externa entre condiciones. Además, la exposición prolongada al modelo de ED en EP parece haber ejercido un papel desmotivador en el colectivo masculino. Este resultado podría deberse a la influencia de las actividades deportivas extraescolares, de carácter eminentemente competitivo, en las que participaban la mayoría de los varones del estudio (fútbol o fútbol sala). Este contraste entre el paradigma del deporte extraescolar y el ofrecido en los medios de comunicación frente al promovido en el modelo de ED (donde se ponderaban el fair play y el desarrollo de valores durante la fase de competición), pudo provocar un conflicto en motivacional entre los chicos y desencadenar un efecto desmotivador. Por su parte, las niñas fundamentalmente participaban en actividades de ámbito expresivo y no competitivo (baile o gimnasia rítmica), por lo que este planteamiento no entró en contradicción con sus motivaciones. Futuros trabajos deberían aclarar si este aumento de la desmotivación en varones se debe efectivamente a esa exposición prolongada al modelo de ED en EP o si está más relacionada con

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN IN PRESS

caída motivacional en la franja de edad adolescente (p.ej., Barkoukis, Taylor, Chanal, y Ntoumanis, 2014).

Los resultados permiten confirmar la hipótesis 2 en su totalidad, que pronosticaba puntuaciones mayores de los estudiantes de la condición-ED en la satisfacción las NPB y la novedad. Se obtuvieron diferencias significativas en las necesidad de competencia (muestra total, 6º y 4º cursos, varones y autóctono), relación con los demás (5º curso) y novedad (todas las variables excepto inmigrantes), siendo mayores las puntuaciones del modelo ED en todas ellas. Los resultados son congruentes con los informados por la literatura dirigida a temporadas puntuales en ES (p.ej., Cuevas et al., 2015; Méndez-Giménez et al., 2015). Numerosos estudios han enfatizado las bondades del modelo de ED para el desarrollo de las relaciones sociales entre iguales (Penney, Clarke, y Kinchin, 2002). Este hecho está relacionado fundamentalmente, con la cesión de responsabilidades que provoca mayores interacciones entre los estudiantes (Carlson, 1995; Hastie, 2000). Por otro lado, los estudios con una sola temporada también indican que el modelo de ED provoca un efecto de novedad entre los estudiantes y el docente (Calderón et al., 2010). El reciente estudio longitudinal (Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez, 2017), en el que se implementaron tres temporadas seguidas con el modelo de ED, observó que conforme se avanzaba el programa se podría haber provocado un estancamiento en el entusiasmo por la pérdida de ese efecto de novedad. Sin embargo, este no parece ser el caso de los participantes de la presente investigación, que mostraron niveles muy altos de satisfacción de esta necesidad al término del estudio.

Respecto a la hipótesis 3, los resultados no encontraron diferencias significativas a favor de ninguna de las condiciones en las puntuaciones de las metas sociales (metas de responsabilidad y relación social). Ambas condiciones desarrollaron por igual contextos que ayudaron a fijar las metas sociales entre los estudiantes. La explicación a este fenómeno puede deberse a los elevados niveles en las metas de relación y responsabilidad social informados por los participantes de ambas condiciones. Sin embargo, la ausencia de medidas pretest en este trabajo no permite esclarecer esta cuestión. Futuros estudios experimentales podrían arrojar luz en este sentido.

Por último, los resultados permitieron corroborar en su totalidad la hipótesis 4 relativa a la sensibilidad intercultural. Por un lado, las puntuaciones en la respuesta emocional positiva fueron significativamente superiores en la condición-ED. Estos hallazgos están en consonancia con los del estudio de Puente-Maxera et al. (2018) en el que se señaló el modelo de ED como facilitador de la integración e inclusión de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Los efectos positivos del modelo en este sentido pueden deberse a la creación de grupos heterogéneos y a la necesidad de colaborar juntos propiciando las ayudas entre los integrantes de los equipos (Martínez de Ojeda y Méndez-Giménez, 2017). Por otro lado, las puntuaciones en la respuesta emocional negativa fueron significativamente inferiores en la condición-ED que a la condición-MT. Estos resultados se alinean con los anteriores y dan mayor apoyo al uso del modelo de ED para el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Nuestros hallazgos sugieren la necesidad de un giro metodológico en los maestros de EF que deseen utilizar el modelo de ED a través de toda la etapa de EP. Este cambio afectaría tanto a las labores de programación y liderazgo durante las sesiones, como a la selección y distribución de contenidos. En primer lugar, se debería redistribuir la programación de manera que los elementos curriculares estén presentes en un número más reducido de unidades formativas o temporadas. En segundo, se deberían establecer protocolos para determinar las tareas y exigencias del modelo de ED y organizarlas consecuentemente en función de la dificultad asumible por los estudiantes de cada curso escolar. En ese sentido, se podrían establecer protocolos de enseñanza de roles de los estudiantes de cursos superiores a los de cursos inferiores. Finalmente, se sugiere hacer coincidir los eventos finales con momentos destacados en la vida del centro escolar.

Los resultados de este estudio deben ser tomados con cautela puesto que presenta una serie de limitaciones. Por un lado, su diseño cuasi-experimental (carente de medidas pretest) y transversal (una sola recogida de datos al término del estudio). Por otro lado, la baja fiabilidad en algunas variables. En el futuro se deberían abordar investigaciones longitudinales que contemplen varios ciclos o etapas educativas y recojan datos en distintos momentos del proceso. Asimismo, resultaría de interés realizar estudios longitudinales en diferentes tipos de centros (rurales, urbanos) y con distintas tasas de alumnado inmigrante.

CONCLUSIONES

Este estudio arroja luz a nuestra comprensión del efecto acumulativo del modelo de ED en EP desde una mirada complementaria a los factores motivacionales y sociales de los niños y preadolescentes. Se da apoyo a la idea de que ED constituye un modelo eficaz que puede ser utilizado de forma prolongada y progresiva en el currículo de EP. No obstante, se deberían revisar las estructuras del modelo poniendo el foco en los alumnos desmotivados. En relación a la diversidad cultural, la aplicación del modelo de ED parece provocar mejoras significativas en los estudiantes autóctonos en las necesidades de competencia y novedad, efectos que no se dan en el colectivo inmigrante. Estos resultados justifican igualmente la necesidad de revisar y modificar el modelo de ED en EP para tratar de atender mejor a los de estudiantes de otros lugares de procedencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barkoukis, V., Taylor, I.M., Chanal, J., & Ntoumanis, N. (2014). The relation between student motivation and student grades in Physical Education: A three-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *5*, 406-414. doi: 10.1111/sms.12174

Burgueño, R., Medina-Casaubón, J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., & Sánchez-Gallardo, I. (2017). Educación Deportiva *versus* Enseñanza Tradicional: Influencia sobre la regulación motivacional en alumnado de Bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(2), 87-98.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Calderón, A., Hastie, P. A. & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva (Sport Education): Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 15,* 169-180.

Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Health Lifestyles Journal, 42*(4), 6-8.

Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, *23*(1), 51-57.

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), 372-380. doi.org/10.1177/1356336X17751231

Cuevas, R., García-López, L. M., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *15*(2), 155-162.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11,* 227-268. doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Elliot, A. J., Gable, S. L. & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin. 32*, 378-391. doi.org/10.1177/0146167205282153

Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 413,* 55-75.

Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A, & Méndez-Alonso, D. (2017). Effects of two instructional approaches, Sport Education and Direct Instruction, on secondary education students' psychological response. *Sport TK, 6*(2), 9-20.

Garn, A. C., McCaughtry, N., Shen, B., Martin, J. J., & Fahlman, M. (2011). Social Goals in Urban Physical Education: Relationships with Effort and Disruptive Behavior. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 410-423. doi.org/10.1123/jtpe.30.4.410

González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences, 102,* 159-169. doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036

Guan, J., McBride, R.E., & Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education, 25,* 226–238. doi.org/10.1123/jtpe.25.2.226

Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25,* 58-74. doi.org/10.1123/jtpe.25.1.58

Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*(4), 355-83. doi.org/10.1123/jtpe.19.3.355

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN - IN PRESS

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132. doi.org/10.1080/17408989.2010.535202

Hastie, P. A., Sinelnikov, O., Wallhead, T., & Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review*, *20*(2), 215-228. doi.org/10.1177/1356336X14524858

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

Martínez de Ojeda, D., & Méndez-Giménez, A. (2017). Percepción de los estudiantes del modelo de Educación Deportiva durante tres temporadas consecutivas *Acción Motriz*, *20,* 37-46.

Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., & Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo 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*, *5*(2), 153-165.

Medina-Casaubón, J., & Burgueño, R. (2017). Influencia de una temporada de educación deportiva sobre las estrategias motivacionales en alumnado de bachillerato: una visión desde la teoría de la auto-determinación. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 13*(2), 153-166.

Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & Fernández-Río, J. (2018). A multi-theoretical approach of the students' motivational profiles in physical education: Achievement and social goals. *Psicothema, 30*(4), 401-407. doi: 10.7334/psicothema2018.88

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. doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004

Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., & Valverde, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 19*(1), 52-72.

Méndez-Giménez, A., Puente-Maxera, F., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *Sport TK, 6*(2), 89-100.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (3ª ed.). Routledge.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 327-337.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(2), 295-303.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y Modificación de Conducta, 33,* 351-368.

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN/IN PRESS

Penney, D., Clarke, G., & Kinchin, G. (2002). Developing physical education as a connective specialism': is sport education the answer?. *Sport, Education and Society*, *7*(1), 55-64. doi.org/10.1080/13573320120113576

Perlman, D. J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(4), 433-445. doi.org/10.1123/jtpe.29.4.433

Perlman, D. J. (2011) Examination of self-determination within the Sport Education Model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 2*(1), 79-92. doi.org/10.1080/18377122.2011.9730345

Perlman, D. J. & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15,* 401-418. doi.org/10.1080/17408980903535800

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., y Martínez de Ojeda, D. (2017). Influencia de la rotación de roles en Educación Deportiva sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de primaria. *Revista de Educación Inclusiva, 10*(2), 165-180.

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.

Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., & Liarte, J. P. (2018). El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos de la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. *Sport TK, 7*(2), 115-128.

Sanhueza, S. V., & Cardona, M. C. (2008). Escala de Sensibilidad Intercultural para Alumnado de Primaria y Secundaria (documento inédito). Alicante: Universidad de Alicante.

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

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

Sinelnikov, O., & Hastie, P. A. (2010). Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education seasons. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(2), 167-183.

Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 253-266. doi: doi.org /10.1080/17408980801995239

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77,* 100-110. doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336

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

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61,* 1–24. doi.org/10.3102/00346543061001001

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Número de referencias totales / Total references: 45 (100%)
Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 1 (2,2 %)

Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte - vol. X - número X - ISSN: 1577-0354

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

View publication stats

Anexo 6

Otras publicaciones realizadas en el marco de la tesis doctoral

Modelo de Educación deportiva y dinámica de roles. Efectos de una intervención sobre las variables motivacionales de estudiantes de primaria

Sport Education model and roles' dynamics. Effects of an intervention on motivational variables of elementary school's students

Federico Puente-Maxera[1], Antonio Méndez-Giménez[1], Diego Martínez de Ojeda[2]

1 Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. España.
2 Consejería de Educación. Región de Murcia. España.

CORRESPONDENCIA:
Federico Puente-Maxera
fedepuentem@hotmail.com

Recepción: marzo 2017 • Aceptación: noviembre 2017

Resumen

El presente estudio se ha centrado en conocer cómo influyen las dinámicas de roles fijos y rotativos en las orientaciones de meta, el clima motivacional y la motivación autodeterminada de estudiantes de primaria implicados en una temporada de balonmano. Se trata de un estudio cuasiexperimental con medidas pretest y postest en el que participaron 36 estudiantes de sexto curso de primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años (*M* = 11.36), y distribuidos en dos grupos diferenciados por la dinámica de roles asumida. Se utilizaron cuestionarios y entrevistas en grupo para conocer la percepción del alumnado, así como entrevistas individuales para obtener datos del profesorado. Los resultados revelaron diferencias significativas en mujeres y alumnado autóctono. Se evidencia a la dinámica de roles como estrategia metodológica apta para incidir sobre la motivación del alumnado de primaria.

Palabras clave: Educación física, modelos de enseñanza, educación deportiva, metas de logro, motivación autodeterminada.

Abstract

The present study examined the influence of permanent and rotating roles' processes on goal orientation, motivational climate and self-determined motivation of elementary school students. It was used a quasi-experimental study, pretest and postest measures. 36 sixth-grade students ranging in age from 11 to 13 years old (*M* = 11.36) took part in a handball unit. They belonged to two groups distinguished by roles' dynamic. Data collection included student questionnaires and group interviews with students, as well as individual interviews with the physical education teacher. Results showed significance differences on women and Spanish students. Roles' dynamics are showed as a powerful methodological strategy in relation to students' motivation.

Key words: physical education, instruction models, sport education, achievement goal theory, self-determination motivation.

Introducción

En las últimas tres décadas, numerosos avances en la investigación han dado la posibilidad de conocer los procesos que guían la motivación del alumnado de Educación Física (EF) en su papel como practicante activo. En el marco de esta producción, se encuentran varios estudios, realizados tanto desde el ámbito escolar como deportivo, que han dado origen a lo que conocemos en la actualidad como Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984). Esta establece que la motivación de los sujetos viene dada por dos tipos de orientaciones: dirigidas hacia la tarea y hacia el ego. La primera de ellas se caracteriza por vincular el éxito con la mejora de la competencia personal, mientras que en la orientación al ego la percepción del éxito deriva de una comparación favorable entre las capacidades de uno mismo y la de los demás (Duda, 1992). Considerando las investigaciones realizadas, un alto nivel de orientación al ego puede fomentar patrones desadaptativos, como la resistencia al esfuerzo o la ansiedad en la competición (Roberts, 1992). Por su parte, la orientación a la tarea se ha relacionado positivamente con diversos comportamientos adaptativos, entre los que destacan el esfuerzo y la motivación intrínseca (Cervelló & Santos-Rosa, 2000). La adopción de un tipo u otro de orientación motivacional varía en función de las características del sujeto. Entre otras variables evidenciadas por la investigación se encuentra la edad, el sexo o la cultura. Estas dos orientaciones motivacionales son independientes, no están correlacionadas, de manera que un sujeto puede poseer altos grados de orientación en ambas.

Además de estas orientaciones existe una serie de factores de tipo situacional o contextual que hacen referencia a las características del entorno de logro. Es lo que se conoce como *clima motivacional* (Ames, 1992) y viene establecido por los responsables directos del proceso de aprendizaje (p.ej., profesorado de EF). El tipo de clima establecido hará que el sujeto pueda aproximarse a un tipo u otro de orientación. En este sentido, la EF escolar se presenta como escenario idóneo para establecer climas motivacionales determinados debido a muchas de sus características (situaciones de exigencia de logro, la necesidad de demostrar competencia, la organización social, etc.).

Junto con la Teoría de Metas de Logro existen otros referentes teóricos que explican la motivación implicada en la práctica. Es el caso de la Teoría de la Autodeterminación (Deci, & Ryan, 2000), cuyos autores plantearon diferentes formas de motivación que se mueven en un continuo de menor a mayor autodeterminación. De este modo, en un extremo inferior se halla la ausencia de motivación (*desmotivación*); mientras que en la cúspide del continuo se encuentra la *motivación intrínseca*. Lograr alcanzar los niveles de esta última supone satisfacer tres necesidades psicológicas básicas (NPB): autonomía, competencia y relación.

González-Cutre, Martínez, Alonso, Cervelló, Conte y Moreno (2007) analizaron la influencia de estas tres necesidades sobre la autodeterminación de 474 deportistas adolescentes federados. Como resultado de su investigación, confeccionaron un instrumento apto para contextos físico-deportivos. Se trata de la Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD), ampliamente utilizada en investigaciones del ámbito de la actividad física y el deporte, tanto en contextos formales como no formales. Entre ellas, se encuentran propuestas como la de Gil, Jiménez, Moreno, M.P., García, Moreno, B., y Del Villar (2010), quienes analizaron el poder de predicción de las necesidades sobre la motivación intrínseca en jugadores adolescentes de voleibol. En el contexto de la EF, Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, y Torrero (2011) establecieron relaciones entre las NPB, el clima motivacional y la disciplina, mientras que Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Gómez-López, y Abraldes (2014) relacionaron las orientaciones motivacionales según edad y género.

Gran parte de las investigaciones referidas, tanto sobre metas de logro como de mediadores motivacionales, coinciden en destacar la conveniencia de potenciar climas motivacionales orientados hacia a la tarea, señalando a aquellos promotores del ego como menos deseables. En cualquier instancia, para generar climas que favorezcan la adopción de una determinada orientación, es necesario considerar numerosos aspectos, entre los que destacan los estilos de enseñanza, la organización social y otras variables. Los modelos pedagógicos actuales establecen un marco global y unificado de cada uno de estos aspectos. El modelo de Educación Deportiva (MED) es uno de ellos, siendo sus elementos más característicos (Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2011): (1) las *temporadas*, que suponen la estructura temporal de la unidad didáctica; (2) la *afiliación,* el alumnado se agrupa a través de equipos; (3) *competición formal*; (4) *evento final,* que supone el desenlace de la unidad; (5) *registro de datos*; y (6) *festividad,* ya que la unidad se desarrolla a través de un ambiente lúdico y divertido.

Varias investigaciones han constatado el potencial que posee el MED para promover climas orientados hacia la tarea (Hastie, Sinelnikov, Wallhead, & Layne, 2014; Meroño, Calderón, & Hastie, 2015; Sinelnikov, & Hastie, 2010; Wallhead, & Ntoumanis, 2004), y

satisfacer las NPB de los estudiantes (Cuevas, García-López, & Contreras, 2015; Perlman, 2010; Spittle, & Byrne, 2009), destacando la eficacia de sus elementos estructurales. No obstante, hasta la fecha no ha habido ningún estudio que analice estas variables motivacionales en función de la dinámica de roles, por lo que se desconocen los efectos que produce el intercambio periódico o no de responsabilidades a lo largo de una misma unidad. El objetivo principal de este trabajo es explorar dicha dinámica a partir de una unidad didáctica de balonmano, evaluando las orientaciones de meta, el clima motivacional y los mediadores motivacionales de estudiantes de sexto de primaria. Se busca comprobar si existen diferencias significativas en función del sexo, la procedencia y el nivel de tratamiento aplicado.

Método

Enfoque

El presente estudio se articula a partir de un diseño cuasiexperimental con medidas pretest y postest. Se adscribe a un enfoque metodológico mixto que utiliza técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, triangulando de esta forma la información obtenida.

Participantes

La muestra comprendió 36 estudiantes de sexto curso de educación primaria de un colegio público ubicado en la Región de Murcia. Sus edades oscilaron entre los 11 y 13 años (M = 11.36; DT = .59). La tabla 1 recoge los datos del alumnado participante por grupo, sexo y procedencia en cada uno de los grupos. Un maestro especialista en EF impartió la docencia. El mismo contaba con 11 años de experiencia como docente y 3 años de puesta en práctica del MED. El estudio contó con el consentimiento tanto del centro educativo como de los padres y madres del alumnado participante.

Procedimiento

Se llevó a cabo una unidad didáctica de balonmano de 10 sesiones de 60 minutos cada una. En cada grupo se asignó de forma azarosa un nivel de tratamiento diferente en función de la dinámica asumida respecto a los roles. De este modo, en el grupo "B" (en adelante, *GE con rotación*) los miembros de cada equipo intercambiaron roles semanalmente, mientras que en el "A" (en adelante, *GE sin rotación*) se mantuvieron fijos durante toda la unidad. Con el fin de establecer un orden en la rotación, los roles fueron numerados (1= Entrenador, 2= Encargado de material, etc.). De este modo, el estudiante que ocupaba el primer rol pasaba al segundo, este al tercero, y así sucesivamente. El proceso de rotación fue llevado a cabo por el docente mediante una planilla e informando a quienes ejercían el rol de entrenador en cada momento para dirigir los cambios en su respectivo grupo. La intervención, diseñada en base al MED, incluyó los siguientes roles: entrenador, preparador físico, encargado de material y responsable de riesgos laborales. A estas responsabilidades cabe añadir los roles de árbitro y anotador (*duty team*) asumidos por cada uno de los equipos participantes a lo largo de la unidad. Considerando la propia metodología, se siguieron las siguientes fases: (a) *introductoria*, (b) *dirigida,* (c) *de práctica autónoma*, (d) *de competición formal*, y (e) el *evento final*.

Instrumentos

Percepción del estudiante

Orientación motivacional. Se hizo uso de la *Escala de las Orientaciones de Meta en el Ejercicio* (GOES), validada en el contexto español por Moreno, López, Martínez, Alonso y González-Cutre (2007). Consta de diez ítems (cinco para la orientación a la tarea y cinco para la orientación al ego) y las respuestas son valoradas en una escala tipo Likert que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Clima motivacional. Se administró parcialmente la *Escala de Percepción del Clima Motivacional de los Iguales*

Tabla 1. Características del alumnado participante por grupo, sexo y procedencia

	6ºA		6ºB		Total	
	F	%	F	%	F	%
Sexo						
Varones	7	44	10	50	17	47
Mujeres	9	56	10	50	19	53
Procedencia						
Autóctono	12	75	17	85	29	80
Inmigrante	4	25	3	15	7	20

(CMI), desarrollada por Moreno et al. (2007), quienes seleccionaron nueve de los veintiún ítems del cuestionario *PeerMCYSQ* (Ntoumanis y Vazou, 2005). El instrumento consta de cinco ítems sobre clima tarea y cuatro sobre clima ego. Los ítems fueron valorados en una escala Likert que oscila de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la *Escala de Mediadores Motivaciones en el Deporte* (EMMD) elaborada por González-Cutre et al. (2007) y dirigida a medir la satisfacción de las NPB del alumnado. Consta de 23 ítems valorados en una escala tipo Likert de cinco puntos donde 1 equivale a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*. Los ítems vienen distribuidos en tres factores: *autonomía, competencia y relación*. En cuanto a la fiabilidad, los autores obtuvieron en cada uno de los factores un alfa de Cronbach de, respectivamente, α = .76, α = .71 y α = .75.

Entrevistas. Al finalizar la unidad, los participantes fueron entrevistados dispuestos en grupos de cinco-seis estudiantes siguiendo las recomendaciones de Ennis y Chen (2012). Así, el docente registró un total de siete entrevistas semi-estructuradas donde los respondientes fueron preguntados por su experiencia en la unidad. Un grupo de expertos revisó y ultimó los guiones de las entrevistas.

Percepción del docente

Entrevistas. El docente respondió a un total de tres entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) considerando, a su vez, tres momentos: antes, durante y después de la intervención. Las entrevistas, cuyos guiones fueron revisados por dos expertos (doctores), abarcaron temáticas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, clima social de aula, actitudes del alumnado, etc.), así como aquellas variables propias del estudio. Una vez registradas, las entrevistas fueron transcritas para su análisis posterior.

Análisis de datos cuantitativos

La información cuantitativa fue analizada utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 22.0). La tabla 2 recoge la fiabilidad de los cuestionarios y de cada uno de sus factores, tanto en momentos pretest como postest. Considerando la baja fiabilidad de los pretest y postest en clima tarea (alfas de Cronbach de .55 y .45, respectivamente) no se realizó ningún análisis posterior con esta información. Por su parte, los niveles de fiabilidad obtenidos en la sub-escala autonomía, tanto en prestest como postest fueron algo bajos (α= .69 y α= .60, respectivamente) pese a lo cual se mantuvieron los análisis teniendo en cuenta la franja de edad de los estudiantes y el interés para el estudio.

Tabla 2. Alfas de Cronbach de los cuestionarios empleados en pretest y postest

	Pretest	Postest
EMMD		
Relación	,87	,77
Autonomía	,69	,60
Competencia	,75	,71
Clima Ego-Tarea		
Clima Ego	,71	,75
Clima Tarea	,55	,45
Orientación Ego-Tarea		
Orientación Ego	,87	,91
Orientación Tarea	,67	,77

Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de todas las variables, obteniéndose valores de *Sig.* < .05 en casi todas ellas. Este dato señala que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Para comparar las puntuaciones de cada grupo a través del tiempo se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pretest y post-test; mientras que para la comparación de las puntuaciones intergrupo se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney de dos muestras independientes.

Análisis de datos cualitativos

La información cualitativa fue analizada de forma manual mediante procesos de síntesis, codificación y comparación de las respuestas de los participantes. Una vez reducidos e interpretados los datos, se extrajeron las conclusiones (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). De la información extraída emergieron diversas ideas y percepciones traducidas, posteriormente, en una serie de categorías y subcategorías: (1) Mediadores motivacionales y dinámica de roles, y (2) Clima motivacional percibido y dinámica de roles.

Resultados

Resultados cuantitativos

La tabla 3 recoge los estadísticos descriptivos en cada una de las variables del estudio (clima motivacional, orientación de meta, y NPB) para la muestra total, en función del género y la procedencia de los estudiantes.

La tabla 4 sintetiza las variables del estudio en las que se encontraron efectos significativos en la prueba rangos de Wilcoxon (ver tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio para la muestra total, por género y procedencia para cada grupo

	GE sin rotación				GE con rotación			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Clima Ego								
N total	3,30	,73	3,08	,82	2,48	1,12	2,14*	1,13
Varones	3,45	,78	3,08	,54	3,02	1,25	2,65	1,40
Mujeres	3,19	,73	3,08	1,00	1,94	,68	1,69	,60
Autóctonos	3,47	,71	3,11	,83	2,40	1,01	2,03*	,88
Inmigrantes	2,81	,62	3,00	,91	3,12	2,29	3,00	2,82
Orientación Ego								
N total	2,54	,86	2,71	1,00	2,36	1,12	2,25	1,33
Varones	3,10	,86	3,01	,70	2,81	1,02	2,66	1,44
Mujeres	2,11	,60	2,48	1,17	1,95	1,09	1,87	1,17
Autóctonos	2,52	,99	2,43	,91	2,22	1,06	2,05	1,15
Inmigrantes	2,62	,30	3,56	,85	3,08	1,38	3,29	2,03
Orientación Tarea								
N total	3,76	,65	4,28**	,55	3,82	,58	4,02*	,76
Varones	3,75	,48	4,28	,67	4,00	,67	4,11	,96
Mujeres	3,77	,79	4,29*	,48	3,65	,42	3,93*	,54
Autóctonos	3,81	,46	4,18*	,55	3,75	,55	3,93	,77
Inmigrantes	3,62	1,15	4,59	,49	4,25	,64	4,54	,50
Relación								
N total	3,87	,84	4,53**	,48	4,15	,68	4,56**	,52
Varones	3,56	,73	4,17*	,53	4,04	,77	4,43	,66
Mujeres	4,10	,89	4,76*	,28	4,26	,61	4,68*	,33
Autóctonos	3,98	,82	4,69*	,42	4,25	,65	4,65**	,34
Inmigrantes	3,59	,94	4,18	,46	3,37	,35	3,81	1,32
Autonomía								
N total	3,27	,71	3,75*	,50	3,39	,73	3,72**	,74
Varones	3,42	,68	3,66	,39	3,57	,78	3,86	,79
Mujeres	3,15	,75	3,81*	,59	3,21	,68	3,58**	,70
Autóctonos	3,38	,58	3,91**	,46	3,39	,66	3,67**	,64
Inmigrantes	2,93	1,05	3,25	,20	3,37	1,26	4,00	1,32
Competencia								
N total	3,67	,61	4,00*	,41	3,78	,84	4,02*	,80
Varones	3,77	,54	3,82	,66	4,12	,92	4,15	1,01
Mujeres	3,61	,67	4,09*	,18	3,39	,57	3,87**	,48
Autóctonos	3,65	,68	3,91	,47	3,69	,83	3,94*	,77
Inmigrantes	3,71	,49	4,21	,08	4,23	,97	4,42	,98

Nota: *$p < .05$, **$p<.01$. *M* = Media; *DT* = Desviación típica

En relación a la comparación de las medidas entre grupos, sólo se encontraron diferencias significativas en las medidas pretest de la orientación al ego a favor del GE sin rotación (*U* Mann-Whitney: 10,000; Sig. Asint.: ,022).

Resultados cualitativos

A continuación, se presenta la información cualitativa considerando las dos categorías extraídas del análisis de las entrevistas al profesorado y alumnado.

(I) Mediadores motivacionales y dinámica de roles

Autonomía y dinámicas de roles. El docente reveló conexiones significativas entre el grado de autonomía obtenido por el alumnado y la dinámica de roles asumida. Desde su punto de vista, antes de iniciar la experiencia, esperaba que el GE con rotación asumiese mayores cuotas de autonomía debido al aprendizaje que supondría ejercer un nuevo rol cada semana: *"Puede ser que la rotación de roles fomente la autonomía. Me da esa impresión"*. No compartió ese parecer respecto al GE sin rotación, del cual sostuvo que sus integrantes

Tabla 4. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral *(Sig. A. Bil.)* de la prueba de rangos de Wilcoxon en las variables del estudio con efectos significativos

	GE sin rotación Postest – Pretest	GE con rotación Postest – Pretest
Clima Ego		
N total Z	-,871	-2,098
Sig. asintót. (bilateral)	,384	,036
Autóctonos	-1,398	-2,003
Sig. asintót. (bilateral)	,162	,045
Orientación Tarea		
N total Z	-2,788	-1,998
Sig. asintót. (bilateral)	,005	,046
Mujer Z	-2,386	-2,113
Sig. asintót. (bilateral)	,017	,035
Autóctonos	-2,138	-1,654
Sig. asintót. (bilateral)	,033	,098
Relación		
N total Z	-2,763	-2,837
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,005
Varón Z	-2,032	-1,787
Sig. asintót. (bilateral)	,042	,074
Mujer Z	-1,997	-2,201
Sig. asintót. (bilateral)	,046	,028
Autóctonos	-2,371	-2,809
Sig. asintót. (bilateral)	,018	,005
Autonomía		
N total Z	-2,429	-3,175
Sig. asintót. (bilateral)	,015	,001
Mujer Z	-2,392	-2,667
Sig. asintót. (bilateral)	,017	,007
Autóctonos	-2,655	-2,811
Sig. asintót. (bilateral)	,008	,005
Competencia		
N total Z	-2,012	-2,345
Sig. asintót. (bilateral)	,044	,019
Mujer Z	-1,970	-2,667
Sig. asintót. (bilateral)	,049	,007
Autóctonos	-1,198	-2,085
Sig. asintót. (bilateral)	,231	,037
Inmigrantes	-1,604	-1,342
Sig. asintót. (bilateral)	,109	,180

Nota: Para sintetizar se han omitido los resultados de los análisis cuando no emergieron diferencias significativas.

se esforzarían menos al tomárselo como algo rutinario. Sin embargo, ya en el transcurso de la unidad, observó que el GE con rotación no fue ajeno a intervenciones docentes: *"He tenido que intervenir en el grupo que cambiaba roles precisamente por ello, porque algunos no se adaptaban a su nuevo papel"*, comentó. Por su parte, los estudiantes del GE sin rotación, conforme fueron aplicando el modelo y aprendiendo el rol desempeñado, lograron desenvolverse más autónomamente. Finalizada la unidad, el docente razonó lo siguiente: *"El que está practicando su rol siempre, puede ser que acabe más autónomo en ese rol específico. [...] Al realizarlo de una forma más segura, con más confianza que el otro [grupo] que sí cambia...puede ser que le ayude"*. En cuanto al género, tal como pronosticaba el profesor, las mujeres demostraron poseer mayor autonomía en cuanto a trabajo y organización. Por su parte, atendiendo a la procedencia del alumnado, los estudiantes de origen inmigrante presentaron mayores problemas de organización, sobre todo, en lo que se refirió a recibir y procesar la información. De los comentarios de los estudiantes se certificó un aumento en la autonomía: *"Al principio, hemos estado un poco desordenados, pero luego nos hemos agrupado y hemos trabajado bien"*, dijo un estudiante del GE sin rotación. También dejaron patente su iniciativa a la hora de abordar de manera conjunta los problemas a los que debieron enfrentarse: *"Cuando terminábamos la clase nos sentábamos un poco a hablar sobre el partido. Entonces, reflexionar nos ayudó"*. Este proceder fue percibido también por el GE con rotación, tal y como indicó un estudiante: *"Al principio nos quitaban muchos puntos. Entonces lo comentábamos para, en el siguiente partido, mejorar"*.

Relación y dinámicas de roles. La dinámica de trabajo repercutió en las relaciones sociales del alumnado. El docente percibió que estas se consolidarían debido a la influencia del MED. Asimismo, esperaba que en el GE con rotación existiese un mayor clima de colaboración y tolerancia intragrupal. Si bien las relaciones fueron mayormente reconocidas como positivas, el docente reveló algunos conflictos. En el GE con rotación algunos estudiantes señalaban y recordaban los fallos a sus compañeros basándose en su experiencia previa con dicho rol. También el docente reportó casos de estudiantes que, habiendo desempeñado el rol con anterioridad, aseguraban ya saber qué hacer, ignorando las instrucciones del responsable en cuestión. O, incluso, situaciones de pérdida de responsabilidad individual, donde ciertos estudiantes, una vez finalizado su periodo como entrenadores, se desentendían del grupo argumentando que su nuevo rol era menos protagónico. En cuanto al GE sin rotación, el docente no reportó ninguna de las situaciones conflictivas referidas. Entre las razones dadas, argumentó que asumir las responsabilidades encomendadas durante un mayor periodo de tiempo comportaba mayor respeto y aceptación por parte de los miembros del equipo. Así lo justificó, poniendo como ejemplo el rol de entrenador: *"Puede ser que, al ser una figura estable, se acostumbren a hacerle caso, a escuchar, a tener en cuenta lo que dice, y ya lo asimilen"*. Por su parte, de las palabras del alumnado, en ambos grupos, se desprende un alto consenso al manifestar que hubo respeto tanto hacia compañeros como rivales. *"Ha habido respeto hacia todos"*, comentó un estudiante del GE con rotación. Igualmente, donde

se mantuvieron los roles fijos a lo largo de la unidad, aseguraron tener un trato de respeto hacia los demás, acudiendo al diálogo para resolver aquellos conflictos que pudiesen presentarse: *"Una vez hubo una discusión. Se resolvió con el profe, hablando"*, dijo un estudiante. El docente destacó que los conflictos fueron mitigados a medida que los estudiantes asumían la idea de equipo.

Competencia percibida y dinámica de roles. La afiliación fue identificada, por el propio alumnado, como causante de mejoras en el nivel de juego. Dicha evolución no se limitó a aspectos técnico-tácticos, sino que abarcó también el conocimiento de reglas del juego. Entre las razones dadas se encontraron ligeras diferencias en función de la rotación de roles. Así, los miembros del GE sin rotación justificaron su evolución por el trabajo en equipo y la cooperación: *"La mejora se debe, sobre todo, a la coordinación del equipo"*, dijo un estudiante. Mientras que los estudiantes del GE con rotación entendieron que los cambios fueron debidos a la práctica, al trabajo constante y al esfuerzo. Varios subrayaron la importancia de los entrenamientos: *"Al principio, no teníamos idea de jugar, pero hemos aprendido. Yo creo que se debe a las actividades que hemos realizado en el entrenamiento"*. Con el transcurso de las sesiones, el docente constató cambios en el nivel de juego de todos los participantes en cuanto a coordinación y habilidad: *"Ahora los veo más coordinados, van evolucionando, cada uno dentro de sus posibilidades"*, dijo. Sin embargo, existieron casos donde el alumnado encontró importantes dificultades para desenvolverse correctamente. El docente recibió quejas por parte de un equipo (perteneciente al GE con rotación) acerca de un alumno inmigrante, en calidad de entrenador, que tenía problemas para comunicar las tareas a sus compañeros. Observó que estas deficiencias no se presentaban en el GE sin rotación. Sobre ello, el docente pudo establecer conexiones entre la dinámica de roles y el nivel de competencia con el que estos eran ejercidos: *"Parece que en el grupo que están rotando roles se ven más las carencias o aquellos alumnos a los que les cuesta desarrollar un nuevo rol cada semana. En el otro, al estar más acostumbrados, igual no lo están ejecutando de forma precisa, pero parece que, al ser la misma persona, los fallos son menores"*. Finalizada la intervención, apelaba a la importancia de brindar tiempo suficiente al alumnado: *"El curso que no ha rotado roles quizá haya sido más competente, cada uno en su rol, por no haber cambiado tanto y haber podido trabajar* más sesiones un rol específico".

(II) Clima motivacional percibido y dinámica de roles

Los comentarios docentes fueron muy variados. Además de apuntar a mejoras personales ("*Cada niño querrá mejorar por sí mismo*"), se destacó la idea de equipo, sustentada en un ambiente colaborativo percibido en ambos grupos. En el GE con rotación los estudiantes declararon haber trabajado todos por igual debido a la propia rotación, esto es, el hecho de haber desempeñado, a lo largo de la unidad, cada uno de los roles existentes. Aquellos que no rotaron, igualmente manifestaron haber colaborado: *"Nos hemos ayudado.* [Por ejemplo], *cuando hacíamos los cambios en los partidos porque alguno estaba cansado"*, comentó un estudiante.

Previo al inicio de la unidad, el docente tuvo dudas respecto al GE con rotación, anticipando posibles comparaciones dentro de un mismo grupo: *"Puede ser que el niño o la niña quiera hacerlo mejor que el anterior compañero que le ha precedido en el rol"*. Varios estudiantes del GE con rotación confirmaron sus intuiciones: *"Íbamos pasando por un sitio por el que pasaban otros. Yo soy entrenador y a la siguiente semana le tocaba a otro. [Entonces] veía el esfuerzo que he hecho yo por ser entrenador"*, comentó un estudiante. Otro añadió: *"Hay maneras diferentes"*. También, a nivel intragrupal el docente encontró casos aislados de estudiantes que, al principio, buscaban destacar respecto a sus compañeros de equipo en las acciones de juego. Asumían mayores cuotas de protagonismo restando oportunidades de participación al resto de miembros. Situación que fue remediada por el profesor mediante la adición de reglas. El docente aseguró que las comparaciones iban a producirse también respecto a los estudiantes de equipos contrarios, entendiendo dicha situación como implícita en contextos de competición. Así fue reportado por varios estudiantes, de ambas modalidades, al identificar las victorias y derrotas obtenidas como mejores y peores momentos de la unidad, respectivamente. Considerando la asunción de roles, varios estudiantes del GE sin rotación priorizaron la competencia sobre las relaciones sociales: *"Ha habido piques entre compañeros. Se solucionaban callando y jugando. Estaba por encima el hacer un buen partido"*, dijo un estudiante. *"Al principio, estábamos un poco revueltos, pero para que no influyese tanto en las puntuaciones, empezamos a callarnos"*, añadió un estudiante de otro equipo. En el GE con rotación, aun vinculando la competición a los resultados obtenidos, se encontraron sensibles diferencias relativas al clima social: *"Cuando uno fallaba, en vez de protestarle, siempre le apoyábamos. A la siguiente podía marcar"*, dijo un estudiante.

Como aspecto a controlar, el docente apuntó que el grado de competitividad, en ocasiones, amenazaba el ambiente de trabajo. Según sus comentarios, el deseo por ganar y superar al rival convivió, a lo largo de la experiencia, con aquel de mejora personal: *"Parece que cada uno quiere mejorar por su cuenta y, al mismo tiempo, que su equipo sea mejor que el otro"*. Respecto al

género, tomando en cuenta la naturaleza del deporte practicado, el docente tenía la expectativa de que los varones destacaran más que las mujeres. Mientras que ellas enfocarían la actividad como una oportunidad para aprender y participar, para los varones el éxito en la competición constituiría su principal motivación. Una vez inmersos en la unidad, el docente confirmó sus pronósticos, ya que pudo evidenciar, por un lado, una alta motivación e implicación en el aprendizaje por parte de las mujeres y, por otro, un acentuado carácter competitivo en varones, quienes demostraron mayor preocupación por el resultado final. Estas últimas características fueron igualmente identificadas por el docente en el alumnado de origen inmigrante. Su experiencia le llevó a anticipar con acierto que los estudiantes inmigrantes asumirían la competición con mayor vehemencia que el alumnado autóctono.

Discusión

El objetivo de este estudio fue examinar los efectos de una unidad didáctica de balonmano basada en el MED sobre las variables motivacionales de estudiantes de sexto curso de primaria en función de la dinámica de roles. Los resultados obtenidos por ambas intervenciones constataron efectos positivos sobre las metas de orientación a la tarea y las necesidades psicológicas básicas de los participantes, existiendo mejoras parciales al desglosar por género (mujeres) y procedencia (alumnado autóctono).

En cuanto a los factores situacionales, se observó un descenso significativo en la percepción del clima ego en la muestra total y autóctonos del GE con rotación, sin hallarse indicios de significatividad en el GE sin rotación. Estos cambios podrían indicar que la rotación de roles es un factor atenuante de las comparaciones intra e intergrupales (Ntoumanis, 2002). De hecho, de los datos cualitativos se evidenció una evolución en términos de empatía intragrupal, lo que sugiere que, si bien la rotación de roles provoca, en principio, situaciones de comparación y competición entre miembros de un mismo equipo, cuando se aplica en ambientes de cooperación caracterizados, entre otros elementos, por la afiliación, podría tener el potencial de promover conductas prosociales como la empatía y la cohesión grupal.

Asimismo, los datos cualitativos del presente estudio reafirman a la rotación de roles como un elemento determinante en el desarrollo de climas orientados a la tarea, lo que va en sintonía con otras características estructurales del propio MED evidenciadas para tal fin (Hastie et al., 2014; Wallhead & Ntoumanis, 2004). La percepción del alumnado respecto a climas de tarea, deja entrever la influencia de determinadas decisiones docentes (p.ej., cesión de responsabilidades y agrupamientos) sobre la satisfacción de la necesidad de autonomía y las relaciones sociales (Cox & Williams, 2008). En cuanto al género, los hallazgos de esta investigación son consistentes con otros estudios en los que se destaca cómo las mujeres percibieron más alto el clima motivacional orientado hacia la tarea que los varones (Martínez, Alonso, Cervelló, & Moreno, 2009; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Respecto a las variables disposicionales de la motivación, se hallaron aumentos significativos en la orientación a la tarea en la muestra total y mujeres de ambos grupos, y en los estudiantes autóctonos del GE sin rotación. El programa ejerció un mayor impacto sobre las mujeres en el desarrollo de metas de tarea, resultado consistente con estudios previos en EF (Cuevas, García-Calvo & Contreras, 2013). Se constató una alta motivación e implicación por parte de las mujeres, así como un fuerte ligamen de las actividades realizadas hacia oportunidades de aprendizaje. No se hallaron diferencias significativas en la orientación al ego de los participantes en ninguna condición. Estudios previos pusieron de relieve la idea de que el MED no incide sobre las metas de ego (Spittle & Byrne, 2009). En el plano cualitativo se observó una mayor orientación al ego en el GE con rotación durante las primeras fases de la intervención, mientras que en el GE sin rotación se dio dicha circunstancia en la fase de competición formal. En su estudio con adolescentes rusos, Sinelnikov y Hastie (2010) detectaron sensibles diferencias en el clima motivacional conforme avanzaba la unidad. Revelaron que el clima de maestría era más patente en las primeras fases, mientras que el de rendimiento obtenía mayor presencia en las fases de competición formal y evento final. Igualmente, observaron que ciertos elementos del MED contribuían al logro de orientaciones hacia la tarea, mientras que otros hacían lo propio respecto al ego.

En relación a las NPB, y consecuente con estudios previos (Cuevas, et al. 2015; Perlman, 2010; Spittle, & Byrne, 2009), se encontraron mejoras significativas en cada una de las necesidades para la muestra total, y concretamente, en mujeres y estudiantes autóctonos. La satisfacción de la relación con los demás reportó los niveles más elevados en ambos grupos, obteniendo un ligero mayor impacto a través del tiempo en el GE sin rotación, dada su incidencia en varones. Por su parte, las mujeres de ambas modalidades demostraron mayor predisposición que los varones a la hora de relacionarse con los demás, coincidiendo con lo reflejado en estudios previos con estudiantes de se-

cundaria (Ruiz, Graupera, Moreno, & Rico, 2010) y destacando el potencial del MED para satisfacer la necesidad de relación en estudiantes escolares (Perlman, 2010).

De la misma forma, los resultados apuntan que la intervención produjo efectos positivos en la percepción de competencia de las mujeres, independientemente de la dinámica de roles. Este dato es de especial relevancia dada la correlación positiva entre la satisfacción de la necesidad de competencia y el compromiso con la actividad (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, & Moreno-Murcia, 2011). Atendiendo a la dinámica de roles, un escenario emergente desde la evidencia cualitativa fue la percepción de la rotación de roles como oportunidad para gozar de aprendizajes más variados. Sin embargo, el propio proceso rotativo vislumbró carencias en el ejercicio de determinados roles, siendo el papel de entrenador uno de los más cuestionados. Dichas carencias fueron explicadas por razones de tipo competencial y social. En cuanto a las primeras, se observaron sensibles dificultades comunicativas en el alumnado de origen inmigrante. Respecto a las razones de carácter social, Brock, Rovegno y Oliver (2009) encontraron que el estatus y el género influyen sobre la participación de los estudiantes, la toma de decisiones y el liderazgo ejercido. En ambos estudios varias mujeres en calidad de entrenadoras del GE con rotación fueron ignoradas por sus iguales de sexo masculino. Igualmente, la organización social del grupo-clase favoreció el trabajo autónomo del alumnado en ambas intervenciones, obteniendo mejoras parciales en estudiantes autóctonos y en mujeres. La afiliación y la cesión de responsabilidades constituyeron dos elementos de especial incidencia en los niveles de autonomía de los participantes y, por consiguiente, en su adherencia a la actividad física (Balaguer, Castillo & Duda, 2008). Los altos valores obtenidos en la satisfacción de esta necesidad básica no fueron discriminados según la dinámica de roles adoptada, siendo la propia asunción de responsabilidades determinante en su desarrollo. Sobre ello, autores como Moreno, Hernández y González-Cutre (2009) ya analizaron el poder predictivo de las metas de responsabilidad respecto a la satisfacción de la necesidad de autonomía.

En conclusión, el presente estudio ofrece nuevas evidencias sobre la manipulación de elementos metodológicos y su influencia en variables motivacionales y socioafectivas del alumnado de primaria, y abre un campo de estudio en aras de nuevos diseños de investigación. Los resultados derivan una serie de implicaciones didácticas. Por un lado, reafirman las ideas expuestas previamente por la literatura en lo referente a que el MED promueve un clima orientado a la tarea, que puede ir acompañado, como se ha encontrado, con una reducción del énfasis competitivo cuando se introduce la rotación de roles. No obstante, a la luz de los resultados obtenidos en su conjunto, se podría recomendar el uso de roles fijos en las primeras experiencias con el MED o cuando se trabaje con estudiantes de corta edad, partiendo de responsabilidades con requerimientos básicos que puedan incrementar su dificultad en el transcurso de una misma unidad (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez, & Valverde, 2016). Por su parte, si se pretende establecer roles rotativos, en las primeras experiencias deben ser sencillos y, preferiblemente, ya conocidos por el alumnado. Se debe atender al carácter temporal de la rotación y a la naturaleza de determinadas funciones. En el caso de aquellos más directivos, como es el rol de entrenador, se aconsejan estrategias para fomentar el liderazgo y facilitar la comunicación, destacando el uso de pizarras como andamiaje.

No obstante, al tratarse de un diseño cuasiexperimental, los resultados deben ser analizados con cautela. En relación a la muestra, el bajo número de estudiantes de origen inmigrante podría explicar la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en dichos sujetos. Futuras investigaciones deberían considerar esta limitación replicando el modelo en muestras más amplias y con mayor porcentaje de alumnado inmigrante. Los resultados de este estudio también se hallan limitados por la escasa fiabilidad obtenida en la subescala *clima-tarea*, debiendo ser omitidos los datos cuantitativos relativos a la misma. Por último, futuras líneas de investigación deberían ir dirigidas a explorar los efectos de la dinámica de roles en edades más avanzadas (alumnado de educación secundaria) y en muestras de diferente estrato socioeconómico. Próximos trabajos también deberían dar cabida a la introducción de nuevos contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 25,* 250- 265. doi:10.5232/ricyde2011.02501

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise,* 161- 176. Champaign, IL: Human Kinetics.

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., & Abraldes, J. (2014). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte, 10*(9), 119-128. doi:10.12800/ ccd.v9i26.430

Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17*(1), 123-139.

Brock, S. J, Rovegno, I., & Oliver, K. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 355–375. doi:10.1080/17408980802400494

Cervelló, E. M., & Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte, 9*, 51-70.

Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *30*(2), 222-239. doi:10.1123/jsep.30.2.222

Cuevas, R., García-Calvo, T., & Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología, 29*(3), 685-692. doi:10.6018/analesps.29.3.175821

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227- 268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Duda, J. L. (1992): Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ennis, C. D., & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., & Macdonald, D. (Eds), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. (217-236). New York: Routledge.

Gil, A., Jiménez, R., Moreno, M. P., García, L., Moreno, B., & Del Villar, F. (2010). Análisis de la motivación intrínseca a través de las necesidades psicológicas básicas y la dimensión subjetiva de la toma de decisiones en jugadores de voleibol. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 5*(1), 29-44.

González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E. M., Conte, L., & Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En Castellano, J., & Usabiaga, O. (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.

Hastie, P. A., Sinelnikov, O., Wallhead, T., & Layne T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review, 20*(2). 215-228. doi:10.1177/1356336X14524858

Martínez, C., Alonso, N., Cervelló, E., & Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción de trato generado por el profesor en el aula. *Cultura y Educación, 13*, 331-343. doi:10.1174/113564009789052361

Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., & Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo 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, 5*(2), 153-165.

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de investigación educativa*. Barcelona: La Muralla, 204-219.

Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. A. (2016). Effect of Sport Education on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 44*(12), 182-198. doi:10.5232/ricyde2016.04407

Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., y Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement, 26*, 1-24.

Moreno, J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología, 26*(2), 213-222.

Moreno, J. A., López, M., Martínez Galindo, C. M., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2007). Validación preliminar de la escala de percepción del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 1*(2), 13-28.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194. doi:10.1016/S1469-0292(01)00020-6

Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences, 17*, 643-665. doi:10.1080/026404199365678

Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27*, 432-455. doi:10.1123/jsep.27.4.432

Perlman, D. J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the Sport Education model. *Journal of Teaching in Physical Education. 29*(4), 433-445. doi:10.1123/jtpe.29.4.433

Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Moreno. J. A., & Rico, I. (2010). Social preferences for learning in adolescent physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*, 3–20. doi:10.1123/jtpe.29.1.3

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

Sinelnikov, O. A., & Hastie, P. A. (2010). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(1), 55-69. doi:10.1080/17408980902729362

Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 253-266. doi:10.1080/17408980801995239

Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention in students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(1), 4-18. doi:10.1123/jtpe.23.1.4

View publication stats

SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, vol. 7 n.º 2, 115-128© Copyright 2018: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia
Recibido: 24/05/2018
Aceptado: 16/07/2018
Murcia (España)
ISSN edición web (*http://revistas.um.es/sportk*): 2340-8812

El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes

Sport Education model and orienteering.Effects on adolescent students' life satisfaction, multiple intelligences, basic psychological needs and curricular model's perceptions.

Federico Puente-Maxera[1]*, Antonio Méndez-Giménez[1], Diego Martínez de Ojeda Pérez[2] y Juan Pedro Liarte Belmonte[3]

1 Universidad de Oviedo (España).
2 CEIP Feliciano Sánchez Saura, Cartagena (España).
3 IES Ben Arabí, Cartagena (España).

Resumen: Se examinaron los efectos de una unidad didáctica de orientación deportiva (OD) basada en el modelo de Educación Deportiva (ED) sobre la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones del modelo en estudiantesde tercer curso de educación secundaria. La muestra estuvo comprendida por 81 estudiantes (*M* de edad = 14.62; *DT* = .80) distribuidos en tres grupos naturales, pertenecientes a un instituto ubicado en la Región de Murcia (España). A partir de un diseño cuasi-experimental (medidas pretest-postest), se recabaron datos mediante entrevistas (percepción docente), cuestionarios cuantitativos y cualitativos (percepción discente). Se obtuvieronmejoras significativas en el desarrollo de los tres objetivos que persigue el modelo (competencia, cultura deportiva y entusiasmo), al tiempo queno se revelaron cambios significativos en la satisfacción con la vida y en las inteligencias múltiples. Los resultados constatan a la OD como contenido apto para ser abordado mediante los principios del modelo de ED y respaldansu eficaciarespecto a los objetivos que este últimopersigue.
Palabras clave: Educación física, modelo de Educación Deportiva, orientación deportiva, modelos de enseñanza.

Abstract: The aim of this study was to assess the effects of a Sport Education (SE) model-based teaching unit through orienteering on grade 9 (14-17 years) students' life satisfaction, multiple intelligences, basic psychological needs and curricular model perceptions.81 students (*M*age = 14.62; *SD* = .80) allocated in three intact groups from a high-school in Region of Murcia (Spain), took part in this unit. Based on a quasi-experimental design (pretest-posttest measures), data were collected from interviews (teacher perspective) and both quantitative and qualitative questionnaires (student perspective). Significant improvements were obtained on the development of the three main SE goals (competency, literacy and enthusiasm), whereas no significant changes were found on life satisfaction and multiple intelligences. Findings confirmed orienteering as a suitable content to be taught according through the pedagogical principles of SE model.Likewise, results showed its benefits on the development of the objectives this pursues.
Key words: Physical education, Sport Education model, orienteering, teaching models.

Introducción

La investigación en educación está dirigida a la mejora de la calidad de vida del alumnado (Lemke, 2006). Si bien son necesarias mayores investigaciones que evidencien este hecho desde la infancia hasta la adolescencia (Verdugo, y Sabeh, 2002), algunas de las dimensiones relativas a la calidad de vida argüidas (por ejemplo, ocio y actividades recreativas, o bienestar físico y emocional) ya han sido abordadas en el contexto escolar. Es el caso de las relaciones interpersonales, sobre las que se concluye que son un componente muy importante en el desarrollo de los estudiantes y en su calidad de vida presente y futura (Barclay, y Doll, 2001; Bond, Carlin, Thomas, Rubin, y Patton, 2001; Doll, y Hess, 2001). De esta forma, estudiantes con experiencias negativas en sus relaciones sociales en la escuela pueden sufrir una desconexión con su aprendizaje y, por ende, un abandono prematuro del sistema educativo (Nutbeam, Smith, Moore, y Bauman, 1993; Osterman, 2000; Samdal, Nutbeam, Wold, y Kannas, 1998). Sin embargo, cuando los estudiantes crecen en un contexto educativo en el que establecen relaciones afectivas entre iguales aumenta el rendimiento académico y la satisfacción en el contexto escolar (Wentzel, 1991). Estos postulados están relacionados con el concepto de satisfacción por la vida (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009), entendida esta como "el sentimiento de bienestar en relación consigo mismo en la propia vida, diferenciándose de la aprobación-desaprobación o el grado de satisfacción con las condiciones objetivas de

Dirección para correspondencia [Correspodence address]: Federico Puente-Maxera. Universidad de Oviedo (España).
E-mail: fedepuentem@hotmail.com

vida" (Tarazona, 2005, p. 59). La relación entre iguales cobra especial relevancia desde los aspectos motivacionales del aprendizaje, siendo identificada por la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci, y Ryan, 2000) como una de las tres necesidades psicológicas básicas (NPB). Las dos NPB que complementan a la necesidad de relación son la autonomía y la competencia. Por definir brevemente cada una de ellas, la satisfacción de (a) autonomía alude al hecho de que el individuo se siente causante y responsable de sus propias acciones; (b) la competencia se refiere al nivel de eficacia percibido por el individuo; mientras que (c) la relación, tal y como se ha apuntado previamente, supone le necesidad de aceptación y vínculo hacia los otros iguales (Deci,yRyan, 2000).

Por su parte, las relaciones sociales se enmarcan dentro de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, dos de las ocho inteligencias múltiples definidas por Gardner (e.g., Gardner, 1993; Gardner, y Hatch, 1989).Junto a ellas, Gardner identificó las inteligencias espacial, musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística y naturalista. Estas inteligencias son consideradas independientes de forma que un estudiante puede desarrollar una y no necesariamente el resto (Gardner, 1995). En este sentido, Gardner (1994, p. 10) las define como la "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales". Por tanto, al considerar la inteligencia como una capacidad, la presenta como una destreza que puede ser desarrollada (De Luca, 1994).

En el ámbito educativo, una metodología de enseñanza adecuada puede provocar efectos positivos en (a) las relaciones sociales (Metzler, 2011),(b) la satisfacción por la vida (Moreno-Murcia, y Vera, 2011) así como en (c) las inteligencias múltiples (Ruiz, Lorenzo, y García, 2013). Este es el caso de los modelos de enseñanza, concebidos como planes o patrones que se pueden utilizar para dar forma al currículo (plan de estudios), diseñar las materias, y guiar la instrucción en el aula y otros contextos (Joyce, y Weil, 1980).Los modelos de enseñanza constituyen "una perspectiva de la intervención que incluye la consideración simultánea de teorías de aprendizaje, objetivos de aprendizaje a largo plazo, contexto de enseñanza, contenido, organización y control de la clase, estrategias y estilos de enseñanza, evaluación del proceso, y evaluación del aprendizaje del alumno" (Metzler, 2005, p.13). Entre los diferentes modelos de enseñanza en educación física (EF), entre los que destacan el modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva o el modelo de Responsabilidad Personal y Social,el modelo de Educación Deportiva (ED; Siedentop, 1994) ha sido uno de los más investigados e implementados (Kirk, 2013) entre los denominados de "segunda generación" (Ennis, 2014, p.64), caracterizados por estar centrados en el alumnado y ser una alternativa al modelo tradicional (pudiendo ser este último considerado como de "primera generación"). El modelo de ED tiene como objetivo principal que los estudiantes tengan experiencias deportivas auténticas (Siedentop, 1994). Diferentes revisiones de ámbito nacional e internacional (Araújo, Mesquita, y Hastie, 2014;Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares, y Pastor-Vicedo, 2016; Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011; Wallhead y O´Sullivan, 2005) han indicado los efectosde la implementación del modelo en los tres objetivos que se le atribuyen: (1) que los estudiantes mejoren su competencia deportiva; (2) que se entusiasmen con la práctica; y (3) que sean cultos en el deporte. Las revisiones a su vez informan sobre el potencial del modelo de ED en los aspectos motivacionales del alumnado, ya sea desde los postulados teóricos de la TAD (Cuevas, García-López, y Contreras, 2015; Menéndez-Santurio, y Fernández-Río, 2016) que desde aquellos consustanciales a las Metas de Logro (Meroño, Calderón, y Hastie, 2016; Sinelnikov, y Hastie, 2010). Igualmente, numerosos estudios han señalado los efectos positivos que se producen al aplicarlo en las clases de EF sobre las seis características que lo componen: (1) temporadas; (2); afiliación; (3) competición formal; (4) registros de datos; (5) festividad; y (6) evento final (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011). Así, la consistencia del modelo analizando los elementos estructurales que lo componen ha sido informada por varios autores en temporadas de deportes de invasión (Hastie, y Sinelnikov, 2006; Kinchin, Wardle, Roderick, y Sprosen, 2004), de cancha dividida (Gutiérrez, García-López, Hastie, y Calderón, 2013), o de diana móvil (Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2010; Gutiérrez, García-López, Chaparro, y Fernández, 2014).

En los últimos años, las aplicaciones del modelo de ED están expandiéndose hacia contenidos curriculares inexplorados con anterioridad. Tal es el caso de la implementación del modelo en una temporada de natación (Meroño et al., 2015), en la que se encontraron resultados positivos en la motivación de los participantes; temporadas de ultimate, indiacas y "pichi" (Martínez de Ojeda, Méndez-Giménez, y Valverde, 2016), en el que se obtuvieron mejoras significativas en el clima social de aula y niveles altos en competencia percibida y en la intención de ser físicamente activo; o temporadas de mimo (Méndez-Giménez, Puente-Maxera, y Martínez de Ojeda, 2017), cuyos resultados mostraron mejoras en la respuesta emocional positiva, en la ayuda, y en las relaciones entre iguales de distintas culturas y países. Sin embargo, hasta donde es sabido,no se dispone de estudios que analicen el modelo de ED cuando se implementa con el contenido de orientación deportiva. Además, aun existiendo evidencias sobre la relación del modelo de ED con aspectos vinculados a la inteligencia intrapersonal, como pueden ser la empatía o la asertividad (García-López, y Gutiérrez, 2013), resulta complejo encontrar estudios que analicen su efecto en otras de las inteligencias múltiples (como es el caso de la inteligencia espacial).

Por estos motivos el presente estudio tiene por objetivo analizar los efectos del modelo de ED (a) en la satisfacción por la vida, (b) en dos de las inteligencias múltiples (espacial

e intrapersonal), (c) en las necesidades psicológicas básicas, y (d) en los elementos estructurales que componen el propio modelo, cuando se aplica con el contenido de orientación deportiva. En relación al primer objetivo, se establece como hipótesis un aumento significativo en la satisfacción con la vida de los estudiantes. Respecto al segundo objetivo, se esperan mejoras significativas en ambas inteligencias(espacial e intrapersonal). En cuanto al tercer objetivo, se prevén mejoras en cada una de las necesidades psicológicas básicas. Finalmente, se hipotetizó un incremento significativo en las percepciones de competencia, cultura deportiva y entusiasmo.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 81 estudiantes de un centro educativo público de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años (M = 14.62; DT = .80), y quienes formaban parte de tres grupos naturales de tercer curso de E.S.O. Dicha distribución fue respetada para el devenir del estudio. Cada uno de los grupos difería en cuanto al currículum asumido, de modo que el "A" (n = 26) seguía un currículum ordinario, el "B" (n = 22) era un grupo mixto con estudiantes de currículum ordinario y estudiantes inscritos en el programa PMAR (*Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento,*de aplicación en segundo y tercero de E.S.O. y basado en un itinerario académico –materias, metodología, etc.- diferente al establecido con carácter general) y el "C" (n = 33) estaba compuesto por estudiantes pertenecientes al *Programa de Horarios Integrados* basado en el estudio simultáneo de Enseñanzas Profesionales de Música y E.S.O. Las características del alumnado participante en cuanto a género y procedencia vienen reflejadas en la tabla 1. Ninguno de los estudiantes tenía experiencia previa con el modelo de ED. En cuanto al docente encargado de impartir clase, contaba con 16 años de experiencia (5 implementando el modelo de ED, habiendo recibido formación teórico-práctica específica previo a su primera aplicación).

Tabla 1. Características del alumnado participante por grupo, sexo y procedencia.

	3ºA		3ºB		3ºC		Total	
	F	*%*	*F*	*%*	*F*	*%*	*F*	*%*
Sexo								
Varones	13	50	11	50	14	42	38	47.5
Mujeres	13	50	10	45	19	58	42	52.5
Procedencia								
Autóctono	21	81	18	82	33	100	72	90
Inmigrante	5	19	4*	18	0	0	9	10

*Uno de los participantes no indicó su género.

Se solicitó la autorización de la dirección del centro educativo, así como el consentimiento informado de las familias del alumnado participante. Se informó de las características del estudio, asegurando tanto el anonimato como la confidencialidad de los resultados y la voluntariedad de participar en el mismo.

Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo un diseño pre-experimental con medidas pretest y postest. Este tipo de diseños ha sido empleado en estudios previos en el área de EF (Hortigüela, Pérez, y Calderón, 2016).Por su parte, se siguió una metodología mixta, a partir del uso de técnicas de investigación tanto cuantitativas (p.ej., cuestionarios) como cualitativas (p.ej., entrevistas). Estas metodologías, además de realzar la calidad de la investigación, encajan con lo realizado en estudios previos sobre el modelo de ED tanto de carácter nacional como internacional(p. ej., Gutiérrez et al., 2013; Martínez de Ojeda et al., 2016; entre otros).

La variable independiente fue el desarrollo de una unidad didáctica de orientación deportiva mediante el modelo de ED. La fidelidad del diseño fue afianzada de acuerdo a las premisas de Hastie y Casey (2014) respecto a estudios empíricos basados en modelos pedagógicos. Así pues, se llevó a cabo (a) una extensa descripción de los elementos curriculares de la unidad, (b) un proceso minucioso sobre la validación del modelo pedagógico utilizado, y (c) una rica descripción del contexto de estudio. Un experto en modelos de enseñanza (doctor con ocho años de experiencia aplicando el modelo de ED) orientó y evaluó el diseño de la unidad didáctica. Una vez confeccionado, el diseño fue validado por dos expertos (doctores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).La unidad didáctica cumplió con todos los requisitos de la hoja de control del modelo de ED (Sinelnikov, 2009; traducido al castellano por Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2010).

La temporada tuvo una duración de 12 sesiones y progresó por diferentes fases: (a) introductoria, (b) dirigida, (c) autónoma, (d) competición formal y (e) evento final (los contenidos abordados en cada fase vienen recogidos en la tabla 2).Los estudiantes fueron distribuidos en equipos de seis miembros. Acorde con los postulados del modelo de ED, cada componente asumió una responsabilidad específica durante toda la temporada: entrenador, preparador físico, encargado de salud y riesgos,encargado de material, moderador/periodista yencargado de multimedia. También cabe destacar el rol arbitral (p.ej., registro del tiempo y cumplimiento de normas), de carácter rotatorio y ejercido al menos una vez por cada equipo durante la fase de competición.

Tabla 2. Contenidos de las sesiones en cada fase de la temporada de orientación.

TEMPORADA DE ORIENTACIÓN DEPORTIVA	
SESIONES	**Contenido**
1. Introductoria	Explicación del funcionamiento del modelo de ED, selección de equipos, reparto de roles y zonas de trabajo.
2. Dirigida	Sesión teórico-práctica: Elementos que ayudan a leer un mapa. Las curvas de nivel. ¿Qué es un mapa y la escala? ¿Qué es la brújula y sus partes? Práctica 1 (con mapa de orientación y brújula). Búsqueda de elementos en el terreno con el mapa orientado. Orientación del mapa utilizando la brújula. Práctica consistente en desplazarse con un mapa y una brújula por el centro y buscar elementos del mapa que no aparecen en el terreno. Desplazamientos con un mapa orientado: qué hacer si se desorientan. En esta sesión empiezan a desempeñar los roles generales.
3. Dirigida	Sesión teórico práctica ¿Qué son las carreras de orientación? ¿Cómo demuestra un corredor haber encontrado todas las balizas? ¿Qué es la tarjeta de control? Pistas para encontrar las balizas. Material necesario para realizar una carrera. ¿Cómo se señalan las balizas? Curiosidades. Práctica 2. Carrera de orientación con hoja de control y mapa con balizas. Los elementos a buscar: conos de color amarillo o rojo.
4. Dirigida	Sesión teórico-práctica: ¿Qué son las carreras de orientación? ¿Cómo demuestra un corredor haber encontrado todas las balizas? Práctica 3: Encontrar un rumbo. Práctica 4: *Búsqueda del Tesoro* por equipos. Explicación de la fase autónoma y qué van a trabajar en ella.
5. Práctica autónoma	Empiezan a trabajar de forma autónoma a través del alumno- entrenador. Revisar la *Búsqueda del Tesoro* y los posibles aciertos o errores cometidos. Talonamiento a partir de una escala. Diseño de un recorrido con salida, 7 balizas, llegada; incluyendo rumbos a seguir, y meta. Establecemiento de números clave con tiza. Puesta en práctica.
6. Práctica autónoma	Práctica (por tiempos) de una carrera de orientación con brújula y mapa preparada previamente por el entrenador. Talonamiento a partir de una escala. Repaso del talonamiento. Práctica de orientación 3: Identificar elementos del mapa y realizar las actividades. El entrenador corregirá la práctica a través del aula XXI.
7. Práctica autónoma	Averiguar el desnivel que existe entre curvas de nivel. Práctica de competición con *duty team* con explicación previa.
8. Práctica autónoma	Competición con *duty team* de práctica. División de los equipos en dos grupos de tres.
9. Competición en el centro	Campeonato formal dentro de las instalaciones del centro.
10. Competición en el centro	Campeonato formal dentro de las instalaciones del centro.
11. Competición fuera del centro	Campeonato formal en un parque natural.
12. Evento final	Entrega de diplomas, reconocimiento de los equipos, visionado de imágenes sobre el trabajo realizado durante la unidad.

Instrumentos

Percepción del alumnado

Cuestionarios

Valoración del modelo de EF. Se hizo uso de la *Physical Education Season Survey* (PESS), desarrollada por Mohr, Townsend, Rairigh, y Mohr (2003) y, posteriormente, modificada por Hastie y Sinelnikov (2006). El instrumento se compone de 12 preguntas divididas en dos secciones. En la primera sección (preguntas 1-6) los estudiantes deben responder a cuestiones relacionadas con los seis aspectos básicos del modelo (temporada, afiliación, competición formal, evento final, registro de datos y festividad) dando su valoración en una escala que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). En la segunda sección (preguntas 7-12), los estudiantes son preguntados sobre sus percepciones de competencia, cultura deportiva y entusiasmo, respecto a antes y después de participar en la temporada. Estas valoraciones se realizan en una

escala de 1 a 10. En un estudio con estudiantes españoles de educación secundaria, Burgueño, Lirola, Morales-Ortíz, Cueto-Martín, y Medina-Casaubón (2018) informaron de una consistencia interna de α =.88 para la primera sección del cuestionario.

Inteligencias múltiples. Se emplearon las escalas de *inteligencia espacial* y de *inteligencia intrapersonal* incluidas en el Cuestionario de Inteligencias Múltiples (Aliaga et al., 2012) y compuestas, cada una, por 10 ítems. Los autores obtuvieron una fiabilidad para la inteligencia espacial e intrapersonal de .85 y .69., respectivamente. Se empleó una escala que fue de 1 (*nada cierto*) a 7 (*totalmente cierto*).

Satisfacción con la vida. Se utilizó la versión española de la *Satisfaction with Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) validada por Atienza, Pons, Balaguer y García (2000), que consta de cinco ítems que cargan en un solo factor. Un ejemplo de ítem es *"Estoy satisfecho con mi vida"*(ítem 3). Atienza et al. (2000) informaron de buena consistencia interna (α =.84). Las respuestas fueron valoradas en una escala Likert que osciló de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Los cuestionarios fueron administrados antes y después de haber sido aplicada la intervención, en el aula de referencia de cada grupo y en las horas asignadas para EF, siendo completados en un tiempo de 20 minutos, aproximadamente.

Cuestionario cualitativo. Se utilizó un cuestionario cualitativo, construido *ad hoc,* para conocer la opinión del alumnado en sus propios términos una vez finalizada la intervención. Se formularon cinco preguntas abiertas: (1) ¿Qué te ha parecido la experiencia de la unidad didáctica de orientación deportiva?, (2) ¿Cómo ha sido la relación entre compañeros?, (3) ¿Y la relación entre compañeros de diferente nacionalidad?, (4) ¿Te gustaría trabajar de esta forma en EF?, y (5) Si pudieras cambiar algo, ¿qué sería? Los estudiantes invirtieron un tiempo máximo de 10 minutos para completar el cuestionario.

Percepción docente

Entrevistas. El docente respondió a un total de tres entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) considerando, a su vez, tres momentos: antes (E1), durante (E2) y después (E3) de la intervención. Las entrevistas, cuyos guiones fueron revisados por dos expertos (doctores), abarcaron temáticas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, clima social de aula, actitudes del alumnado, etc.), así como aquellas variables cuantitativas propias del estudio. Una vez registradas, las entrevistas fueron transcritas para su análisis posterior.

Análisis de datos cuantitativos

Los datos recabados a través de los cuestionarios cuantitativos fueron analizados usando el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 23.0). El coeficiente alfa de Cronbach determinó la consistencia interna de las variables analizadas mostrando niveles de aceptabilidad (α>.70) en cada una de ellas, salvo en la primera sección del PESS (ver tabla 3). No obstante, esta escala fue conservada dado el interés que supone para el estudio, y en línea de lo realizado en estudios previos (Spittle, y Byrne, 2009).

Tabla 3. Alfas de Cronbach de los cuestionarios empleados en Pretest y Postest.

Variable	Pretest	Postest
PESS		
Sección 1	-	.67
Inteligencias múltiples		
Espacial	.79	.85
Intrapersonal	.81	.78
Satisfacción con la vida	.82	.85

Se efectuó la prueba de Kolgomorov-Smirnov para valorar la normalidad, así como la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. Los resultados evidenciaron que no se cumplía con los criterios de normalidad por lo que se procedió al empleo de pruebas no paramétricas. En primer lugar, se computaron los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas). Se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon para analizar las diferencias entre las medias pretest-postest. Asimismo, se llevó a cabo la prueba *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes a efectos de comparar las puntuaciones intergrupo, informando de ausencia de homogeneidad en todas las comparaciones integrupales. Para cada uno de los análisis efectuados, se determinó un nivel de significancia estadística de p= .05.

Análisis de datos cualitativos

Las entrevistas docentes fueron transcritas por un investigador ajeno a la recogida de datos. Las tres transcripciones generaron un total de 395 comentarios, de los cuales 78 fueron descartados al ser considerados irrelevantes para los intereses del estudio. De las metodologías existentes (p.ej., fenomenología, teoría fundamentada, etc.), se optó por utilizar el análisis de contenido, definido como la *técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto* (Krippendorff, 1990, 28).

Con la información resultante, se llevó a cabo la codificación inicial, de modo que cada comentario fue vinculado

a un tema específico (en algunos casos, se relacionó con más de uno). Luego, a cada tema se le asoció un código (abreviaturas). Igualmente, se asignaron colores para identificar el origen de cada comentario (entrevista inicial, intermedia o final). Una vez codificados, los comentarios fueron trasladados a una matriz de frecuencia que ilustrase el grado de relevancia de los temas, considerados estos como categorías preliminares. En orden decreciente, se presentaron las siguientes categorías: (1) Competencia (43 comentarios; 13,5% del total), (2) Motivación (43 comentarios; 13,5%), (3) Autonomía (40 comentarios, 12,5%), (4) Relación (39 comentarios, 12,2%), (5) Interculturalidad (37 comentarios, 11,5%), (6) Inteligencia espacial (29 comentarios, 9%), (7) Modelo de ED (22 comentarios, 7%),(8) Características grupales (12 comentarios, 4%), (9) Orientación deportiva (10 comentarios, 3%), y (10) Implicación (8 comentarios, 2,5%). Un mapeo posterior reveló fuertes asociaciones entre unas categorías y otras, pudiendo ser reagrupadas para explicar mejor la información y derivando en las tres categorías que se presentan como resultado. Del total de datos recabados, un pequeño número de comentarios (n = 19) no pudo ser encajado en ninguna de las categorías, siendo descartados para análisis posteriores. En aras de reforzar la fiabilidad de la información y obedeciendo a un criterio temporal, se triangularon los datos recabados (Denzin, 1978) pudiendo conocer y analizar las tendencias de los comentarios docentes en los tres momentos de recogida (antes, durante y después de la intervención).

En relación a las respuestas cualitativas del alumnado, del total de participantes, completaron el instrumento 61 estudiantes (32 mujeres y 29 hombres). Con los datos recabados, fueron establecidos los porcentajes y las frecuencias de las respuestas dadas en cada una de las preguntas. Dichos porcentajes se basan en el número total de respondientes y no en el total de cuestionarios entregados. Asimismo, los resultados obtenidos vienen acompañados de frases textuales y directas a efectos de representar y sintetizar las ideas emergentes.

Resultados

Resultados cuantitativos

Respecto a las percepciones de los estudiantes acerca de los elementos estructurales que componen el modelo de ED, recogidas mediante el instrumento PESS, la tabla 4 presenta las puntuaciones obtenidas en función del género, la procedencia y el grupo-clase de pertenencia. Los análisis de las comparaciones intergrupo no reportaron diferencias significativas en función del género (varones y mujeres), la nacionalidad (autóctonos e inmigrantes) ni el grupo-clase de pertenencia (A, B y C) respecto a las percepciones sobre los elementos del modelo de ED.

Tabla 4. Percepciones discentes sobre los componentes del modelo de ED.

	Duración	p	**Afiliación**	p	**Competición formal**	p
	M(DT)		*M(DT)*		*M(DT)*	
N total	3.31(1.00)		3.31(1.01)		4.00(.70)	
Varones	3.00(1.08)	.08	3.18(1.02)	.35	3.93(.60)	.21
Mujeres	3.53(.84)		3.47(.95)		4.06(.75)	
Autóctonos	3.24(1.02)	.21	3.24(1.02)	.14	3.94(.65)	.07
Inmigrantes	3.75(.70)		3.75 (.88)		4.38(.91)	
Grupo A	3.44(.89)	.62[a]	3.50 (.89)	.24[a]	3.81(.65)	.20[a]
Grupo B	3.50(.89)	.35[b]	3.81(1.04)	.05[b]	4.00(.96)	.95[b]
Grupo C	3.14(1.12)	.60[c]	3.00 (.88)	.08[c]	4.14(.51)	.07[c]

Nota: p = nivel de significatividad intergrupo; M = Media; DT = Desviación típica;[a] = comparación respecto al grupo B; [b] = comparación respecto al grupo C; [c] = comparación respecto al grupo A.

Tabla 4 (cont.). Percepciones discentes sobre los componentes del modelo de ED.

	Evento final	p	**Registro**	p	**Festividad**	p
	M(DT)		*M(DT)*		*M(DT)*	
N total	3.46(.94)		3.71(1.06)		4.08(.85)	
Varones	3.29(1.01)	.18	3.54(1.29)	.64	4.07(.81)	.81
Mujeres	3.65(.83)		3.84(.80)		4.09(.89)	

	Evento final	p	**Registro**	p	**Festividad**	p
	M(DT)		*M(DT)*		*M(DT)*	
Autóctonos	3.38(.90)	.07	3.69(1.09)	.84	4.07(.82)	.65
Inmigrantes	4.00(1.06)		3.88(.83)		4.13(1.12)	
Grupo A	3.50(.96)	.82[a]	3.25(1.23)	.05[a]	3.94(.85)	.42[a]
Grupo B	3.53 (.99)	.71[b]	4.00 (.81)	.71[b]	4.19(.75)	.97[b]
Grupo C	3.45 (.91)	.99[c]	3.83(1.03)	.08[c]	4.14(.91)	.37[c]

Nota: p = nivel de significatividad intergrupo; M = Media; DT = Desviación típica;[a] = comparación respecto al grupo B; [b] = comparación respecto al grupo C; [c] = comparación respecto al grupo A.

La tabla 5 recoge los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas)del resto de variables a estudio en cada una de las administraciones (pretest y postest). La tabla analiza los efectos provocados por la intervención comparando las medias antes y después de haber sido aplicada la unidad.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio para la muestra total, género, procedencia y grupo-clase de pertenencia.

	Pretest		*Postest*		
	M	*DT*	*M*	*DT*	*r*
Competencia					
N total	4.39	1.80	7.02***	1.47	.703
Varones	4.04	1.83	6.82***	1.44	
Mujeres	4.72	1.76	7.22***	1.51	
Autóctonos	4.37	1.84	6.94***	1.51	
Inmigrantes	4.57	1.51	7.57*	1.13	
Grupo A (Ordinario)	3.87	1.58	6.81**	1.16	
Grupo B (Ordinario + PEMAR)	5.13	1.64	7.20**	1.32	
Grupo C (Musical)	4.31	1.94	7.07***	1.73	
Cultura Deportiva					
N total	3.61	1.72	7.05***	1.45	.754
Varones	3.21	1.89	6.71***	1.56	
Mujeres	3.94	1.54	7.31***	1.33	
Autóctonos	3.61	1.74	7.04***	1.41	
Inmigrantes	3.57	1.71	7.14*	1.86	
Grupo A (Ordinario)	3.63	1.14	6.38**	1.31	
Grupo B (Ordinario + PEMAR)	3.67	1.54	7.13**	1.40	
Grupo C (Musical)	3.55	2.11	7.34***	1.49	
Entusiasmo					
N total	6.52	2.20	7.30**	1.94	.355
Varones	6.39	2.48	6.82	2.52	
Mujeres	6.72	1.93	7.72**	1.17	
Autóctonos	6.56	2.26	7.22*	1.98	
Inmigrantes	6.29	1.79	7.86*	1.57	
Grupo A (Ordinario)	5.75	2.23	7.13**	2.12	
Grupo B (Ordinario + PEMAR)	6.47	2.23	7.80*	1.20	
Grupo C (Musical)	7.07	2.08	7.14	2.18	
Intel. Espacial					
N total	4.10	1.09	4.22	1.18	.053
Varones	3.87	1.17	4.41	1.14	
Mujeres	4.26	.97	4.18	1.25	
Autóctonos	4.13	1.08	4.25	1.21	
Inmigrantes	3.88	1.17	3.92	.85	
Grupo A (Ordinario)	3.97	.97	4.10	1.19	
Grupo B (Ordinario + PEMAR)	4.01	1.26	4.22	1.41	
Grupo C (Musical)	4.26	1.07	4.42	1.08	
Intel. Intrapersonal					
N total	4.42	1.06	4.30	.98	.01
Varones	4.30	.96	4.35	1.04	
Mujeres	4.47	1.11	4.19	.98	
Autóctonos	4.41	1.04	4.29	1.01	
Inmigrantes	4.53	1.29	4.35	.58	
Grupo A (Ordinario)	4.41	.93	3.75	1.20	
Grupo B (Ordinario + PEMAR)	4.82	1.15	4.76	.74	
Grupo C (Musical)	4.16	1.05	4.39	.85	
Satisfacción con la vida					
N total	3.59	.86	3.64	.83	.026
Varones	3.57	.80	3.44	.82	
Mujeres	3.58	.91	3.82	.81	
Autóctonos	3.59	.86	3.60	.82	
Inmigrantes	3.60	.93	3.90	.90	
Grupo A (Ordinario)	3.79	.78	3.67	.84	
Grupo B (Ordinario + PEMAR)	3.86	.72	3.90	.93	
Grupo C (Musical)	3.25	.91	3.43	.73	

Nota: **p*< .05, ***p*<.01, ****p* < .001. *M* = Media; *DT* = Desviación típica.

Desarrollo de los objetivos del modelo de ED. Las dimensiones de competencia y cultura deportiva reportaron mejoras significativas en cada una de las condiciones grupales, pudiendo observarse cambios de mayor significatividad (*p*

< .001) en la muestra total, varones, mujeres, autóctonos y grupo C. Por su parte, la percepción de entusiasmo informó también de mejoras significativas en cada una de las condiciones grupales a excepción de mujeres y grupo C.

Inteligencias múltiples. No fueron advertidos cambios significativos en ninguna de las inteligencias múltiples (espacial e intrapersonal). La inteligencia espacial experimentó ligeros aumentos en todas las condiciones grupales (salvo en mujeres), mientras que la inteligencia intrapersonal sufrió el efecto contrario, esto es, descensos de similar magnitud en cada uno de los grupos exceptuando a varones y estudiantes del grupo C.

Satisfacción con la vida. No se observaron cambios de significatividad en ninguna de las condiciones grupales, si bien existieron sutiles aumentos en la mayoría de estas.

La Tabla 6 sintetiza los resultados de las comparaciones intragrupo mediante la prueba rangos de Wilcoxon, considerando las distintas condiciones grupales (*n* total, género, nacionalidad y grupo-clase de pertenencia).

Tabla 6. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral (Sig. A. Bil.) de la prueba de rangos de Wilcoxon de las variables del estudio para la muestra total, género, procedencia y grupo-clase de pertenencia.

	COM	CUD	ENT	INE	INI	SLV
N total Z	-6.33	-6.79	-3.20	-.48	-.09	-.24
Sig. asintót. (bilateral)	.00	.00	.00	.62	.92	.80
Varón Z	-4.50	-4.59	-1.28	-1.88	-1.44	-.83
Sig. asintót. (bilateral)	.00	.00	.19	.05	.14	.40
Mujer Z	-4.36	-4.95	-3.06	-.86	-1.05	-.94
Sig. asintót. (bilateral)	.00	.00	.00	.38	.29	.34
Autóctonos Z	-5.88	-6.38	-2.54	-.54	-.15	-.70
Sig. asintót. (bilateral)	.00	.00	.01	.58	.87	.48
Inmigrantes Z	-2.388	-2.38	-2.33	.00	-1.60	-.76
Sig. asintót.	.01	.01	.02	1.00	.10	.44
Clase A Z	-3.22	-3.43	-2.80	-1. 95	-1.57	-.34
Sig. asintót. (bilateral)	.00	.00	.00	.05	.11	.73
Clase B Z	-2.75	-3.42	-2.54	-.62	-.15	-.35
Sig. asintót. (bilateral)	.00	.00	.01	.53	.87	.72
Clase C Z	-4.68	-4.72	-.33	-.21	-1.23	-.22
Sig. asintót. (bilateral)	.00	.00	.73	.83	.21	.82

Nota: COM: Competencia; CUD: Cultura deportiva; ENT: Entusiasmo; INE: Inteligencia espacial; INI: Inteligencia intrapersonal; SLV: Satisfacción con la vida.

Finalmente, la tabla 7 presenta los resultados de las comparaciones intergrupo derivados de la prueba *U* de Mann-Whitney para cada una de las variables analizadas. La prueba compara dos series de datos para establecer si existen diferencias en la localización de su distribución, esto es, verifica si dos grupos independientes (por ejemplo, varones y mujeres) pertenecen a la misma población.

Tabla 7. Puntuaciones Z y significación asintótica bilateral (Sig. A. Bil.) de la prueba de U de Mann-Whitney en relación al género y la procedencia para cada una de las variables de estudio.

	Género*		Nacionalidad*	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Competencia				
U de Mann-Whitney	356.500	371.500	175.000	139.500
Z	-1.37	-1.15	-.32	-1.14
Sig. asintót. (bilateral)	.17	.24	.74	.25
Cultura Deportiva				
U de Mann-Whitney	331.500	346.500	185.000	185.000
Z	-1.76	-1.53	-.09	-.09
Sig. asintót. (bilateral)	.07	.12	.92	.92
Entusiasmo				
U de Mann-Whitney	433.500	368.500	166.000	162.000
Z	-.21	-1.20	-.52	-.62
Sig. asintót. (bilateral)	.82	.22	.59	.53
Intel. Espacial				
U de Mann-Whitney	600.500	313.500	260.000	103.500
Z	-1.37	-.44	-.79	-.69
Sig. asintót. (bilateral)	.16	.65	.42	.49
Intel. Intrapersonal				
U de Mann-Whitney	642.500	305.000	304.500	100.500
Z	-.80	-.81	-.02	-.11
Sig. asintót. (bilateral)	.42	.41	.98	.91
Satisfacción con la vida				
U de Mann-Whitney	774.500	300.000	313.000	163.500
Z	-.22	-1.70	-.16	-.90
Sig. asintót. (bilateral)	.82	.08	.86	.36

Nota: * = variable de agrupación; *Z* = estadístico de prueba.

Respecto a las comparaciones intergrupo, no se hallaron diferencias significativas (p> .05) en ninguna de las variables analizadas, tanto en prestest como postest, ya sea en función del género como de la nacionalidad.

Resultados cualitativos

Percepción docente

I. Asunción de una nueva metodología: repercusión en términos de participación y aprendizaje *(21,3% del total)*

Respecto a la introducción del modelo de ED, el docente

había pronosticado que la fase dirigida sería asumida con mayor facilidad dada la experiencia previa del alumnado con metodologías de instrucción directa. No tuvo impresiones similares respecto a la fase autónoma, sobre la que estimó mayores dificultades, justificando la complejidad que supone asumir un papel protagonista en el aprendizaje (*"A los estudiantes les cuesta meterse en el papel de que ya no son meros receptores de conocimiento, sino que son ellos mismos quienes deben generar ese aprendizaje"*¸ E1). Adicionalmente, vaticinó diferencias en función del perfil académico del alumnado (*"los alumnos que son metódicos […] lo harán bien"*, E1), así como el currículum seguido (*"le costará más trabajo al grupo B"*, E1).

Algunas de sus intuiciones (escasa autonomía,influencia de los conocimientos previos del alumnado, entre otras) fueron confirmadas al concluir la experiencia. Por ejemplo, el docente observó que la fase autónoma les había supuesto un reto de alta complejidad (*"Les ha costado mucho trabajo. Es la parte más difícil",* E3).Apuntó la existencia de un *doble hándicap* al contar con un contenido nuevo (u olvidado) para la gran mayoría del alumnado, así como una metodología alternativa a la tradicional. Dicha situación le llevó a sugerir, para futuras intervenciones, el abordaje de una primera experiencia con el modelo de ED mediante un contenido "más familiar" para posteriormente introducir la orientación deportiva (*"Que los contenidos le den más seguridad al abordar la fase autónoma"*, E3). Igualmente, observó prácticas intragrupales marcadas por la iniciativa de unos y el *dejarse llevar* de otros (*"siempre eran los mismos alumnos que llevaban el peso de la actividad"*, E3). En respuesta a esto y en vistas a posibles réplicas, recomendó la organización de grupos más reducidos ("sub-equipos") a efectos de garantizar el aprendizaje y la participación activa de todo el alumnado.

II. La orientación deportiva: implicaciones a nivel competencial *(28,8% del total)*

La asunción de roles y, en consecuencia, de una mayor autonomía se vio condicionada, en ocasiones, por carencias de tipo competencial. Un ejemplo estribó en la labor arbitral. El docente observó que quienes ejercían de *duty team*, ante situaciones anómalas (por ejemplo, situaciones de juego no recogidas en el reglamento utilizado),difícilmente eran capaces de brindar feedbacka los equipos. Esto es, carecían de aptitudes y conocimientos teórico-prácticos (por ejemplo, experiencias de liderazgo) para desempeñar el rol con éxito. Dichas contrariedades fueron superadas, mayormente,debido al aprendizaje de conceptos teóricos básicos que, hasta entonces, eran desconocidos para una gran parte del alumnado. El profesor reconoció como fundamental el dominio de dichos contenidos para progresar y participar en la práctica, lo que se tradujo, a posteriori, en mejoras a nivel competencial (*"los contenidos que se explicaban y trabajaban al principio eran la base del resto de la unidad"*, E3). Sus observaciones le llevaron a concluir que la actividad fue de sumo valor y utilidad para la vida de los participantes (*"Todo eso les está dando otra visión de lo que es el espacio geográfico"*¸ E2). Destacó la relevancia de trabajar en un contexto real, aclarando que los contenidos trabajados preparaban al alumnado para espacios *semi-urbanos* y no para cualquier tipo de contexto. Al ser preguntado sobre la influencia del modelo de ED, no percibió que hubiese supuesto un añadido en el desarrollo de la orientación espacial del alumnado (*"No pienso que haya una diferencia entre haber o no haber utilizado el modelo y los resultados",* E3),aunque sí lo reconoció como determinante en el aprendizaje del contenido específico, esto es, las carreras de orientación.

III. Relaciones entre iguales: cambios acaecidos en relación al género, la procedencia y el grupo-clase de pertenencia *(25,3 % del total)*

El criterio de heterogeneidad en los agrupamientos (género, interculturalidad y habilidad) fue expuesto por el docente, previo al inicio de la unidad, como razón principal para el incremento en las relaciones. Destacó que estas se caracterizaban por la existencia de "grupos cerrados" estructurados en base a sentimientos de afinidad o amistad entre estudiantes,si bien resaltó la voluntad de la mayoría por trabajar con personas menos afines. Considerando el grupo-clase de pertenencia, describió al "C" como el "*grupo más cohesionado*" (E3), mientras que el grupo "B" fue descrito como más disgregado (*"es donde más se nota un clima diferente"*, E1). Respecto al grupo "A", aseguró que existía un clima bueno y regular, aunque con "*diferencias puntuales*" (E1).

Según los comentarios docentes, el clima generado a lo largo de la unidad fue positivo. Destacó cómo aquella tendencia al favoritismo intragrupal percibida en experiencias previas fue menos manifiesta en esta unidad, en parte, debido a la condición de heterogeneidad establecida. Observó menor complicidad en el grupo "B", entre estudiantes de un subgrupo (*currículum*) y de otro si bien,en ningún caso, observó problemas o conflictos de consideración.

Con respecto al género, el docente destacó el valor de la actividad en términos de coeducación, apelando al tipo de contenido (*"La diferencia física que puede haber entre alumnos y alumnas se desmitifica completamente porque el componente físico no es la parte prioritaria […], sino que es una mezcla entre físico e intelectual"*, E3). No obstante, en el plano social, el docente reportó un mayor rechazo a trabajar chicas con chicas que chicos con chicos. Avanzada la unidad, solo reveló un problema en una chica que, por problemas físicos, dificultaba o afectaba al ambiente de trabajo de su equipo. Con todo ello, al finalizar la unidad destacó la participación de las mujeres,haciéndola extensible a estudiantes de menor habilidad y apuntando la existencia de cierto equilibrio en los niveles de competencia: *"[La participación] de alumnos que*

en otro tipo de contenidos estaban marginados y sufren más a la hora de llevar a la práctica con otros que tienen más habilidades en determinados deportes, aquí se ha igualado. Pienso que en este contenido en concreto, tanto por el género como por el nivel de condición física, sí se ha igualado" (E3).

Por su parte, a nivel intercultural, no observó cambios significativos. Sostuvo que la nacionalidad no era un determinante a la hora de establecer relaciones. Según sus percepciones, no se establecían vínculos en función de dicha variable sino que, como se señaló anteriormente, primaba más la amistad o la proximidad. Del mismo modo, no observó que la participación en la actividad estuviese condicionada por el origen geográfico o cultural de los estudiantes, sino que primaba el interés o el gusto hacia aquella.

Percepción discente

I. Valoración de la experiencia

Más de la tercera parte de los respondientes (37%) describieron la experiencia como *buena*, siendo este porcentaje algo inferior (31%) en el grupo C (GC). Asimismo, la experiencia fue vista como divertida (24%)y original (17%), si bien ésta última fue más latente (31%) en el grupo A(GA)y menos (6%) en el B (GB): *"Me ha parecido muy original. Nunca había practicado orientación y realmente me ha gustado la experiencia"* – Mujer del GA. Del mismo modo, la idea de utilidad (10%) solo fue destacada por mujeres. Dentro de los aspectos más negativos, una décima parte de los respondientes expresaron su disgusto respecto a la temporada realizada debido, especialmente, al contenido abordado (si bien algunos lo justificaron por su percepción de incompetencia).Menos notorias fueron las apreciaciones de aburrimiento (4,5% del total y sólo en mujeres), pesadez (2%) o desinterés (2%).

II. Relación

Una amplia mayoría (67%) describió la relación entre iguales como *buena*, sin observarse diferencias en cuanto al género, aunque sí ligeramente en función del grupo de pertenencia (56% de respondientes en el GA): *"[Ha sido] buena, me lo he pasado bien y me he reído con ellos"* – Varón del GB. En dicha mayoría, un 26% aseguró que la relación fue *muy* o *bastante* buena. Por su parte, los aspectos más negativos fueron vinculados a la existencia de conflictos (8%, por ejemplo, estudiantes que no ejercían sus funciones o que se desentendían de la actividad) o al hecho de que determinados miembros de equipo trabajaran menos que el resto (10%), siendo ambas circunstancias únicamente reveladas por estudiantes de sexo femenino: *"Ha sido un poco injusto porque hay integrantes del grupo que no hacían nada, ni se molestaban en traer su color de camiseta"* – Mujer del GC. Asimismo, un 6% del total describió la relación como *mejorable.*

III. Relación intercultural

En respuesta a cómo se relacionaron con personas de diferentes países o culturas, un 56% del total afirmó que la relación fue *buena*, sin existir diferencias en cuanto al género de los respondientes: *"[Ha sido] buena. Me divierto con ellos"* – Varón del GB. No obstante, en relación al grupo-clase sí se observó un menor porcentaje en el GC (28%) debido ala ausencia de personas de otros países o culturas (un hecho expresado por el 55% de los respondientes de dicho grupo). También fue manifiesta la noción de igualdad (18% del total):*"Igual que con todos los compañeros, porque todos somos compañeros"* – Mujer del GA. No fue reportado ningún hecho de carácter negativo. Solo una persona (mujer del GA) describió su relación intercultural como *regular.*

IV. Trabajar de la misma forma en Educación Física

Al ser preguntados sobre la posibilidad de trabajar,en un futuro, de la misma forma en clases de EF, un 60% del total respondieron de manera positiva. Entre las razones, emergió la noción de diversión (26% de los simpatizantes –ninguno de ellos del GB), la organización de las actividades (11%), y el hecho de haber trabajado en equipo (16%): *"En grupo se trabaja mejor"* – Estudiante del GB. Por su parte, un 26% del total no manifestó su deseo por volver a trabajar de la misma forma en EF. Los argumentos fueron muy variados, entre los que destacaron: el abordaje de otros contenidos (19% de los descontentos),la composición de los equipos (13%), el uso de otros métodos (13%), o la percepción de aburrimiento (13%). Finalmente, un bajo número de respondientes se mostró indiferente (6%) o declaró que su elección quedaría sujeta a ciertas condiciones (5%). En ambos casos, la elección de otro contenido emergió como motivo principal.

V. Aspectos de mejora

Un 37% del total de respondientes no reveló la necesidad de cambiar ningún aspecto de la unidad: "*Todo me ha parecido correcto"* – Mujer del GA. No obstante, emergió con notoriedad el deseo por cambiar la composición de los equipos en futuras experiencias (22%). Esta circunstancia fue mayormente declarada por mujeres (31%) y estudiantes del GC (41%): *"Creo que con personas con las que te entiendes mejor se trabaja mejor"* – Mujer del GC. Otras sugerencias comprendieron la supresión de determinadas actividades propias de la orientación deportiva (10%) o, nuevamente, el abordaje de otros contenidos (5%).

Discusión

Con el propósito de explorar los efectos de una unidad didáctica de orientación deportiva mediante la aplicación del modelo de ED, este estudio se ha centrado en examinar el impacto sobre dos inteligencias múltiples (intrapersonal y es-

pacial), la satisfacción con la vida, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones respecto al modelo pedagógico referido en estudiantes de 3º curso de educación secundaria.

En primer lugar, en relación a las percepciones de los estudiantes respecto a los seis componentes esenciales del modelo de ED, los resultados no mostraron diferencias significativas al analizar los datos segregados según género, procedencia y grupo-clase de pertenencia. Se obtuvieron valores ligeramente superiores a las puntuaciones teóricas medias, siendo más bajos que los evidenciados en la literatura (Calderón et al., 2010; Gutiérrez et al., 2014; Hastie, y Sinelnikov, 2006). Los valores más altos (*M* total > 4.00) emergieron en las nociones de festividad y estructura formal, mientras que los elementos de duración y afiliación ofrecieron los valores más bajos (*M* total = 3.31, en ambos casos). Respecto a este último elemento, considerando los comentarios discentes, y en sintonía con lo advertido por Gutiérrez et al. (2013), la composición de los equipos parece erigirse como razón principal.

En cuanto a las percepciones discentes sobre el desarrollo de los objetivos del modelo de ED (competencia, cultura deportiva y entusiasmo),la intervención provocó efectos muy positivos, cumpliendo así con la cuarta hipótesis planteada. De especial relevancia ha sido el impacto en la competencia percibida y la cultura deportiva donde fueron hallados incrementos significativos para cada una de las condiciones grupales.Las mejoras advertidas en la competencia concuerdan con aquellas reveladas en investigaciones previas sobre el modelo y en base a los postulados de la TAD (Cuevas et al., 2015; Gutiérrez et al., 2013; Menéndez-Santurio, y Fernández-Río, 2016; Spittle, y Byrne, 2009). Considerando el género, destacaron las puntuaciones obtenidas en mujeres, siendo mayores que las de los varones, tanto en pretest como en postest. Estos resultados convergen con los de Gutiérrez et al. (2013) para un grupo de adolescentes partícipes en una unidad de balonmano. De los comentarios docentes se constata el valor coeducativo de la experiencia,justificado por la realización de mejores recorridos por parte de estudiantes de sexo femenino.

Igualmente, los resultados en relación a las percepciones de entusiasmo fueron positivos, si bien no reportaron significatividad tanto en estudiantes del grupo C como en varones. Dos razones parecerían explicar esta circunstancia: por un lado, la dimensión de entusiasmo presentó las puntuaciones teóricas más altas en el pretest (*M* pretest en *n* total = 6.52), aventajando en más de dos puntos a las dimensiones de competencia percibida y cultura deportiva, pudiendo así estar condicionada por un "efecto techo".Una segunda explicación podría hallarse en la edad de los participantes. En este sentido, Calderón et al. (2010) razonaron que en contextos de educación secundaria los estudiantes tendían a valorar más los aspectos de competencia y cultura deportiva, en detrimento del entusiasmo. Aun pudiendo ser inferidas estas tendencias en el presente estudio, es importante destacar que desde la perspectiva cualitativa discente fue distinguida la noción de diversión, lo que sugiere que el alumnado tuvo una participación entusiasta a lo largo de la unidad, haciendo eco de lo advertido en investigaciones previas con el modelo de ED (MacPhail, Gorely, Kirk, y Kinchin, 2008; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Asimismo, la percepción de entusiasmo pudo verse reforzada por la calidad de las relaciones sociales. Los comentarios de profesorado y alumnado apuntaron la existencia de un clima positivo, independientemente del género y la procedencia. En clave motivacional, estos hechos parecen indicar una mejora en la satisfacción de la necesidad de relación, siendo acorde con lo evidenciado en estudios previos sobre el modelo de ED (Menéndez-Santurio, y Fernández-Río, 2016; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, 2015; Perlman, 2010). Del mismo modo, el trabajo por equipos fue expuesto como razón de peso en la satisfacción discente con la experiencia. Varios autores preconizaron con la idea de afiliación y su repercusión en el entusiasmo (MacPhail, Kirk y Kinchin, 2004). No obstante, y como ya se reseñó, cabe valorar la incidencia negativa de la composición grupal en ciertos casos, abogando por considerar, en futuras intervenciones, la *afinidad* como criterio de agrupamiento.

Los aumentos observados en la competencia percibida no llevaron aparejados cambios significativos en las inteligencias múltiples (espacial e intrapersonal), siendo así rechazada la segunda hipótesis de estudio. Desde la perspectiva docente, se vislumbró la ineficacia de la intervención en términos de orientación espacial. Sin embargo, sí fue destacada la incidencia positiva en el aprendizaje del contenido específico abordado (*carreras de orientación*), pudiendo así converger con las mejoras detectadas en la cultura deportiva. Los comentarios docentes reconocieron el dominio de contenidos teóricos como esencial en términos de acceso y participación, así como de desarrollo competencial, informando de la labor arbitral como aspecto de interés. Así, en un estudio con adolescentes rusos, Hastie y Sinelnikov (2006) expusieron la asunción de roles no jugados (*non-playing roles*) como determinante en el aumento del conocimiento teórico.

Finalmente, en relación con la primera hipótesis, según la cual se esperaba un aumento significativo en la satisfacción con la vida de los estudiantes, ésta no se ha visto cumplida. Estos resultados no convergen con lo revelado en estudios previos que relacionan positivamente el ejercicio físico con una mayor satisfacción con la vida en adolescentes (Moraes, Corte-Real, Dias, y Fonseca, 2009). Desde el plano cualitativo, una posible explicación podría hallarse en los comportamientos pasivos de determinados estudiantes en el ejercicio de sus responsabilidades. Las metas de responsabilidad han sido previamente desveladas como predictoras de la satisfacción con la vida (Moreno-Murcia y Vera, 2009).En este sentido, la inexperiencia de los estudiantes respecto al modelo en general, y a la asunción de roles en particular, parece asomar-

se como posible causa explicativa. Futuros trabajos podrían dirimir si periodos más prolongados de experimentación con el modelo de ED pueden provocar cambios significativos en este indicador de bienestar subjetivo entre los adolescentes. La propia inexperiencia, junto a la desconexión de parte del alumnado, supusieron dos condicionantes de peso en el bajo desarrollo de la necesidad de autonomía, siendo rechazada así la tercera hipótesis. Las dificultades percibidas desde la perspectiva docente dejan entrever que determinados aspectos característicos del modelo de ED revelados como fundamentales en el desarrollo autónomo, como es el caso de la afiliación y la asunción de responsabilidades (Puente-Maxera, Méndez-Giménez, y Martínez de Ojeda, en prensa), no son suficientes si son ignorados ciertos condicionantes, ya sea el tiempo de experiencia con el modelo (Perlman, y GocKarp, 2010) o el "efecto polizón" (Slavin, 1999).

Conclusiones

Los resultados del presente estudio constatan que el modelo de ED fue aplicado con éxito, haciendo extensible la evidencia sobre sus efectos positivos a la orientación deportiva. Esta se erige como contenido apto para el desarrollo y mejora de los objetivos del modelo (competencia, cultura deportiva y entusiasmo), existiendo una fuerte concordancia con los hallazgos de la literatura nacional e internacional. Por su parte, cabe señalar que los efectos del modelo de ED sobre las inteligencias múltiples y la satisfacción con la vida no han sido estudiados hasta la fecha, haciendo necesarias mayores intervenciones. Los resultados de esta investigación, aunque alentadores, deben ser considerados como preliminares. Su concreción a un único centro y la asunción docente por parte de un único profesor hacen difícil su generalización. Así, se sugiere la necesidad de ampliar la investigación a diferentes contextos en los que sean considerados, entre otros aspectos, el nivel educativo y el estrato socio-económico.

Referencias

1. Aliaga, J., Ponce, C., Bulnes, M., Elizalde, R., Montgomery, W., Gutiérrez, V., Delgado, E., Perea, J.,y Torchiani, R. (2012). Las inteligencias múltiples: Evaluación y relación con el rendimiento en matemática de estudiantes de 5to año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 15*(2), 163-202.
2. Araújo, R., Mesquita, I., y Hastie, P.A. (2014). Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine 13*, 846-858.
3. Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I.,yGarcía-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12,* 314-320.
4. Barclay, J.R.,y Doll, B. (2001). Early prospective studies of high school dropout. *School Psychology Quarterly, 16*, 357–369.
5. Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, *323*(7311), 480-484.
6. Burgueño, R., Lirola, M. J., Morales-Ortiz, E., Cueto-Martín, B., y Medina-Casaubón, J. (2018). Análisis psicométrico de la Physical Education Season Survey en estudiantes españoles de educación secundaria. *Psychology, Society, &Education, 10*(2), 189-201. Doi 10.25115/psye.v10i1.1093.
7. Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 5*, 169-180.
8. Cohen, L.,yManion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
9. Cuevas, R., García-López, L. M., y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 155-162.
10. Deci, E. L., yRyan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11,*227- 268. Doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
11. Denzin, N. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
12. De Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*(1), 1-12.
13. Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
14. Doll, B.,y Hess, R.S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly,* 16, 351–356.
15. Ennis, C. D. (2014). What goes around comes around… or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. *KinesiologyReview, 3*(1), 63.
16. Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: Una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de PsicologíaDel Deporte*, *16*(1), 307–324.
17. García-López, L. M.,y Gutiérrez, D. (2013): The effects of a sport education season on empathy and assertiveness.*Physical Education and Sport Pedagogy,20,* 1-16. DOI: 10.1080/17408989.2013. 780592.
18. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
19. Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
20. Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher, 18*(8), 4-10.
21. Gutiérrez, D., García-López, L.M., Chaparro, R., y Fernández, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(2), 131-144.
22. Gutiérrez, D., García-López, L. M., Hastie, P. A., y 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.
23. Hastie P. A., y Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422-431.
24. Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132.
25. 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), 131–50.
26. Joyce, B. y Weil, M. (1980). *Models of teaching* (2ªed.). Englewoods Ce Hall.

27. Kinchin, G. D., Wardle, C., Roderick, S., y Sprosen, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education, 40*(1), 27-40.
28. Kirk, D. (2013). Educational value and model-based practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973-986.
29. Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica.* Paidós: Barcelona.
30. Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias, 24*(1), 5-12.
31. MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D.,y Kinchin, G. D. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of Sport Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79*(3), 344-355.
32. MacPhail, A., Kirk, D., yKinchin, G. D. (2004). Sport Education: promoting team affiliation through Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(2), 106-122.
33. Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A.,y Valverde, J.J. (2016). Efectos del modelo 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*, *5*(2), 153-165.
34. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso (2015). Modelo de Educación Deportiva *versus* Modelo Tradicional: Efectos en la motivación y deportividad [Sport Educationmodel versus TraditionalModel: effects on motivation and sportsmanship]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 15*(59), 449-466. doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004.
35. Méndez-Giménez, A., Puente, F.,y Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *Sport TK*, *6(2)*, 89-100.
36. Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 245-260. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15269.
37. Meroño, L., Calderón, A., y Hastie, P.A. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15(2),* 35-46.
38. Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based research for research on teaching. In *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, ed. J.J. Butler, y L.L. Griffin(pp. 183-97). Champaign, IL: Human Kinetics.
39. Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale. AZ: Holcomb Hathaway Publishing.
40. Mohr, D. J., Townsend, J. S., Rairigh, R., y Mohr, C. (2003). Students' perceptions of Sport Education when taught using the pedagogical approach to Sport Education (PASE) planning and instructional framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*, A-51.
41. Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca, A. M. (2009). Satisfaçaocom a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileña de Ciencias del Deporte, 30*(2), 137-149.
42. Moreno, D., Estevez, E., Murgui, S., yMusitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21*, 537-542.
43. Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, *16*(2), 367-380.
44. Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L., y Bauman, A. (1993). Warning! Schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Paediatrics and Child Health*, *29*, 25-30.
45. Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, *70*(3), 323-367.
46. Perlman, D. J. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in PhysicalEducation, 29*(4), 433-445. http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.29.4.433.
47. Perlman, D. J., y Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15,* 401–418. DOI: 10.1080/17408980903535800.
48. Ruiz, G., Lorenzo, L., y García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, *5*(2), 203-210.
49. Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., y Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, *13*(3), 383-397.
50. Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
51. Siedentop, D., Hastie, P. A., y van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. (2ª ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
52. Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review, 15,* 91- 114.
53. Sinelnikov, O. A., y Hastie, P. A. (2010). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education & Sport Pedagogy, 15*(1), 55-69. http://dx.doi.org/ 10.1080/17408980902729362.
54. Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Argentina: Aique.
55. Spittle, M., y Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 253-266. http://dx.doi.org/10.1080/17408980801995239.
56. Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, *8*(2), 57-65.
57. Verdugo, M. Á., y Sabeh, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, *14*(1), 86-91.
58. Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*, 4-18.
59. Wallhead, T. L., y O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*(2), 181-210.
60. Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, *61*(1), 1-24.

2019, *Retos, 36,* 203-210
© Copyright: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) *ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (www.retos.org)*

Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente

Initial experience with the Sport Education model in primary school first-grade. Students and teachers' perceptions

*Diego Martínez de Ojeda, **Federico Puente-Maxera, **Antonio Méndez-Giménez, ***María Pilar Mahedero-Navarrete

*Consejería de Educación. Región de Murcia (España), **Universidad de Oviedo (España), ***Consejería de Educación. Junta de Andalucía (España)

Resumen: A pesar de haber sido aplicado con éxito en estudiantes de diferentes edades, en la actualidad no hay constancia de investigaciones que hayan examinado el impacto del modelo de Educación Deportiva (MED) entre el alumnado de primer curso de Educación Primaria (EP). El objetivo del presente estudio fue implementar una temporada a partir del MED en un curso de primero de EP a efectos de conocer su impacto sobre las percepciones docentes y discentes respecto al propio modelo, así como sus efectos motivacionales (satisfacción de las necesidades psicológicas básicas). Esta cuestión se abordó desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. La muestra se compuso de 18 estudiantes (M_{edad} = 6.61) y un docente (con una experiencia de 12 años, tres de ellos aplicando el MED), pertenecientes a un colegio ubicado en una zona rural del sureste de España. Es un estudio de caso en el que se empleó un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas pretest-postest. La percepción discente fue captada a partir de entrevistas, cuestionarios y dibujos, mientras que la percepción docente fue recogida mediante un diario y entrevistas. Los resultados son consistentes con los de estudios previos sobre el MED entre escolares de corta edad. Se encontraron aumentos significativos en los niveles de cultura deportiva y entusiasmo. Igualmente, se observaron mejoras en las NPB. Se sugiere que el MED puede ser aplicado con éxito en primero de EP.
Palabras clave: Educación deportiva, educación física, educación primaria, modelo pedagógico, motivación.

Abstract: The Sport Education model has been widely investigated across different ages. Nevertheless, to date there is no published research that examines its impact on primary school first-grade students. The goal was to implement a Sport Education season in a first-grade class to assess students and teacher' perceptions about the model and its motivational effects (basic psychological needs satisfaction). This question was addressed from a quantitative and qualitative perspective. The sample was composed by 18 students (M_{age} = 6.61) and one teacher enrolled in a school from a rural area in southeastern Spain. A quasi-experimental design, pretest-postest measures, was carried out. Students' perceptions were collected via questionnaires, interviews, and drawings, while teacher's perspective was gathered with interviews and diary notes. Results are consistent with previous Sport Education studies in early primary years. There were found significant increments on literacy and enthusiasm, as well as improvements on motivational domains. Findings suggest there is potential enough for introducing Sport Education in the whole primary education stage. Most relevant didactical implications are also discussed.
Key words: Sport education, physical education, primary education, pedagogical model, motivation.

Introducción

La investigación empírica muestra al modelo de Educación Deportiva (MED, Siedentop, 1994) como un modelo pedagógico con potencial para promover aprendizajes significativos en un amplio espectro de estudiantes (Metzler, 2011). El MED surge con el propósito de ofrecer al alumnado experiencias deportivas más positivas, completas y auténticas (Siedentop, Hastie y van der Mars, 2011). Sus objetivos principales contemplan la formación de deportistas cultos (*literate*), competentes (*competent*) y entusiastas (*enthusiastic*). Partiendo de diferentes propuestas, una amplia producción científica se ha centrado en examinar dichos propósitos (Hastie y Wallhead, 2016) certificando las fortalezas del modelo en el desarrollo técnico-táctico (Hastie, Sinelnikov, y Guarino, 2009; Mahedero, Calderón, Arias, Hastie, y Guarino, 2015), la amistad (García-López, Gutiérrez, González-Víllora, y Valero, 2012), la deportividad (Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, 2015) o el entusiasmo (Calderón, Martínez de Ojeda y Hastie, 2013).

Una participación entusiasta del alumnado ha sido frecuentemente relacionada con la noción de disfrute, esfuerzo y motivación (Kinchin, Mac Phail, y Ni Chroinin, 2009), siendo percibido el MED como más atractivo respecto a metodologías basadas en la instrucción directa. Desde la perspectiva motivacional, numerosos estudios con el MED se han propuesto explicar las relaciones causales entre los aspectos que definen el modelo y los resultados de aprendizaje del alumnado (Chu y Zhang, 2018). La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000) sostiene que la motivación del individuo se mueve por un continuo gradual que va de menor a mayor autodeterminación, y señala a la motivación intrínseca como el nivel más deseado (Deci y Ryan, 2000). Desde este marco teórico la motivación en sí misma tiene su origen en la satisfacción de tres necesidades innatas que guían el comportamiento humano, denominadas necesidades psicológicas básicas (NPB). Así, existe la necesidad de *autonomía*, entendida como la posibilidad de actuar basándose en la elección y voluntad propias; *competencia*, referida a la necesidad de sentirse capaz y eficaz en el desarrollo de una tarea; y *relación*, que alude al deseo de establecer conexiones sociales positivas y recíprocas, así como sentirse aceptado por los demás (Deci y Ryan, 2000). Autores como Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2017b) enfatizan la importancia de configurar espacios promotores de las NPB valiéndose para ello de modelos pedagógicos. En relación al MED, la evidencia muestra resultados positi-

Fecha recepción: 18-10-18. Fecha de aceptación: 20-01-19
Federico Puente-Maxera
fedepuentem@hotmail.com

vos en cada una de estas dimensiones (Cuevas, García-López y Contreras, 2015; Perlman, 2011; Perlman, 2010), aspectos evidenciados en el contexto español, tal y como recoge la revisión de Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares, y Pastor-Vicedo, 2016).

El MED dispone de laxitud suficiente para ser adaptado a las necesidades del entorno (Kirk, 2013; Landi, Fitzpatrick y McGlashan, 2016). Desde su concepción original, el modelo ha sido testado en diferentes contextos culturales y socioeconómicos. Kirk (2013) indicó que la edad del alumnado constituye un aspecto clave en la selección del modelo pedagógico más apropiado. Las primeras revisiones sobre el MED (Hastie, Martínez de Ojeda y Calderón, 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2005) presentan estudios abordados, mayormente, con estudiantes de educación secundaria. No obstante, en los últimos años, tal y como exponen Evangelio, Sierra-Díaz, Fernández-Rio, & González-Víllora (2018) en su revisión, ha proliferado una gran producción en contextos de educación primaria (EP), tanto en tercer y cuarto curso (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010; Hastie, Ward, y Brock, 2017; Mowling, Brock y Hastie, 2006) como en quinto y sexto curso (Martínez de Ojeda, Calderón y Campos, 2012; Tsangaridou, y Lefteratos, 2013). Más escasas son las propuestas abordadas en los dos primeros cursos de EP (Layne, 2017; Layne y Hastie, 2016). Gutiérrez, García-López, Chaparro y Fernández (2014) examinaron el efecto del modelo en un grupo de segundo de EP (7-8 años) a partir de una temporada de balón prisionero. Los autores revelaron mejoras en el conocimiento del juego y en los patrones motrices, y destacaron la afiliación y la duración como aspectos claves del MED. Al mismo tiempo, advirtieron dificultades en el ejercicio de roles de mayor responsabilidad. Más recientemente, Layne y Hastie (2016) estudiaron la viabilidad de emplear el MED en un grupo de escolares de segundo curso de EP, informando de niveles apropiados de autonomía, así como una recepción entusiasta por parte del alumnado.

A pesar de estas valiosas evidencias (ambas sugiriendo la idoneidad del modelo con alumnado de edad temprana) hasta la fecha no se tiene conocimiento de trabajos publicados que analicen el impacto del MED en alumnado de primer curso de EP (6-7 años). Así pues, el propósito del presente estudio fue implementar el MED en un curso de primero de EP a efectos de conocer su impacto sobre las percepciones docentes y discentes respecto al modelo, así como sus efectos motivacionales (satisfacción de NPB). En torno a este objetivo, se establecieron como hipótesis que la intervención provocaría (i) aumentos significativos en cada uno de los tres objetivos que persigue el MED, así como (ii) mejoras en la satisfacción de cada una de las NPB.

Método

Participantes y contexto

En este estudio participaron 18 estudiantes (10 niños y ocho niñas) de primero de EP (M = 6.61 años; DT = .50). Seis eran autóctonos, de nacionalidad española, y 12 inmigrantes, todos ellos de nacionalidad marroquí. Asimismo, participó en el estudio un docente especialista en Educación Física (EF) con una experiencia de 12 años, tres de ellos aplicando el MED. Nunca antes había experimentado el MED con estudiantes de primero de EP. Para la implementación del estudio se contó con el consentimiento informado de las familias de los estudiantes y la autorización del centro escolar. El centro al que pertenecían el docente y los estudiantes a los que impartía EF estaba situado en una zona rural de la Región de Murcia (España).

Diseño

Se trata de un estudio de caso en el que se realizó un diseño cuasi experimental al objeto de analizar las percepciones tanto del docente como del alumnado. Se realizaron comparaciones con las siguientes variables independientes en los participantes: género y origen, intentando triangular los datos cualitativos y los cuantitativos. Estudios previos con el MED han seguido este tipo de metodologías (p.ej., Gutiérrez et al. 2014). Asimismo, destacan aquellos que se han servido de instrumentos cualitativos al afrontar muestras pequeñas como las del estudio actual (p.ej., Menéndez-Santurio, y Fernández-Río, 2017a).

Unidad didáctica y validación

El contenido de la unidad didáctica implementada fue el «pichi» (juego simplificado del béisbol). Su duración fue de 10 sesiones de 60 minutos, distribuidas en las siguientes fases: una sesión para la fase introductoria, dos sesiones para la fase dirigida, cuatro sesiones para la fase práctica, dos sesiones de competición formal y una sesión para el evento final (tabla 1). Aun no cumpliendo con la duración recomendada por la literatura (Siedentop et al. 2011), autores como García-López y Gutiérrez (2016, p. 100) aconsejan el abordaje de una «temporada exprés» (en torno a 10 sesiones) para experiencias iniciales.

Tabla 1.
Fases del modelo y contenidos abordados en cada sesión

SESIONES (FASE)	CONTENIDO
1 (I)	Explicación, formación de equipos, reparto de roles
2 (D)	Actividades de pase y recepción.
3(D)	Reparto de zonas e iniciación de los roles específicos. Actividades de pase y recepción. Golpeo de balón. Iniciación táctica (elección de zonas para lanzamiento según ocupación del espacio, elección de la posta en la que parar, elección de pase).
4 (PR)	Alumno-entrenador. Actividades de repaso. Otras actividades de pase y recepción, y de golpeo de balón. Desarrollo táctico.
5 (PR)	Alumno-entrenador. Actividades de repaso. Otras actividades de pase y recepción, y de golpeo de balón. Desarrollo táctico.
6 (PR)	Práctica autónoma. Explicación de la hoja de anotación. Partidos de práctica con *duty team*.
7 (PR)	Práctica autónoma. Partidos de práctica con *duty team*.
8 (CF)	Liga (3 partidos). Formato: triangular (ida)
9(CF)	Liga (3 partidos) Formato: triangular (vuelta)
10 (EF)	Entrega de diplomas y visionado de presentación multimedia de las vivencias de los alumnos durante la unidad implementada.

Nota: (I) = Introductoria; (D) = Dirigida; (PR) = Práctica; (CF) = Competición formal; (EF) = Evento final.

Los equipos fueron seleccionados por el docente al objeto de que fueran heterogéneos en cuanto al nivel de habilidad, género y origen. Cada alumno asumió tres roles durante la temporada: (1) todos los alumnos fueron jugadores; (2) cada alumno asumió un rol específico (entrenador que fue elegido por el docente, encargado de material, encargado de salud y riesgo y preparador físico), que asumían en cada equipo durante toda la temporada; y (3) rol de *duty team* (árbitros y anotadores) de forma rotativa durante los partidos (tabla 2). De esta forma, durante la competición, un equipo ejercía de equipo organizador y los otros dos jugaban; al siguiente partido, rotaban.

Tabla 2.
Roles asumidos por el alumnado durante la temporada

Roles	Competición	Sistema de puntuación
Jugador Salud y riesgo* E. Material* Prep. Físico* Entrenador* Árbitro** Anotador**	Regla 1. No podemos desplazarnos cuando tenemos el balón en las manos, debemos pasarlo. Regla 2.- Si se consigue realizar todo el recorrido (pasando por todos los conos) se consigue carrera. Regla 3. El balón lanzado debe sobrepasar la línea de medio campo para que el lanzamiento sea válido. Regla 4. El jugador que hace de "pichi" no puede salir de la zona indicada. Regla 5.- Si paramos en una base (cono) no podemos ser eliminados.	Sumatorio de carreras realizadas más puntos de *fair play* conseguidos

Nota: E = Encargado; Prep. = Preparador; *Roles específicos **Roles de *Duty Team*

Además, se llevó a cabo una serie de medidas para implementar el MED en alumnos de esta edad (García-López y Gutiérrez, 2016). Estas adaptaciones (tabla 3) fueron revisadas y validadas por dos docentes de EP con más de 10 años de experiencia en EF en primero de EP y por dos doctores especialistas en metodología de la EF.

Tabla 3.
Características específicas de la implementación del MED en 1º de EP.

Hoja de anotación	Uso de pictogramas con texto muy breve.
Roles	Una sola responsabilidad por rol, con la posibilidad de ampliar a una segunda a aquellos alumnos que aprendan completamente la primera.
Competición	Selección de juego/deporte sencillo y con simplificación de reglas.
Alumno-entrenador	Explicación muy breve de juegos muy sencillos. Ayuda gráfica de la explicación.

La validez de la implementación se hizo a través de la observación del investigador mediante una planilla traducida por Calderón et al. (2010) desde Sinelnikov (2009). De la planilla, tal y como sucedió en el estudio de Gutiérrez et al. (2014) no se planificaron ni observaron dos ítems: (1) el profesor da hojas de tareas diarias a los entrenadores; (2) el profesor incorpora la evaluación compartida como parte del proceso de recogida de datos.

Instrumentos

Entrevistas al docente. Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas (Cohen y Manion, 2002) durante la experiencia (antes de empezar, a mitad de la implementación y al finalizarla) con el fin de conocer la percepción del docente (Calderón, et al., 2010). Los guiones fueron revisados por dos doctores y expertos en didáctica de la EF.

Diario del docente. El docente escribió, de forma libre, todas aquellas vivencias y aspectos que consideró relevantes acerca del proceso y de los alumnos, siguiendo las recomendaciones de Jurado (2011).

Entrevistas al alumnado. Una vez finalizada la intervención, los estudiantes fueron entrevistados dispuestos en grupos de seis (coincidiendo con los equipos establecidos en la unidad), tal y como recomiendan Ennis y Chen (2012). Se registraron tres entrevistas semi-estructuradas en las que los participantes respondieron a preguntas acerca de su experiencia a lo largo de la unidad. Un grupo de expertos revisó y ultimó los guiones de las entrevistas. Para llevar a cabo las entrevistas se utilizó un acompañamiento gráfico con fotografías de diferentes momentos de la unidad implementada, tal y como hicieron Layne y Hastie (2016) en su estudio con estudiantes de segundo de EP.

Dibujos argumentados. Al finalizar la experiencia, los alumnos realizaron un dibujo argumentado en el que debían dibujar aquello que reflejara la experiencia vivida con el MED. Tal y como hicieran Calderón et al. (2010, p. 174) se les dio las siguientes instrucciones: *Piensa en la temporada de «balón prisionero» que has vivido, y dibuja todo lo que pase por tu cabeza*. En este caso su sustituyó «balón prisionero» por «pichi».

Cuestionario de Educación Deportiva. Al finalizar la unidad didáctica, los alumnos completaron el cuestionario del MED desarrollado por Mohr, Townsend, Rairigh y Mohr (2003) y posteriormente modificado por Hastie y Sinelnikov (2006) traducido al español por Calderón et al. (2010). Se trata de un cuestionario compuesto por seis ítems relacionados con las características del modelo y que se deben responder en una escala tipo Likert del 1 (nada) al 5 (mucho), y tres ítems (en los que el alumno debe responder su percepción antes de iniciar la unidad y al finalizarla) que se corresponden con los tres objetivos del MED y deben responderse en una escala tipo Likert del 1 (muy mal) al 10 (muy bien).

Análisis de datos

Entrevistas y diario. Una vez transcritas las entrevistas, estas y los diarios fueron analizados utilizando comparaciones constantes (Corbin y Strauss, 2008) y métodos de inducción analítica (Patton, 2002) con el objetivo de encontrar patrones comunes y poder identificar y agrupar la información en diferentes categorías. Tras una primera categorización, los datos fueron analizados de nuevo para contrastar los resultados encontrados (Miles y Huberman, 1994).

Dibujos argumentados. Los dibujos fueron analizados siguiendo los protocolos de análisis y las categorías indicadas por Mowling et al. (2006) y traducidas al español por Gutiérrez et al. (2014). Posteriormente, se calcularon los porcentajes para cada categoría.

Cuestionario del MED. Los datos cuantitativos fueron analizados a través del paquete estadístico IBM-SPSS (versión 20.0). La consistencia interna de las variables analizadas fue calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo niveles aceptables (á >.76). Asimismo, se solicitó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad del cuestionario, obteniéndose valores de *Sig.* < .05., por lo que se emplearon pruebas no paramétricas para la realización de los análisis pertinentes. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos. Posteriormente, se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pretest y posttest de los ítems relacionados con los tres objetivos del MED.

Resultados

Entrevistas y diario

Del análisis de las entrevistas y del diario realizados al docente y las entrevistas en grupo realizadas al alumnado se obtuvieron tres categorías: (1) planificación del MED; (2) entusiasmo de los estudiantes de primero de EP; (3) NPB, MED y edad de los estudiantes.

1. Planificación del MED

El docente indicó, a pesar de sus reticencias iniciales, que se cumplió lo planificado desde las primeras sesiones. En este sentido, indicó que para ello fue necesario una planificación *«más exhaustiva, sin aspectos al azar, con todas las sesiones pormenorizadas»*. Conforme avanzaron las sesiones, el docente ratificó su postura inicial, aunque esto

supone *«mucho esfuerzo porque los niños están tardando un poco en aprender a realizar su rol»* a pesar de que estos *«estaban adaptados para primero de EP»*. Así, informó que la clave para que los alumnos realizaran bien su rol a esta edad era *«ser muy repetitivo en las primeras sesiones»*, recordando constantemente sus responsabilidades y estando pendiente de las tareas a desempeñar.

Otro aspecto clave destacado por el docente fue el número de equipos a conformar: *«he decidido realizar tres equipos por el número de componentes de cada equipo. De esta forma también consigo simplificar la complejidad a la hora de la competición formal, dos equipos juegan y el otro hace de duty team»*. Al respecto, los estudiantes fueron conscientes de la estructura de la competición: *«teníamos alumnos que pitaban los partidos y otros que anotaban, mientras que los demás jugaban al pichi»*. En este sentido, al realizar los equipos el docente, se garantizó que estos fueran heterogéneos. La madurez del alumnado de primero de EP no aseguraba que, en una primera experiencia, pudieran realizarlos de forma adecuada. Además, señaló que el rol de entrenador es muy importante a la hora de conformar los equipos debido a que *«la parte comunicativa es muy importante y se necesita a niños que puedan transmitir la información, por lo que en primero de EP es conveniente que los elija el docente»*. Así, el docente indicó la necesidad de partir de juegos conocidos por los estudiantes para las primeras intervenciones con el rol de entrenador y utilizar mensajes cortos y sencillos. A pesar de ello, en un principio, consideró que debería intervenir constantemente para que pudiera desarrollarse de manera conveniente: *«yo creo que voy a tener que ayudar a los alumnos entrenadores»*, confirmando el esfuerzo que supone esta labor al acabar la experiencia: *«la fase práctica ha sido más compleja que el resto porque a los niños les ha costado mucho entender la forma de trabajar; sin embargo, se ha conseguido»*. Para contrarrestar este esfuerzo en estas edades, el docente señaló que *«se había diseñado una forma de transmitir esa información: primero tenía que agrupar a todos los niños y sentarlos delante de él, que dejasen todos los materiales, y después explicarles la actividad»*. Los estudiantes comentaron también la importancia de tener consignas para favorecer este proceso, tal y como afirmaba uno de los tres alumnos con rol de entrenador: *«yo sentaba a mis compañeros para que me escucharan y les decía lo que me había dicho el maestro»*.

Los roles de *duty team* formaron parte también de la preocupación del docente al planificar la unidad. Así, indicó la necesidad de simplificar la dificultad de la hoja de anotación y las reglas, aspecto este último que contribuyó a la elección del contenido por parte del docente, el pichi, un contenido con *«unas reglas sencillas»*. Conforme se desarrollaron las sesiones percibió que *«el desempeño del duty team ha sido bastante complejo»*, sobre todo la parte del arbitraje la cual *«les ha costado más»*. Como aspecto importante a la hora de planificar una unidad en primero de EP consideró que *«habría que darle una vuelta de tuerca al arbitraje»*, refiriéndose a la forma de aprenderlo alumnos de corta edad.

En línea con todo lo anteriormente argumentado por el docente, este señaló que desaconsejaba una primera experiencia con primero de EP:

> *«Desaconsejaría que la primera experiencia del docente con el MED fuera con primero de EP. No sé cómo me va a salir, espero que bien, pero si no me sale bien no me voy a desanimar porque ya lo he visto funcionar antes. Pero si lo hace alguien sin experiencia previa con el modelo en otros cursos y no le sale bien puede pensar que este modelo no funciona»*.

En este mismo sentido, concluyó que *«para una primera experiencia del docente aconsejaría cursos altos de EP, dejando a los cursos más bajos para cuando tuviera cierta experiencia con el modelo»*.

Así, aconsejó que, si se aplicaba el modelo en primero, además de la experiencia previa con el mismo, era necesario realizarlo, al menos, en el segundo trimestre, desaconsejando totalmente su implementación en el primero: *«con primero es mejor no realizar la unidad didáctica con el modelo al inicio de curso porque tienen que hacer ya una adaptación compleja en el trabajo en EF al subir desde la etapa de educación infantil»*.

2. Entusiasmo de estudiantes de primero de EP

El docente se mostró muy optimista con respecto al entusiasmo del alumnado durante la unidad didáctica. Así, antes de la implementación de la unidad indicó: *«creo que les va a gustar mucho, les va a encantar»*. Estos pronósticos los confirmó según avanzó la temporada:

> *«Los niños de primero están muy motivados siempre con la EF. Dentro de la EF hay juegos que les gusta más y juegos que les gusta menos. Cuando a los niños de primero no les gusta un juego desconectan y se ponen a hacer otra cosa y ahora ocurre lo contrario, la forma de trabajar y todos los juegos que hacen les parecen interesantes y creo que es por la asignación de roles, la autonomía y porque cada uno tiene un papel importante dentro del equipo; no solo por el hecho de estar jugando»*.

Concretamente, señaló la implementación de los roles asignados como un elemento clave en este desarrollo del entusiasmo: *«uno de los aspectos más destacados es la motivación del alumnado. Los niños tienen mucha ilusión por hacer bien su rol, por formar parte de un equipo y sentirse una pieza útil dentro de la clase de EF»*.

En esta misma línea, diferentes alumnos y alumnas señalaron que asumir roles con responsabilidades que cumplir, les entusiasmó. Diferentes estudiantes hicieron alusión a esto comentando… *«los roles nos gustaron mucho»*. A pesar de ello, hubo algún comentario contrario. Un alumno señaló que *«no me ha gustado que hubiera compañeros que me dijeran lo que tenía que hacer»*.

El docente vaticinó que el evento final sería uno de los aspectos más relevantes en el entusiasmo del alumnado: *«El evento final les va a hacer mucha ilusión, aunque no sé cómo se lo van a tomar los que se queden en tercer lugar (últimos)»*. Este aspecto lo ratificó al concluir la unidad: *«El evento final resultó bastante bonito, fue todo un éxito. Fue muy motivante para los niños ver el trabajo que habían hecho durante toda la unidad por equipos y además recibir un diploma. Fue muy ilusionante para ellos y para mí»*.

Asimismo, a pesar de pensar en un principio que *«a niños tan pequeños les cansaría estar jugando tantos días a lo mismo»*, al finalizar indicó que ocurrió todo lo contrario;

los niños le pedían seguir jugando: *«A pesar de ser la unidad didáctica más larga que han realizado este año no se cansaron, todo lo contrario, pedían seguir. De hecho, si hubiera tenido más sesiones habría salido aún mejor»*. En esta misma línea, el docente expresó que los niños también deseaban seguir trabajando bajo la misma estructura de unidad: *«al terminar la unidad los niños me pedían seguir trabajando de la misma forma y contar con sus roles y responsabilidades»*.

Los alumnos también reportaron haber vivenciado una experiencia divertida. Así, diferentes alumnos y alumnas indicaron: *«Nos ha parecido corta la unidad, nos gustaría seguir jugando»*. Además, el hecho de trabajar con el MED supuso un aumento en el entusiasmo: *«nos ha gustado más trabajar así»*. Asimismo, reportaron el trabajo en equipo como la clave para que la experiencia haya sido divertida y les haya gustado. En este sentido, hubo numerosos comentarios del alumnado: *«nos gusta trabajar en equipo porque nos divertimos más*; o *me ha gustado mucho estar con mi equipo»*.

3. ***NPB, MED y edad***

Desde un inicio el docente confió en que el alumnado mejoraría tanto la técnica como la táctica, fundamentalmente, por el trabajo en equipo: *«van a mejorar sobre todo el trabajo de equipo… la idea de poder contar con compañeros para conseguir un objetivo común y llegar a tener conciencia de que saldrá mejor que si lo hago de forma individual»*. Sin embargo, conforme avanzó la unidad empezaron a aparecer dudas con respecto a la competencia que tendrían los alumnos para desarrollar las labores de *duty team* y cómo influiría esto en lo que restaba de unidad y, por ende, en el desarrollo competencial del alumno. Así, el docente indicó que *«la competición va a depender de la fase en la que se aprende a ser duty team, que aprendan las reglas y aprendan a pitar, y son niños de seis años por lo que no sé si serán capaces de realizar bien el duty team»*. Al finalizar la implementación comentó que los alumnos habían mejorado mucho disipando así las dudas iniciales: *«a nivel motriz y a nivel técnico les ha venido muy bien, y a nivel táctico les ha venido genial; han aprendido a lanzar lejos de donde está el resto de niños para que no puedan coger la pelota pronto»*. En este sentido, los alumnos tuvieron la sensación de haber realizado bien las labores de anotación y de resultarles más complicadas las propias del arbitraje, tal y como comentó un niño: *«nos ha resultado fácil anotar, pero pitar ha sido regular (sic)»*.

Por otro lado, el docente subrayó que las dudas iniciales se debían a la falta de autonomía propia de la edad del alumnado. En este sentido, al inicio, indicó que debía de estar pendiente de cada aspecto: *«al principio tuve que acotar las zonas con conos para que tuviesen claro los límites de las zonas de trabajo»*. No obstante, conforme avanzaron las sesiones informó de la mejora de autonomía del alumnado: *«en estas sesiones ya están siendo más dinámicos y más autónomos y de momento están funcionando solos»*, destacando la figura del alumno-entrenador como reflejo de esta mejora:

> *«La sorpresa ha venido en la primera sesión que he tenido con alumno entrenador, donde tras llamar a los entrenadores para explicar las tareas a transmitir a sus compañeros han sido capaces de sentar a sus compañeros y explicarles juegos que ya habían hecho y juegos tácticos que no habían practicado nunca y que son relativamente complicados a la hora de organizar»*.

En este sentido, los alumnos llegaron a sentirse cómodos con la figura de entrenador asegurando que *«al final era fácil transmitir la información a mis compañeros»*. En esta misma línea, diferentes alumnos argumentaron el respeto a esta figura y que ello supuso una percepción positiva de la experiencia. Un alumno con el rol de entrenador comentó: *«mi equipo ha trabajado muy bien y me ha escuchado muy bien»*.

Al finalizar la unidad el docente comentó que *«son niños de 6 años. La autonomía total es complicada, no solo en esta actividad sino en cualquier otra, aun así, yo he tenido que intervenir muy poco. Ellos han sido capaces de gestionar el juego, de gestionar el arbitraje y la anotación»*. A pesar de ello, concluyó que

> *«El nivel de autonomía empieza a ser parecido a los cursos mayores que utilizan este modelo. Yo solo intervengo cuando me lo pide el entrenador porque tiene algo que resolver dentro del equipo o para transmitir la información al alumno entrenador, nada más. Antes eran totalmente dependientes a la hora de resolver un problema, a la hora de realizar un ejercicio, en casi todos los aspectos eran dependientes»*.

Esta autonomía, según expresó el docente, empezó a ser notable en la fase de competición. Así, indicó que *«al principio esperaban a que el maestro dijese la última palabra a la hora de arbitrar, si había entrado el jugador o no. Ahora no, ahora son capaces por sí solos de saber, por ejemplo, si está eliminado el jugador o no, y casi no intervengo»*.

Esta mejora de la autonomía se reflejó también en la capacidad de resolver problemas:

> *«Durante la práctica de la unidad didáctica los niños eran mucho más autónomos, sobre todo en el aspecto de resolver sus propios problemas hablando y llegando a acuerdos en el equipo. Cuando era de forma tradicional solo estaba la figura del maestro para resolver los problemas, eran incapaces»*.

En este sentido, el docente, al inicio, argumentó que aunque *«son niños muy pequeños y un poco imprevisibles creo que van a tener una buena afiliación en sus equipos y no va a haber ningún problema significativo»*, se trata de *«niños de seis años y la capacidad de autocontrol la tienen regular todavía»*. Al finalizar la experiencia, la afiliación al equipo fue clave, a los ojos del docente, para la mejora en las relaciones sociales:

> *«No se plantean estar en otro equipo, es decir, están en su equipo y es con ellos con los que van hacia delante y están motivados hasta el punto de que ellos tienen un grito que es el que se realiza antes de iniciar los partidos; sin embargo, de forma espontánea, lo están haciendo cuando terminan el calentamiento»*.

Los alumnos señalaron el trabajo en equipo como aspecto clave para la mejora tanto de la competencia como de las relaciones sociales. Así, indicaron que *«hemos aprendido a jugar al pichi porque lo hemos hecho entre todos* o *no ha habido problemas, las cosas las decidíamos todo el equipo»*.

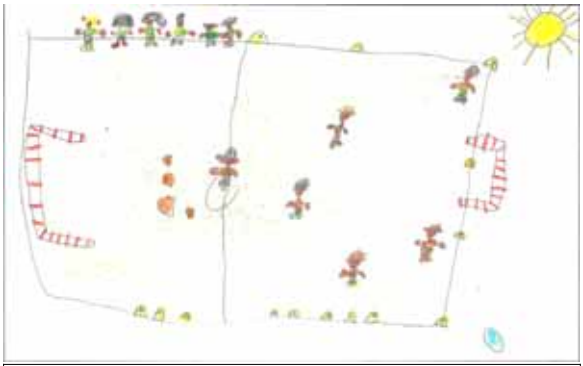
Dibujos argumentados

Tal y como se recoge en la tabla 4, el alumnado expresó, en sus dibujos argumentados, un alto nivel de afiliación a través de expresiones artísticas como la incorporación de todos los componentes del equipo o colores identificativos. Asimismo, fue unánime la manifestación de felicidad en todos los dibujos. Por otro lado, la figura del docente no fue reflejada en ninguno de los dibujos realizados. Sin embargo, ningún dibujo hizo alusión a una de las características del MED, el *duty team*, y ningún dibujo incorporó la figura de árbitro o anotador. Por último, el mayor porcentaje de expresiones relacionadas con la competición se dio en los chicos y, según la procedencia, en los autóctonos.

Tabla 4.
Análisis de dibujos: porcentajes representados de las categorías establecidas en el instrumento de Mowling et al. (2006).

	TOTAL	CHICAS	CHICOS	ESP.	INM.
Dibuja a otros compañeros (DOC)	100	100	100	100	100
Se dibuja "dentro" del juego (DDJ)	55.56	50	60	66.67	50
Equipo contrario (EC)	16.67	0	30	33.33	8.33
Desarrollo habilidades de equipo (DHE)	27.78	37.5	20	33.33	25
Emociones (feliz) (E[fl])	100	100	100	100	100
Partidos competición (PC)	22.22	0	40	33.33	16.67
Un balón (B)	55.56	37.5	70	83.33	41.67
Conos (C)	33.33	37.5	30	50	25
Nombre equipo (NE)	22.22	12.5	30	33.33	16.67
Nombre del juego (NJ)	16.67	25	10	16.67	16.67
Desarrollo habilidades individuales (DHI)	0	0	0	0	0
Gimnasio (G)	61.11	62.5	60	50	66.67
Puntuación final (PF)	0	0	0	0	0
Marcador (M)	0	0	0	0	0
Ausencia de desarrollo de habilidades (ADH)	72.22	62.5	80	66.67	75
Compañeros de equipo (CE)	100	100	100	100	100
Entrega de diplomas (ED)	0	0	10	16.67	0
Se dibuja a sí mismo (DAM)	100	100	100	100	100
Grupo completo (GC)	61.1	50	70	66.67	66.67
Desarrollo habilidades de clase (DHC)	0	0	0	0	0
Profesores (AP/MC)	0	0	0	0	0
Varios balones (VB)	0	0	0	0	0
Entrenamientos (E)	27.78	37.5	20	33.33	25
Premios (P)	0	0	0	0	0
Emociones (éxito) (E[é])	11.11	12.5	10	33.33	0
Evento final (EF)	5.56	0	10	16.67	0
Referencias al árbitro (RA)	0	0	0	0	0
Colores del equipo (CDE)	83.33	87.5	80	83.33	83.33
Anotadores (An)	0	0	0	0	0
Mensajes de ánimo (MA)	0	0	0	0	0
Se dibuja "fuera" del juego (DFJ)	0	0	0	0	0
Árbitros (Ar)	5.56	0	10	16.67	0
Emociones (fracaso)(E[fr])	0	0	0	0	0
Emociones (triste) (E[t])	0	0	0	0	0
Emociones (nada) (E[n])	0	0	0	0	0
Amistosos (AM)	0	0	0	0	0
Desarrollo habilidades estratégicas del equipo (DHEsE)	0	0	0	0	0
Emociones (como "loco") (E[l])	0	0	0	0	0
Pretemporada (Pr)	0	0	0	0	0

En la figura 1 puede verse un ejemplo de dibujo y categorización del mismo.



DOC; DDJ; EC; E(fl); PC; B; C; NE; G; ADH; CE; DAM; GC; E(é); CDE.
He dibujado esto porque le ganamos a "Los Truenos" y porque me gusta mi equipo.

Figura 1. *Ejemplo de dibujo categorizado y comentario realizado por un alumno.*

Cuestionario de Educación Deportiva

Las características del modelo (tabla 5) fueron valoradas por encima de 4 puntos sobre 5, siendo la duración, la afiliación y la fase final las que recibieron mayor puntuación. Respecto al género, las chicas puntuaron más alto todas las características, salvo el registro. Y, respecto al origen, los inmigrantes valoraron más alto la afiliación, la estructura y la festividad, mientras que los autóctonos valoraron más la duración, la fase final y el registro de datos.

En cuanto a los objetivos del MED (tabla 6), los valores postest fueron en todos los casos más elevados que los pretest, existiendo diferencias significativas en entusiasmo (Z = -2.23; p = .03) y cultura deportiva (Z = -2.56; p = .011) de forma general, y en cultura deportiva en los inmigrantes (Z = -2.23; p = .03).

Tabla 5.
Estadísticos descriptivos de las características del MED

	Total	Chicas	Chicos	Autóctonos	Inmigrantes
Duración	4.94 (.24)	5.00 (.00)	4.90 (.32)	5.00 (.00)	4.92 (.29)
Afiliación	4.44 (.86)	4.50 (1.07)	4.40 (.70)	4.33 (.82)	4.50 (.91)
Estructura	4.11 (.96)	4.25 (.89)	4.00 (1.05)	4.00 (1.10)	4.17 (.94)
Fase final	4.44 (1.04)	4.63 (.74)	4.30 (1.25)	4.7 (1.17)	4.58 (1.00)
Registro	4.11 (1.49)	4.00 (1.85)	4.20 (1.23)	4.17 (1.60)	4.08 (1.51)
Festividad	4.39 (1.04)	4.50 (1.07)	4.30 (1.06)	4.17 (1.17)	4.50 (1.00)

Tabla 6.
Estadísticos descriptivos de los objetivos del MED.

	Total	Chicas	Chicos	Autóctonos	Inmigrantes
Competencia pretest	9.56 (1.20)	9.25 (1.75)	9.80 (.42)	9.67 (.52)	9.50 (1.45)
Competencia postest	9.94 (.24)	9.88 (.35)	10.00 (.00)	10.00 (.00)	9.92 (.29)
Cultura deportiva pretest	8.33 (2.20)	8.38 (2.26)	8.30 (2.26)	9.17 (1.33)	7.92 (2.47)
Cultura deportiva postest	9.56 (1.20)*	9.88 (.35)	9.30 (1.57)	9.67 (.52)	9.50 (1.45)*
Entusiasmo pretest	9.44 (.92)	9.50 (1.07)	9.40 (.84)	9.33 (1.03)	9.50 (.91)
Entusiasmo postest	10.00 (.00)*	10.00 (.00)	10.00 (.00)	10.00 (.00)	10.00 (.00)

*p <.05

Discusión

El presente estudio se propuso implementar el MED en un grupo de primero de EP y analizar su repercusión sobre la percepción docente y discente respecto al modelo, así como en variables motivacionales. En general, los hallazgos del presente estudio convergen con los de estudios previos realizados en segundo curso de EP (Gutiérrez, et al., 2014; Layne y Hastie, 2016). Los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren la aptitud del modelo para ser introducido desde un primer momento de la EP y desvelan, a su vez, una serie de aspectos didácticos a ser considerados para su abordaje en dicha fase. En primer lugar, la intervención provocó mejoras significativas en dos de los objetivos perseguidos por el MED, confirmando parcialmente la hipótesis inicial. La cultura deportiva fue la dimensión que experimentó mayores cambios significativos, dada su incidencia específica sobre el alumnado de origen inmigrante. Entre las razones, la exposición a roles distintos al de jugador/a (p.ej., arbitraje) pudo incidir en el desarrollo de una mejor comprensión del juego (Calderón, et al., 2010; Hastie y Sinelnikov, 2006; Hastie, et al., 2009). Partir de juegos conocidos, así como simplificar sus reglas, supusieron dos estrategias eficaces con alumnado de esta edad.

Igualmente, la intervención promovió un aumento significativo en la percepción general de entusiasmo, alcanzando la máxima puntuación posible. Un aspecto reseñable estribó en la alusión a emociones de felicidad (Calderón, et al., 2013; Mowling, et al., 2006), circunstancia unánime en el estudio actual. Varias razones pueden explicar una mayor participación entusiasta. Primero, la afiliación ha sido asociada a una mayor diversión (MacPhail, Gorely, Kirk, y Kinchin, 2008) redundando en deseos por mantener la forma de trabajo. Segundo, el reclamo discente de un mayor número de sesiones sugiere que la duración la unidad entusiasmó al alumnado

(Calderón, et al., 2010; Gutiérrez, et al., 2014). El evento final también fue percibido como ilusionante y motivante (Hastie y Sinelnikov, 2006; Kinchin, et al., 2009) pudiendo incidir también en los niveles de entusiasmo. Cabe destacar que estos tres aspectos (afiliación, duración y evento final) fueron los más valorados por los estudiantes. Por su parte, la asunción de roles, si bien fue genéricamente descrita como positiva (Layne y Hastie, 2016), también provocó sensaciones negativas en parte del alumnado motivadas por recibir indicaciones de sus pares.

Desde la perspectiva cualitativa se advirtieron efectos positivos en la competencia del alumnado. El trabajo en equipo fue expuesto como causante de mejoras en el dominio técnico-táctico (Hastie y Trost, 2002). No obstante, a nivel cuantitativo, la ausencia de cambios significativos pudo deberse a razones diversas. En primer lugar, y en línea con lo expuesto por Calderón et al. (2010), parece constatarse el mayor impacto en el entusiasmo, en relación al objetivo competencial, durante la etapa de EP respecto a la secundaria. En segundo lugar, las puntuaciones previas fueron muy elevadas ($M = 9.56$) pudiendo provocar que la curva de aprendizaje estuviese limitada por un «efecto techo». Finalmente, el desempeño de ciertos roles pudo acarrear efectos nocivos en el desarrollo competencial. Las perspectivas docente y discente convinieron en informar de la dificultad del rol arbitral, siendo un hecho previamente advertido (Gutiérrez et al., 2014; Hastie y Sinelnikov, 2006). Los resultados derivados de las ilustraciones apuntan que el rol arbitral no despertó gran interés para el alumnado de esta edad. Mowling et al. (2006) reflexionaron sobre la inclusión de dicho rol o bien en etapas educativas más avanzadas o con alumnado conocedor del modelo. A su vez, cabe destacar que el registro fue, junto a la estructura, el elemento menos valorado por el alumnado. Considerando las recomendaciones previas (Gutiérrez et al., 2014), se debe cuidar este rol en escolares de edad temprana. No obstante, la labor de anotación fue desempeñada con suficiencia (Layne, y Hastie, 2016), siendo recomendada la simplificación de la hoja de anotación.

De especial notoriedad fue la incidencia de la intervención sobre el nivel de autonomía; un hecho sumamente apreciado, habida cuenta de la dificultad para promover comportamientos autónomos en esta edad (Chung, 2000), así como los complejos procesos de transición inherentes a la etapa. La omisión unánime de la figura del profesor en las ilustraciones dio cuenta del escaso papel hegemónico del docente, tal como sucedió en estudios previos (Calderón, et al., 2010; Gutiérrez, et al., 2014). Junto a la asunción de roles, los niveles de autonomía parecieron verse reforzados por varios aspectos. Consistente con Layne y Hastie (2016), se corroboró la conveniencia de priorizar los aspectos organizativos durante las primeras sesiones. Gutiérrez et al. (2014) insistieron en el tiempo requerido para el aprendizaje del modelo en estas edades. Asimismo, la estructura de las tareas, con consignas claras, sencillas y asumibles por el alumnado, favoreció el funcionamiento autónomo. Esto último repercutió sobre los roles de mayor centralidad destacándose su grado de cumplimiento durante las fases de mayor sensibilidad (p.ej., *duty team* en fase de competición; alumno entrenador durante la práctica autónoma). En este sentido, varios autores comparten la idea de incluir periodos de formación específica para este tipo de roles (Farias, Hastie y Mesquita, 2017), y de forma imperativa en edades iniciales (Calderón, et al., 2010).

Finalmente, la organización social repercutió sobre la necesidad de relación (Perlman, 2010). Entre las situaciones didácticas más distinguidas, la persecución de un objetivo común supuso un avance en la interacción social. Asimismo, el alumnado mostró conformidad respecto a la composición de los equipos. En aras de garantizar heterogeneidad, la literatura previa (Gutiérrez, et al. 2014) sugiere que en edades iniciales esta deba estar relegada al docente, aspecto contemplado en el estudio actual. Asimismo, se vislumbró la eficacia sobre la relación entre iguales de un elemento propio de la festividad, el grito de equipo que, por iniciativa propia, los estudiantes de este estudio extendieron a la fase de calentamiento. En su estudio, Hastie y Sinelnikov (2006) observaron que el alumnado hizo extensible este elemento a los tiempos de recreo. Desde la perspectiva discente, se destacó la importancia dada por este alumnado al color de equipo, siendo desvelado como otro elemento esencial de cohesión grupal y relación entre iguales (Tsangaridou y Lefteratos, 2013).

Conclusiones

Los resultados apuntan que el MED pueda ser aplicado con éxito en toda la etapa de EP, incluso con estudiantes más pequeños. Se destaca el impacto positivo de varios de los elementos que le caracterizan sobre las NPB, ya sea la afiliación (competencia), los roles (autonomía) o elementos festivos (relación entre iguales). Sin embargo, es necesario tener en consideración una serie de recomendaciones para el primer curso: (1) es aconsejable que el docente tenga experiencia previa con el MED en cursos superiores; (2) es necesario adaptar algunos materiales al nivel cognitivo y comprensivo de los niños de estas edades (p.ej., hoja de anotación o responsabilidades de los roles); (3) se deben simplificar las reglas del juego, y (4) se debe iniciar el MED a partir del segundo o tercer trimestre.

El presente estudio cuenta con una serie de limitaciones. Primero, el propio diseño de investigación, carente de grupo control y materializado en un corto periodo de tiempo, provoca resultados difícilmente extrapolables. Segundo, la concreción del estudio a una única clase y un único docente, hace necesaria su réplica en muestras de mayor tamaño, así como en contextos de diferentes características (culturales, socioeconómicas, etc.). Finalmente, será de interés el análisis de variables no contempladas en este estudio (como, p.ej., la percepción de habilidad física).

Referencias

Calderón, A., Hastie, P. A., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte, 5*, 169-180.

Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Hastie, P. A. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de Educación Física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RICYDE. Revista internacional de ciencia y deporte*, *32*(9), 137-153.

Chu, T. L., y Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review, 20*(10), 1-23.

Chung, M. (2000). The development of self-regulated learning. *Asia Pacific Education Review, 1*(1), 55-66.

Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Corbin, J. M., y Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles, CA: Sage publications.

Cuevas, R., García-López, L. M., y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 155-162.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268, doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Ennis, C. D., y Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En K. Armour y D. Macdonald (Eds.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*, 217-236. New York: Routledge.

Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J. y Pastor-Vicedo, J.C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 16*(1), 307-324.

Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. M., Fernández-Rio, J. y González-Víllora, S. (2018). Sport education model in elementary and secondary education: Systematic review. *Movimento, 24*(3), 931-946.

Farias, C., Hastie, P. A., y Mesquita, I. (2017). Scaffolding student–coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, 1-23.

García-López, L. M., y Gutierrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva.* Barcelona: INDE.

García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., y 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, 2*, 321-330.

Gutiérrez, D., García-López, L. M., Chaparro, R., y Fernández, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria: percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(2), 131-144.

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy, 16*(2), 103-132.

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), 131–150.

Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., y Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science, 9*, 133-140.

Hastie, P. A., y Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a sport education season. *Pediatric Exercise Science, 14*(1), 64-74.

Hastie, P. A., y Wallhead, T. (2016). Models-Based Practice in Physical Education: The Case for Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*, 390-399.

Hastie, P. A., Ward, K. y Brock, S. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education & Sport Pedagogy, 22*(3), 316-327.

Jurado, M. D. (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurriculum, 24*, 173-200.

Kinchin, G. D., MacPhail, A., y Ni Chroinin, D. (2009). Pupils' and teachers' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education & Sport Pedagogy, 14*(4), 391-406. doi: 10.1080/17408980802584982.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*, 973–986.

Landi, D., Fitzpatrick, K., y McGlashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(4), 400–411. doi:10.1123/jtpe.2016-0117.

Layne, T. (2017). Sport Education in the primary grades. *ACHPER Active and Healthy Journal, 24*, 44-47.

Layne, T., y Hastie, P. A. (2016). Analysis of teaching physical education to second-grade students using sport education. *Education 3-13, 44*(2), 226-240.

MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., y Kinchin, G. D. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of Sport Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79*(3), 344-355.

Mahedero, M. P., Calderón, A., Arias, J. L., Hastie, P. A., y Guarino, A. (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*, 626-641. doi:10.1123/jtpe.2014-0061

Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., y Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *Cultura, Ciencia y Deporte, 7*(21), 163-172.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y 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.

Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2017a). Hybridizing Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 34*(2), 508-524.

Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2017b). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 32*, 134-139.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (2ª ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishing.

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

Mohr, D. J., Townsend, J. S., Rairigh, R., y Mohr, C. (2003). Students' perceptions of Sport Education when taught using the pedagogical approach to Sport Education (PASE) planning and instructional framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*, A-51.

Mowling, C. M., Brock, S. J., y Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 9-35.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(4), 433-445.

Perlman, D. (2011). Examination of self-determination within the Sport Education Model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 2*(1), 79-92.

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

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

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

Tsangaridou, N., y Lefteratos, C. (2013). Elementary students' views and experiences on sport education in Cyprus. *Advances in Physical Education, 3*, 28-35. doi:10.4236/ape.2013.31005

Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*(2), 181-210.