

Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva

Luis Miguel García López*, David Gutiérrez Díaz del Campo*,
Sixto González Villora* y Alfonso Valero Valenzuela**

CHANGES IN EMPATHY, ASSERTIVENESS AND SOCIAL RELATIONS DUE TO THE IMPLEMENTATION OF THE SPORT EDUCATION MODEL

KEYWORDS: Sport education, Physical education, Empathy, Assertiveness, Social relations.

ABSTRACT: Sport Education is an instruction model coming from the Anglo-Saxon context, whose main goals are developing literate, enthusiastic and competent people. The aim of this study was to analyze the development of empathy, assertiveness and social relations that are usually attributed to this instructional model. Sport Education has been implemented on an intact group of 21 subjects (10 boys and 11 girls) aged 10-11 years for 18 sessions, assessing those variables by test-retest. The *Empathy Questionnaire*, the *Children's Assertiveness Behaviour Scale* and a sociometric questionnaire were applied. Different ANOVA were conducted and results showed that the group didn't improve its empathy, assertiveness, aggressiveness, positive friends and negative friends. However significant differences were found in reducing passive behaviours in the whole group, aggressiveness in some roles and negative friends among girls. Significant differences were also found in increasing positive friends among the components of each team.

Con la entrada en vigor en 2006 de la Ley Orgánica de Educación se abre una nueva etapa educativa en España en la que irrumpe con fuerza el concepto de competencia. Hasta ese momento, la anterior ley educativa manejaba el concepto de capacidad, entendida como el conjunto de aptitudes y recursos del individuo para desempeñar una determinada tarea. Sin embargo, la competencia aporta un sentido más práctico y aplicado. Según Rychen y Salganik (2006), la competencia se define como la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizandolos conocimientos y actitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. La competencia supera el concepto de capacidad acentuando la movilización del conocimiento, es decir, su puesta en práctica, y dando alta relevancia al aspecto socio-afectivo del sujeto en relación a su eficacia en el desarrollo de las tareas.

Los diferentes decretos de enseñanzas mínimas que se han publicado a partir de la Ley Orgánica de Educación del año 2006 proponen una serie de competencias básicas que deben ser desarrolladas a lo largo de las diferentes etapas educativas obligatorias en las que se diferencia el sistema educativo español. Una de esas competencias es la denominada social y ciudadana. El Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria (2006) establece que adquirir esta competencia significa desarrollar una serie de habilidades sociales tales como "expresar las propias ideas y escuchar las ajenas" y "ser capaz de ponerse en lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio" (p. 46061). Estas dos habilidades sociales vienen derivadas en gran medida de las capacidades de asertividad y empatía. Pues bien, en esta investigación hemos tratado de analizar en qué me-

didado un modelo de instrucción de Educación Física denominado Educación Deportiva puede mejorar estas dos capacidades de los sujetos con el fin de favorecer su competencia social y ciudadana. Además, debido a las dinámicas que se producen fruto del trabajo en equipo y el desarrollo de los roles, también nos planteamos analizar cómo evolucionan las relaciones sociales en los grupos clase donde se aplican este tipo de modelos de instrucción.

Según Goleman (1995), la empatía, la asertividad y las relaciones sociales son los tres componentes de la inteligencia emocional. Desde las teorías de la inteligencia emocional se resalta que nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado (Mayer y Salovey, 1997). Para estos autores la inteligencia emocional (IE) es "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Bajo el paraguas de la inteligencia emocional, podemos definir la empatía, la asertividad y las relaciones sociales. La empatía significa considerar los sentimientos de los demás, junto con otros factores, en el proceso de tomar decisiones inteligentes. La persona empática es capaz de ponerse en lugar del otro, y entender lo que vive. La habilidad de expresar nuestros deseos de una manera tranquila, abierta y directa, logrando transmitir nuestras intenciones sin atentar contra los demás se corresponde con la asertividad. La asertividad se coloca

Correspondencia: Luis M. García López. Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha. Plaza de la Universidad 3. 02071, Albacete, España.

E-mail: LuisMiguel.Garcia@uclm.es

* Universidad de Castilla-La Mancha.

** Universidad de Murcia.

— Fecha de recepción: . Fecha de aceptación: .

en una posición media entre las conductas pasivas y las agresivas. Y por último, las habilidades sociales configuran la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas, en algunos casos guiadas por un propósito. La persona con buenas habilidades sociales suele tener un amplio círculo de conocidos y un don para encontrar cosas en común con personas de todo tipo.

El modelo de instrucción Educación Deportiva trata de desarrollar socialmente a los alumnos mediante dos pilares básicos. El primero de ellos es de carácter motivacional. Siedentop, van der Mars y Hastie (2004) señalan que el deporte que actualmente se enseña en las clases de Educación Física no conecta con los intereses de los alumnos porque carece de los elementos básicos que sí lo hacen fuera del aula. Estos elementos claves del deporte, y que son parte del modelo Educación Deportiva, son: la organización de los ciclos de aprendizaje en temporadas; la división de las temporadas en fases bien diferenciadas, tales como la pretemporada, la fase de competición regular y la fase final; el clima festivo que rodea a los eventos deportivos; el sentimiento de pertenencia a un equipo que se desarrolla a lo largo del tiempo en el que se milita en el mismo; y la posibilidad de establecer récords o marcas que perduran en el tiempo. El segundo pilar básico está configurado por los roles que desarrollan los alumnos a lo largo de la implementación del modelo Educación Deportiva. En este sentido, cada alumno que se ve implicado en una unidad didáctica de Educación Deportiva debe adoptar dentro de su equipo un rol habitual en el deporte extraescolar, tales como árbitro, entrenador, director deportivo, anotador o preparador físico. El desempeño de este rol es el que supone para cada alumno desarrollar una serie de funciones que tiene, entre otras consecuencias, la relación con los compañeros desde un prisma diferente al habitual y exigiendo del mismo el poner en práctica una serie de habilidades sociales. Por ejemplo, el entrenador debe coordinar el trabajo en equipo y poner en práctica las actividades propuestas por el profesor, así como tratar de que haya una buena relación entre los componentes del equipo. Esto le supondrá en muchos casos tratar de comprender y mediar en los problemas que se den, mantener un trato igualitario con sus compañeros de equipo, etc.

La investigación en relación a los resultados obtenidos en los alumnos por la implementación de unidades didácticas de Educación Deportiva ha tenido principalmente un enfoque cualitativo (Kinchin, 2006). Es por ello que nos planteamos para nuestro estudio un enfoque cuantitativo que arroje más luz sobre los efectos de este tipo de programas. Dado que en nuestro trabajo abordaremos los cambios producidos en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales dentro del grupo clase, revisaremos los resultados de la investigación que mantienen relación con estas variables. En relación a la empatía, la Educación Deportiva parece favorecer la integración de los alumnos que suelen estar discriminados (Hastie, 1998b; MacPhail, Kirk, y Kinchin, 2004; McCaughtry, Sofo, Rovigno, y Curtner-Smith, 2004). El hecho de que los alumnos perciban la responsabilidad de trabajar en su equipo (Carlson y Hastie, 1997; Hastie, 1997; Hastie y Sinelnikov, 2006; MacPhail et al., 2004; McCaughtry et al., 2004), y que los alumnos se esfuerzan más (Wallhead y Ntoumanis, 2004), también pueden entenderse como manifestaciones de que los alumnos aprenden a ponerse en el lugar del compañero, lo cual es una manera de entender la necesidad de que todos debemos de colaborar por el bien común cuando se trabaja en equipo.

Para otros alumnos, la victoria pasa a ser sólo un aspecto más del juego (Carlson y Hastie, 1997; McCaughtry et al., 2004), así como que algunos alumnos perciben la responsabilidad de ser líderes y trabajar en su equipo (Carlson y Hastie, 1997; Hastie,

1997; Hastie y Sinelnikov, 2006; MacPhail et al., 2004; McCaughtry et al., 2004), lo cual está relacionado con una mejora de la asertividad del alumnado. En el primer caso por el hecho de aprender a valorar la victoria en su justa medida. En el segundo caso porque los alumnos perciben con normalidad, sin tendencias a la pasividad ni a comportamientos negativos por abuso, que el asumir el liderazgo en determinadas circunstancias de trabajo en equipo es necesario.

La influencia del contexto es básica en las relaciones sociales en la infancia y la adolescencia (Carratalà, Gutiérrez, Guzmán, y Pablos, 2011; García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos, y Jiménez-Iglesias, 2012). La mejora en las mismas como efecto del programa Educación Deportiva se aprecia en algunos alumnos que han reconocido en esta manera de aprender la posibilidad de conocer a otros compañeros diferentes de los habituales, y en que algunos de los alumnos más talentosos se veían animados a ser pacientes y cooperar con sus compañeros menos habilidosos (MacPhail et al., 2004). Vidoni y Ward (2009) realizaron una intervención mediante Educación Deportiva que realizaba especial hincapié en el juego limpio, lo que fue efectivo en términos de participación y de disminución de comportamientos disruptivos. Por otro lado, O'Donovan (2003) apreció que el modelo era capaz de incidir sobre la cultura de grupo adolescente, cambiando las relaciones jerárquicas y las motivaciones hacia ellas en esos grupos. Brock, Rovigno y Oliver (2009) han explorado recientemente la influencia del estatus de los alumnos en las relaciones que se dan entre los mismos en los grupos creados a lo largo de las unidades didácticas de Educación Deportiva. Los resultados obtenidos en este estudio fueron que se detectó claramente de quién partían las opiniones relevantes y quién era silenciado, así como las decisiones en relación al tiempo de juego se encontraron relacionadas con el nivel de habilidad y el género.

De todo lo expuesto hasta ahora, se puede deducir que el modelo de instrucción desarrollado por Siedentop tiene un gran potencial siendo el planteamiento de este estudio analizar los cambios producidos en la empatía, la asertividad, y las relaciones sociales debidos a la implementación de una unidad didáctica de educación deportiva, desde un enfoque cuantitativo. También nos planteamos obtener datos sobre el nivel de participación de los alumnos en los juegos deportivos, y el cumplimiento de los roles asignados a los alumnos.

Método

Participantes

En este estudio han participado 21 sujetos, diez varones y 11 mujeres, pertenecientes a un grupo natural de un colegio de la provincia de Albacete, que cursaban sexto de primaria (edad media 10.7 años). El estatus socioeconómico de las familias cuyos hijos asisten a este centro es medio. Este grupo fue elegido por las posibilidades de acceso al mismo, dado que era necesario contar con un centro que permitiera que la investigación se desarrollase en sus aulas. Todos los padres o tutores de los alumnos dieron consentimiento previo escrito informativo para que sus hijos o tutorados participaran en el programa.

Procedimiento

El estudio ha tenido cuatro fases. En una primera fase se diseñó la Unidad Didáctica que iba a servir para aplicar el programa en el centro escolar. En una segunda fase, que ocupó el principio del segundo trimestre del curso escolar, se realizó una evaluación pretest administrando a los sujetos los instrumentos de evalua-

ción. En la tercera fase se implementó el programa de intervención, que ocupó 18 sesiones de Educación Física (dos a la semana), lo cual supuso gran parte del segundo trimestre del curso. En la cuarta fase se volvieron a administrar a los sujetos de estudio las pruebas de evaluación, en la última semana del segundo trimestre. Los test se pasaron a razón de uno al día, utilizando no solo la clase de Educación Física, sino también las de otras materias, con el fin de no acumular fatiga en los sujetos.

Diseño y validación del programa de intervención

Durante el primer trimestre, los investigadores elaboraron un programa para la enseñanza del balonmano que tenía la estructura del modelo Educación Deportiva (Siedentop et al., 2004). El programa estaba dividido en tres fases. En la primera, de 6 sesiones de duración (pretemporada), las clases abordaban la enseñanza del balonmano centrada en los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios desde un enfoque comprensivo (Serra Olivares, González Villora, y García López, 2011), así como en aspectos culturales de este deporte. La segunda fase (temporada regular) tuvo una duración de diez sesiones (seis partidos y cuatro entrenamientos), y en ella se desarrolló la liguilla entre los cuatro equipos de la clase. En los entrenamientos cada equipo practicaba tareas relacionadas con los errores técnicos y tácticos cometidos durante el partido anterior, de cara a su mejora en la siguiente jornada. Las dos últimas sesiones, que se hicieron juntas, supusieron la fase final de las competiciones donde se enfrentaron por el título el primer y el segundo clasificado en la temporada regular, y se celebró posteriormente una fiesta. Se constituyeron equipos de cinco jugadores, salvo uno de seis. Cada jugador, además del rol de jugador, desempeñaba uno de los siguientes roles: entrenador, director deportivo, preparador físico, miembro de comité de disciplina, árbitro y anotador. En el equipo de seis jugadores el rol de árbitro fue compartido.

El profesor encargado de implementar el programa tenía 14 años de experiencia como docente y tres de puesta en práctica del modelo Educación Deportiva. Para evaluar la validez de la intervención modelo se plantearon unos criterios observacionales (Anguera Argilaga, Blanco Villaseñor, Hernández Mendo, y Losada López, 2011), y se siguieron las pautas expuestas por Hastie y Sinelnikov (2006) sobre las sesiones desarrolladas, y que expo-

nemos a continuación. Todas las sesiones fueron filmadas en vídeo para aportar un análisis sistemático de la aplicación adecuada del modelo de enseñanza. Siguiendo a Hastie (1998c), para comprobar que se está desarrollando una temporada bajo los parámetros del Modelo de Enseñanza de Educación Deportiva, ha de evidenciarse durante el transcurso de la enseñanza: a) un descenso en la organización y en la enseñanza directa por parte del profesor, b) un incremento en el porcentaje y frecuencia en los comportamientos del profesor relacionados con la observación, y c) un descenso en la enseñanza de habilidades por parte del profesor y un incremento en la participación en las prácticas jugadas y en los papeles de los árbitros y demás responsables de los encuentros. En nuestro caso, el tercer parámetro se ha desestimado, ya que se ha utilizado un enfoque comprensivo de la enseñanza de los elementos técnicos y tácticos del deporte (García-López, 2006; Mitchell, Oslin, y Griffin, 2006), por lo que las formas jugadas son herramienta fundamental en todas las fases del programa. Se han escogido dos sesiones representativas de cada fase del modelo de Educación Deportiva para analizar la frecuencia y el porcentaje de los comportamientos seleccionados del profesor y los alumnos.

La Figura 1 muestra la síntesis de los datos recogidos del comportamiento del profesor y el tiempo dedicado a organizar la clase, a dar instrucciones a los alumnos y a observarlos a lo largo de las tres fases de la temporada. Del mismo modo, también aparece reflejado el comportamiento del alumno, referido al tiempo que dedicaron al calentamiento, a la práctica de juegos deportivos y a la competición real a lo largo de la temporada, habiéndose obtenido parte de los resultados esperados tanto en los comportamientos del profesor como de los alumnos. El tiempo dedicado a la organización y a la enseñanza directa del contenido de la sesión por parte del profesor fue mayor durante la pretemporada y la temporada regular que en la fase final. De la misma manera, el tiempo dedicado al calentamiento y la práctica de juegos deportivos por parte de los alumnos fue mayor durante estas dos primeras fases de la temporada. En cambio, durante la fase final, estos datos se invirtieron, dedicando el profesor más tiempo a la observación de las tareas que ejecutaban sus alumnos, y los estudiantes participando durante gran parte del tiempo de clase en la competición deportiva.

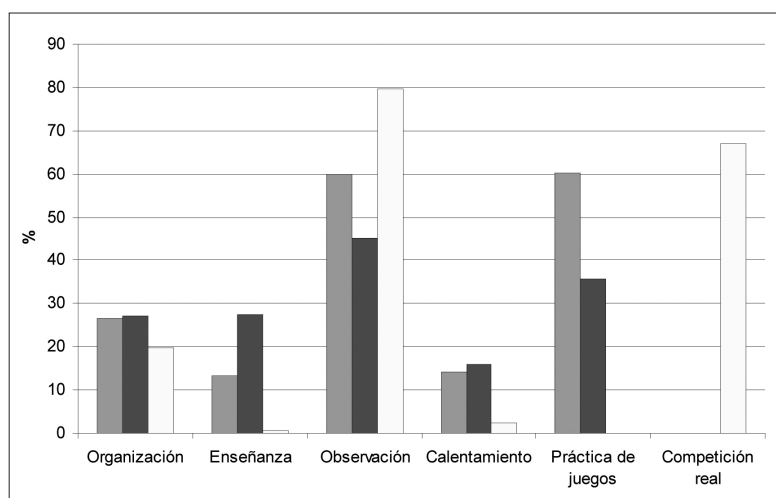


Figura 1. Comportamiento del profesor y tiempo dedicado a la práctica deportiva a lo largo de la temporada.

Variables de Estudio

Nivel de participación. El nivel de participación de los alumnos en las sesiones fue analizado de la grabación realizada en DVD de cada una de las sesiones a lo largo de la temporada. Estas filmaciones fueron realizadas por una cámara colocada en una esquina de la pista polideportiva y montada sobre un trípode para seguir las conductas de los sujetos que fueron seleccionados en cada momento. La frecuencia y duración de las conductas de los

estudiantes relacionadas con la práctica de habilidades y juegos deportivos fueron analizadas siguiendo la descripción de las diferentes categorías aportada por Sharpe y Koperwas (1999). La tabla 1, presenta la descripción de las diferentes categorías, así como la fiabilidad intraobservador para cada una de las partes del vídeo que fue analizada, con porcentajes por encima del 0,80, tal y como recomiendan estos autores.

Categorías	Descripción
<i>Categorías no motoras</i>	
Escucha durante las instrucciones (95.4%)	El alumno está escuchando al profesor cuando explica la ejecución de alguna habilidad, reglas, roles y responsabilidades
Organización (90.1%)	El estudiante está comprometido adecuadamente en el desarrollo de una tarea de dirección y control como recoger o distribuir el material, desplazándose a lo largo de la pista deportiva o desempeñando el rol
Fuera de la tarea (100%)	El estudiante está desarrollando una tarea distinta a la requerida por el profesor o capitán del equipo
<i>Categorías motoras</i>	
Esperando (98,7%)	El alumno está aguardando la siguiente oportunidad para responder, como esperando el turno, una actividad que va a comenzar, o en el contexto del juego, no está comprometido activamente en el desarrollo del juego (ni defendiendo ni apoyando a quien porta el balón)
Fuera de la tarea (100%)	El alumno no está comprometido activamente en lo que debería estar, o está comprometido en una actividad distinta de la que debería estar comprometido
Modificando la tarea (100%)	El alumno participa en una tarea establecida, pero modifica los requisitos establecidos para hacerlo más fácil o difícil
Comprometido sin éxito (96.6%)	El alumno no tiene éxito en la tarea motriz. Por ejemplo, el pase es interceptado, el jugador pierde el control durante el dribbling, o lanza a canasta pero no toca el aro
Comprometido con éxito (95.2%)	El alumno tiene éxito en la tarea motriz como controlando el balón mientras dribla, haciendo un pase que alcanza al compañero que buscaba, o haciendo un intento con éxito de canasta
Comprometido activamente sin balón (98.8%)	El alumno se compromete en la acción sin balón, defendiendo a un oponente, reboteando, o estando en una posición disponible para conseguir el balón en ataque

Tabla 1. Descripción de las categorías de los niveles de participación de los estudiantes en la práctica de juegos deportivos (fiabilidad intraobservador entre paréntesis).

Para la filmación del nivel de participación de los alumnos, fueron seleccionados alumnos distintos en cada sesión, y fue seguido cada uno de ellos durante cuatro minutos. Cada alumno fue analizado durante cuatro minutos con respecto a su comportamiento. Después, otro alumno fue analizado y así sucesivamente. La secuencia de observación de los estudiantes fue de manera alterna un sujeto con un nivel de habilidad elevado y un sujeto con un nivel de habilidad bajo. Las categorías de elevado y bajo nivel de habilidad fueron determinadas previamente por el maestro de Educación Física que impartía la asignatura durante el curso.

Los espacios de tiempo codificados durante las sesiones fueron del minuto 0 al 4, del 8 al 12, del 16 al 20 y del 24 al 28. Se analizaron en vídeo 2 sesiones de cada una de las fases de la temporada y cuatro alumnos diferentes en cada sesión, con la intención de cubrir a todos los alumnos durante el estudio. El observador frente a un monitor reproducía la secuencia de filmación de cada alumno tantas ocasiones como estimaba necesario hasta identificar con total claridad las conductas del sujeto, anotando los intervalos en las que se producía cada una de ellas.

Se calculó la media y la desviación típica para la frecuencia y duración de cada una de las categorías recogidas en la tabla 1, a lo largo de cada una de las fases de la temporada del Modelo de Enseñanza de Educación Deportiva. Para este estudio, resultó de especial relevancia la participación activa en los juegos deportivos, así como la tasa de éxito. En concreto, la participación activa es entendida como la suma de las categorías de “comprometido con éxito” y “comprometido activamente sin balón”, presentada en porcentaje de tiempo de clase, mientras que la tasa de éxito es calculada como la proporción entre el número de compromisos con éxito dividido entre todos los intentos. Para determinar cualquier diferencia entre género, nivel de habilidad o fase de la temporada se realizó un análisis de la varianza univariante (ANOVA).

Cumplimiento de los roles. Se calculó el porcentaje de congruencia de la tarea para las funciones de árbitro y estadístico. La eficacia de los estudiantes desempeñando su papel fue determinada siguiendo el protocolo de Hastie (1996). En este trabajo, se registraron cuantitativamente los roles de árbitro y estadístico.

Concretamente las categorías para los árbitros fueron “activamente involucrado”, “pasivamente involucrado”, “distráido”, y “fuera de la tarea”. En cuanto a los estadísticos las categorías fueron “totalmente atento”, “distráido”, y “fuera de la tarea”. Los datos concernientes al cumplimiento de estos roles fueron recogidos utilizando la duración de las filmaciones, rotando entre los árbitros y el estadístico cada 60 segundos. Se comprobó la fiabilidad intraobservador mediante 10 secuencias de 5 minutos a lo largo de cuatro sesiones. El acuerdo total (calculado mediante el total de acuerdos dividido por los acuerdos más los desacuerdos) fue del 94.7 por ciento para los árbitros y el 92.8 por ciento para los estadísticos.

Cuestionario de evaluación de la empatía (Garaigordobil-Landazábal, 2008, basado en el cuestionario de empatía disposicional de Mehrabian y Epstein, 1972). Este cuestionario consta de 22 afirmaciones referentes a sentimientos empáticos. El alumno debe indicar si habitualmente hace, piensa o siente como cada frase del cuestionario. Para su corrección se califica con un “1” aquellas respuestas de carácter empático, y con un “0” aquellas respuestas de carácter no empático. Un ejemplo de afirmación sobre la que el alumno debe manifestarse es “me siento triste cuando veo a un chico/a que no tiene con quien jugar”. Los estudios psicométricos de este instrumento han dado como resultado un alta consistencia interna ($\alpha = .74$) y un alto coeficiente de correlación Spearman-Brown ($r = .75$). En cuanto al análisis mediacional, los comportamientos de ayuda se dan en función de la tendencia empática ($\beta = .31$), no así la agresión que se relaciona negativamente con la empatía ($\beta = -.21$). En cuanto a la validez, este cuestionario ha encontrado relaciones positivas con IVE-J de Eysenck ($r = .65$).

CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños (Segura, 1994), basada en el instrumento de Michelson y Wood, 1982, y Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983). Evalúa el comportamiento social del niño obteniendo información sobre la conducta social en la interacción con otros niños de tipo agresiva, pasiva y asertiva. Los 24 ítems que constituyen la escala exponen situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, empatía, pedir un favor, responder a un insulto o conseguir objetos. Cada ítem tiene 3 respuestas posibles que varían a lo largo del continuo pasivas-asertivas-agresivas. El niño ha de leer

la situación y contestar en función de su manera habitual de responder a la misma. La codificación de las respuestas es 0 para las respuestas asertivas, -1 para las pasivas, y 1 para las agresivas. Un ejemplo puede ser el siguiente: «Un amigo o amiga ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien»: a) “No le digo nada”; b) “¡Yo lo hago mejor que tú!”; c) “Está muy bien”. Los estudios psicométricos han mostrado alta consistencia interna ($KR20 = .78$) y fiabilidad (α -test-retest = .86). El análisis factorial reveló un factor homogéneo estructural. También se confirmó la validez discriminante del CABS ($p < .01$), ya que permitió discriminar niños con y sin entrenamiento en habilidades sociales.

Cuestionario sociométrico (Moreno, 1972). Este cuestionario está conformado por dos preguntas abiertas, en las que se pide a los sujetos que identifiquen a aquellos compañeros que elegirían dentro de la clase como mejor amigo, con quién tienen una mejor relación de amistad, o peor amigo, con quién tienen una peor relación de amistad (fiabilidad test-retest = .72). Las respuestas a estas preguntas suponen las variables amigo positivo y amigo negativo.

Una vez recabados los datos de todas las pruebas, y dadas las limitaciones de la muestra, se procedió a comprobar los supuestos paramétricos, a los que se ajustaron todas las mediciones. Las diferencias entre los resultados obtenidos en los pretest y los posttest se han analizado mediante aplicación de ANOVA de medidas repetidas, analizando, además de los resultados globales, las influencias de las variables rol, equipo y género.

Resultados

Nivel de Participación

La Tabla 2 presenta los datos relacionados con las oportunidades de práctica de los alumnos. El ANOVA muestra que no existen diferencias significativas entre los estudiantes en el tiempo de participación activa en las diferentes tareas deportivas. Resulta interesante destacar la tendencia en el compromiso de los alumnos a lo largo de la temporada, pasando de un 38 por ciento en la pretemporada a un 46 por ciento en la temporada regular, así como se aprecia un incremento en la implicación activa de las chicas, con un diez por ciento más con respecto a los chicos.

		Media	DE	F	p
<i>Fase</i>				.030	.863
Pretemporada		38.33	34.78		
Temporada Regular		46.01	30.02		
<i>Sexo</i>				.245	.627
Chico		37.37	32.69		
Chica		47.58	31.20		
<i>Sexo</i>	<i>Fase</i>			.002	.969
Chico	Pretemporada	36.25	36.43		
	Temporada Regular	40.00	28.54		
Chica	Pretemporada	45.63	39.77		
	Temporada Regular	48.01	31.90		

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

Tabla 2. Porcentaje del tiempo en clase con participación activa de los alumnos en las tareas deportivas y efectos de la interacción de ambas variables.

La Figura 2, muestra el análisis de la tasa de éxito de las respuestas durante las fases de la temporada. La línea horizontal indica los valores medios, mientras que la extensión de las cajas el rango de percentil del 25 al 75 por ciento. Igualmente, los valores

más altos y más bajos también están representados. La figura muestra que en la pretemporada hay una mayor dispersión para los alumnos de nivel alto y una menor dispersión para los de nivel bajo, mientras que sucede al contrario en la temporada regular.

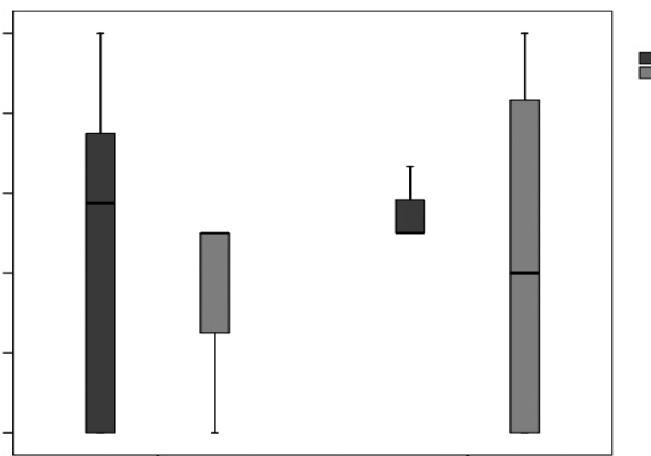


Figura 2. Análisis de la tasa de éxito de las respuestas durante las fases de la temporada.

En la Tabla 3, a pesar de que no existen diferencias significativas, resulta interesante destacar la tendencia a un incremento en la tasa de éxito en los chicos, en torno a 14 puntos porcentuales

de la pretemporada a la temporada regular, mientras que en el caso de las chicas, se produce un descenso entre 6 y 7 puntos porcentuales en esta tasa de éxito.

		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Sexo</i>	<i>Fase</i>			.249	.624
Chico	Pretemporada	41.43	42.49		
	Temporada Regular	55.56	9.62		
Chica	Pretemporada	50.00	.00		
	Temporada Regular	43.33	44.84		

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

Tabla 3. Efectos de la interacción de la tasa de éxito y las tareas deportivas.

Cumplimiento de los Roles

La Tabla 4 muestra el desempeño de los roles de dirección y control de los estudiantes, donde se observa un elevado nivel de compromiso con el cumplimiento de sus funciones tanto como árbitros como estadísticos. De entre los resultados destaca el elevado porcentaje de implicación en las funciones de estadístico, con más de un 80% del tiempo estando los estudiantes totalmente inmersos en su papel de anotador. En cuanto al cumplimiento de las funciones de árbitro por parte de los alumnos, los resultados resaltan que un porcentaje del 90% del tiempo total, los alumnos están comprometidos con su papel de dirección y control de la competición, reduciéndose al 10% el tiempo que los alumnos están distraídos.

Efectos del Programa en la Empatía

Con la finalidad de observar los cambios en la empatía por efecto de la intervención se analizaron los datos obtenidos en el Cuestionario de evaluación de la empatía. Se observa una disminución en esta empatía desde el pretest al postest, aunque el ANOVA de medidas repetidas evidenció que las diferencias no fueron significativas (Tabla 5).

Efectos del Programa en las Conductas Pasivas, Asertivas y Agresivas

Hay una disminución en todas las variables relacionadas con la asertividad desde el pretest al postest (Tabla 5), siendo estas

Contexto	Árbitro	Estadístico
Totalmente atento (92.3%)	—	81.81
Distraído (97.85)	—	18.18
Fuera de la tarea (100%)	—	.00
Implicado activamente (96.5%)	55.00	—
Implicado pasivamente (93.15)	35.00	—
Distraído (97.7%)	10.00	—
Fuera de la tarea (100%)	.00	—

Tabla 4. Porcentaje de acuerdo en el cumplimiento de los roles (fiabilidad intraobservador entre paréntesis).

	Pretest		Postest		ANOVA F(1, 20)
	M	DE	M	DE	
Empatía CABS	17.19	2.77	16.71	3.28	2.31
Pasividad	3.90	2.66	3.09	2.28	.023*
Asertividad	5.28	3.02	4.28	2.92	.06
Agresividad	1.38	1.60	1.19	1.83	.63
Cuestionario sociométrico					
Amigo positivo	2.81	1.54	3.14	1.74	.17
Amigo negativo	2.91	3.50	2.80	3.61	.561

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

Tabla 5. Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest.

diferencias significativas solo en el caso de la pasividad ($F(1, 20) = 6.08, p < .05$). Si bien el programa no consigue que los sujetos reduzcan sus conductas agresivas y mejoren su asertividad general, si consigue que los sujetos no mantengan una actitud pasiva respecto a lo que pasa a su alrededor y se impliquen en la dinámica del trabajo en equipo y la clase.

Efectos del Programa en las Relaciones Sociales

El cuestionario sociométrico al que se han sometido los sujetos del estudio revela la mejora tanto en la variable amigo positivo como en la variable amigo negativo, aunque las diferencias no han sido significativas en ninguno de los casos, tal y como se muestra en la Tabla 5.

Efectos del programa en función del rol, el equipo y el género

En el nivel de participación se aprecia un incremento en la implicación activa de las chicas, con un 10 por ciento más con respecto a los chicos. No se han encontrado diferencias significativas tras aplicar el programa en las variables implicación en el rol y empatía en función del rol que desempeñaban los sujetos, el equipo al que pertenecían o el género. En lo que se refiere a las variables extraídas del CABS, sucede lo mismo con la asertividad y la pasividad. No ocurre lo mismo con la agresividad, donde se han encontrado diferencias significativas ($F(1, 15) = 3.85, p < .05$) en función del rol. Entre aquellos sujetos que han desempeñado los roles de entrenador y director deportivo, la agresividad ha aumentado; en los roles de preparador físico, miembro

	Pretest		Postest				ANOVA		
	Varones (n = 10)	Mujeres (n = 11)	Varones (n = 10)	Mujeres (n = 11)	M	DE	M	DE	Pre-Pos
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	F(1, 19)
Empatía CABS	16.00	3.12	18.27	1.95	15.30	3.59	17.36	2.76	.85
Pasividad	4.30	2.11	3.54	3.14	3.10	2.13	3.09	2.50	.27
Asertividad	5.50	3.02	5.09	3.14	4.80	3.39	3.81	2.48	.57
Agresividad	1.20	1.40	1.54	1.80	1.70	2.40	0.72	1.01	.09
Cuestionario sociométrico									
Amigo positivo	2.90	1.66	2.73	1.49	3.1	1.85	3.18	1.72	.60
Amigo negativo	2.40	2.63	3.36	4.22	3.6	4.17	2.09	3.05	.005**

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

Tabla 6. Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza en función de la variable género en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest

de comité de disciplina y árbitro ha disminuido; y en el anotador se ha mantenido estable.

En cuanto a las variables sociométricas, no se han obtenido diferencias significativas en función del rol en ninguna de las variables. Sin embargo estas diferencias sí han sido significativas para la variable amigo positivo en función del equipo ($F(3, 17) = 5.28, p < .01$), lo cual implica que dentro de cada equipo sí que ha habido una mejora de las relaciones de amistad entre los sujetos. Cuando se tiene en cuenta la variable género (Tabla 6), hay una mejora significativa en el amigo negativo, que disminuye sobre todo en el grupo femenino, donde las votaciones negativas pasan de $M = 3.36$ en el pretest a $M = 2.09$ en el postest. Nos parece importante destacar que la variable amigo negativo aparece un sujeto como el más votado en primer lugar por un 75% de sus compañeros, y que tras la implementación programa, solo ha recibido un 55% de votos negativos. El descenso en este porcentaje de esta variable es debido a la pérdida de cuatro votos, de los cuales tres han sido de compañeros de equipo (los cuatro la votaron como amiga negativa en el pretest), lo que da muestra de lo beneficioso de la dinámica creada dentro del equipo.

Discusión

El objetivo de este estudio era analizar en qué grado el modelo de enseñanza Educación deportiva podía ser una herramienta válida para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, competencia básica de los currículos de todas las etapas educativas obligatorias en España. Para ello, hemos analizado si el modelo producía mejoras en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales, con resultados parciales, además de la participación y la implicación en los roles.

Son diversos los estudios en los que se ha obtenido un incremento en el nivel de participación de los estudiantes a lo largo de la unidad didáctica (Hastie, 1996; Hastie y Sinelnikov, 2006), especialmente entre aquellos alumnos con menor nivel de habilidad. Este es el caso también de nuestro estudio, donde se observa una clara tendencia en el aumento de la implicación activa de los alumnos en clase, así como en el cumplimiento de otros roles diferentes a los de jugador (árbitro y anotador). Esta es una característica del modelo de enseñanza de Educación Deportiva, que logra una alta implicación de los estudiantes en el cumplimiento de roles (Chan y Cruz, 2006; Hastie, 1998b; Hastie y Sinelnikov, 2006), aportándole una gran solidez a la propuesta metodológica.

A pesar de que estudios anteriores encontraron alumnos que manifestaban de diferentes modos una mejora en su empatía (Carlson y Hastie, 1997; Hastie, 1997, 1998a, 1998b; Hastie y Sinelnikov, 2006; MacPhail et al., 2004; McCaughtry et al., 2004; Wallhead y Ntoumanis, 2004) en nuestro estudio esta variable no solo no ha mejorado, sino que ha disminuido ligeramente, de manera no significativa. Este efecto puede haberse debido a la necesidad de un tratamiento más específico de la capacidad empática. La gran cantidad de situaciones que se producen a lo largo del programa en las que existe un choque de intereses entre los alumnos, puede haber llevado a algunos de ellos a adoptar posiciones más egocéntricas, y no a ponerse en lugar del otro en los momentos de decisión. En este sentido, una posible modificación del modelo sería restarle peso a la competición o, al menos, al re-

sultado de la misma. El objetivo sería que siguiera suponiendo un alto componente motivacional, pero tratando de que los alumnos la perciban como un medio, no como un fin. Serían necesarias modificaciones de carácter estructural, y no solo reflexivas, que ya se hicieron durante la implementación del programa.

En relación a las conductas pasivas, asertivas y agresivas, el programa solo ha conseguido mejorar las conductas pasivas reduciéndolas significativamente. Este dato viene a reforzar lo expuesto por Carlson y Hastie (1997), Hastie (1996); Hastie y Sinelnikov (2006), MacPhail et al. (2004), McCaughtry et al. (2004), que describen como algunos alumnos se ven animados a asumir lideratos y a trabajar por el equipo, lo con que está en línea con la disminución de la pasividad entre los sujetos. Por otro lado, también se han encontrado diferencias significativas en las conductas agresivas en función del rol desempeñado por los sujetos. Así, los sujetos que han desempeñado los roles de entrenador y director deportivo, la agresividad ha aumentado; en los roles de preparador físico, miembro de comité de disciplina y árbitro ha disminuido. En el caso de los primeros (entrenador y director deportivo) se ha podido deber a que son los roles que poseen un trabajo más coordinativo dentro del equipo, con lo que el trato continuo con toma de decisiones y organización de las dinámicas con sus compañeros puede haberles llevado a aumentar su agresividad, al no haberla canalizado adecuadamente. Por otra parte, a lo largo del programa el profesor realiza diferentes intervenciones con los diferentes sujetos que desempeñan cada rol. El árbitro y los comités han sido los roles sobre los que el profesor ha realizado más intervenciones directas, es decir, con los que más ha hablado a lo largo de la intervención, por lo que sí han podido reflexionar sobre el peso de sus conductas, y posiblemente canalizar mejor la agresividad. Este resultado coincide con el de Vidoni y Ward (2009) cuando obtuvieron que tras la aplicación de una unidad didáctica se disminuyeron los comportamientos agresivos, aunque en este caso no se analizaron los diferentes roles.

En cuanto a las relaciones sociales en el seno del grupo, han mejorado tanto en la variable amigo positivo como en la variable amigo negativo. Destaca el hecho de que entre los sujetos de género mujer haya habido diferencias significativas en la disminución del amigo negativo. Esto confirma que se puede incidir sobre la cultura de grupo adolescente y las motivaciones a las relaciones entre grupos, tal y como describe O'Donovan (2003). Por otro lado, sería interesante realizar un análisis del modelo desde la teoría de la autodeterminación, que ha dado buenos resultados en el análisis de la deportividad desde este modelo (García-Calvo et al. 2012; Luckwü y Guzmán, 2011).

La conclusión más importante que podemos extraer es que la Educación Deportiva tiene un gran potencial educativo, pero los efectos derivados de este tipo de modelos de instrucción no pueden atribuirse por defecto. En el caso que nos ocupa, el programa debe ser reforzado con estrategias específicas para la mejora de las variables empatía y asertividad. Ejemplos de programas de los que se pueden extraer dichas estrategias que se puedan incluir para la mejora del modelo Educación deportiva pueden ser el de Garai-gordobil-Landazábal (2008), como ejemplo de ámbito general, o el de Hellison (1995); Cecchini, Montero y Peña (2003) dentro del campo de la Educación Física.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (España).

CAMBIOS EN LA EMPATÍA, LA ASERTIVIDAD Y LAS RELACIONES SOCIALES POR LA APLICACIÓN DEL MODELO DE INSTRUCCIÓN EDUCACIÓN DEPORTIVA

PALABRAS CLAVE: Educación deportiva, Educación física, Empatía, Asertividad, Relaciones sociales.

RESUMEN: La Educación Deportiva es un modelo de instrucción proveniente del mundo anglosajón cuyas principales metas son desarrollar en los alumnos el interés por el deporte, la cultura deportiva y los valores sociales. El objetivo de nuestro estudio ha sido contrastar las mejoras en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales, habitualmente atribuidas cuando la Educación Física se imparte mediante este modelo. Para ello se ha implementado el modelo con un grupo de 21 sujetos (10 varones y 11 mujeres) de quinto de Educación Primaria durante 18 sesiones, evaluando en un pretest y un postest dichas variables. Para evaluar la empatía, la asertividad y las relaciones sociales se utilizaron el Cuestionario de evaluación de la empatía, la Escala de comportamiento asertivo para niños y un Cuestionario sociométrico, respectivamente. Los diferentes ANOVA realizados mostraron que el programa no ha mejorado la empatía, la asertividad, las conductas agresivas, los amigos positivos y los amigos negativos en el total del grupo. Sin embargo, sí se obtuvieron mejoras significativas en la disminución de las conductas pasivas en el total del grupo, la agresividad en función del rol desempeñado, el aumento del amigo positivo dentro del equipo al que se pertenece, y la disminución del amigo negativo en las niñas.

Referencias

- Anguera Argilaga, M. T., Blanco Villaseñor, A., Hernández Mendo, A. y Losada López, J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación a la Psicología del Deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Brock, S. J., Rovigno, I. y Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375.
- Carlson, T., y Hastie, P. (1997). The student social system within sport education. *Journal of teaching in physical education*, 16(2), 176-195.
- Carratalà, V., Gutiérrez, M., Guzmán, J. F. y Pablos, C. (2011). Percepción del entorno deportivo juvenil por deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 337-352.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa intervención para desarrollar responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos fair-play y autocontrol. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Chan, K. L. y Cruz, A. (2006). The Effect of Sport Education on Secondary Six Students' Learning Interest and Collaboration in Football Lessons. *Journal of Physical Education & Recreation*, 12(2), 13-22.
- Garaigordobil-Landazábal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P. y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 151-158.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D. y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 7-13.
- García López, L. M. (2006). Las implicaciones cognitivas de la práctica deportiva: constructivismo y enseñanza comprensiva de los deportes. En P. G. Madrona (Ed.), *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (pp. 207-230). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Hastie, P. (1997). Student Role Involvement During a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(1), 88-103.
- Hastie, P. (1998a). Applied benefits of the sport education model. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 24.
- Hastie, P. (1998b). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157.
- Hastie, P. (1998c). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(4), 368.
- Hastie, P., 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.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity: Human Kinetics*.
- Kinchin, G. D. (2006). Sport Education: a view of the research. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 596-605). London: Sage.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, (2006).
- Luckwü, R. M. y Guzmán, J. F. (2011). Deportividad en balonmano: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 305-320.

- 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.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McCaughy, N., Sofo, S., Rovegno, I. y Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135-156.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1983). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Michelson, L. y Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale CABS. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical approach* (2 ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Monjas, M. I., García, B., Elices, J. A., Francia, M. V. y de Benito, M. P. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Retrieved 2010/07/06, 2010, from http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/672.pdf
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Real Decreto de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, 1513/2006 C.F.R. (2006).
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Barcelona: CEAC.
- Segura, M. (1994). *Habilidades sociales en la escuela*. Las Palmas: Fundación ECCA.
- Serra Olivares, J., González Villora, S. y García López, L. M. (2011). Comparación del rendimiento de juego de jugadores de fútbol de 8-9 años en dos juegos modificados 3 contra 3. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 77-91.
- Sharpe, T. y Koperwas, J. (1999). *BEST: Behavioural Evaluation Strategy and Taxonomy Software*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Siedentop, D., van der Mars, H. y Hastie, P. A. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vidoni, C. y Ward, P. (2009). Effects of Fair Play Instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
- 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(1), 4-18.