
Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria

Service-learning integrated into the sport education model as a facilitator of the transition to secondary education

David Gutiérrez

Universidad de Castilla-La Mancha
David.Gutierrez@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0002-7805-4936>

Yessica Segovia

Universidad de Castilla-La Mancha
Yessica.Segovia@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0001-6856-0598>

Luis Miguel García-López

Universidad de Castilla-La Mancha
LuisMiguel.Garcia@uclm.es
<http://orcid.org/0000-0001-5393-0090>

Juan Gregorio Fernández-Bustos

Universidad de Castilla-La Mancha
JuanG.Fernandez@uclm.es
<http://orcid.org/0000-0001-5429-9077>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-04-28
Aceptado: 2019-07-07
Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L., & Fernández-Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 89–110. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11730

Resumen

El presente trabajo describe la propuesta e impacto de un programa basado en la aplicación integrada del Aprendizaje-Servicio (ApS) en el Modelo de Educación Deportiva (MED), en la creación de facilitadores para la transición de Educación Primaria (EP) a Educación Secundaria (ES). La muestra estuvo compuesta por seis docentes, 142 estudiantes de sexto curso de EP y 64 de ES. Se creó una red deportiva de centros según los preceptos del MED y se utilizó la red social educativa *Edmodo* para la coordinación de los elementos competitivos y el incremento de contacto social entre el alumnado. La percepción del alumnado y docentes se recogió mediante cuestionarios, grupos focales y autoinformes. Los resultados mostraron que docentes y alumnado percibieron que se consiguieron los objetivos en cuanto a los facilitadores para la transición, así como satisfacción con la metodología utilizada.

Palabras clave: Modelo de Educación Deportiva; Aprendizaje-Servicio; Transición de Educación Primaria a Educación Secundaria; Educación Física

Abstract

This paper describes the proposal and impact of a program based on the integration of Service-Learning into the Sport Education Model (SEM), in the creation of facilitators for the transition from Primary School (PS) to Secondary School (SS). The sample consisted of six teachers, 142 grade six PS students and 64 grade four SS students. A Sport Education league was created according to the precepts of the SEM. The educational social network *Edmodo* was used to coordinate the competitive elements and increase social contact among students. The perception of the students and teachers was collected through questionnaires, focus groups and self-reports. The results showed that teachers and students perceived that the objectives were achieved in terms of facilitating transition from PS to SS, as well as a positive perception of the teaching strategies used.

Key words: Sport Education Model; Service Learning; Transition from Primary Education to Secondary Education; Physical Education

Introducción

La competencia social y cívica (CSC) es una habilidad clave para tener éxito como miembro de la sociedad, en la etapa escolar, es además un factor clave, ya que es fundamental en el establecimiento de interacciones sociales positivas (Padilla-Walker, Fraser, Black, & Bean, 2015), promueve el éxito académico y se establece como factor de prevención de agresiones (Chen, Huang, Chang, Wang, & Li, 2010). Dentro de la etapa escolar, es especialmente importante en la preadolescencia, ya que se dan cambios importantes, como la transición entre etapas educativas, que pueden suponer discontinuidades (Rodríguez-Montoya, 2018), y que por un lado pueden ser problemáticos, pero que por otro aportan contextos que permiten experimentar y gestionar emociones (Booker, & Dunsmore, 2017). El estudio de estos cambios en contextos ecológicos es necesario para avanzar en el campo de estudio de la competencia social y afectiva (Booker & Dunsmore, 2017).

La utilización del deporte como medio de desarrollo de la CSC es algo en lo que coinciden diversas instituciones internacionales como el Consejo de Europa (2018), la OMS (2007) o UNICEF (2014). No obstante, no existe evidencia de que el deporte sea edu-

cativo *per se*, sino que necesita del uso de estrategias de manera sistemática para obtener efectos reales en el desarrollo moral de la persona (Sandford, Armour, & Warmington, 2006). Estas estrategias son más fácilmente integrables con el contenido deportivo cuando este se utiliza dentro de un marco educativo, como es la Educación Física (EF). En este sentido, los avances hacia una didáctica basada en los modelos pedagógicos facilita el papel de la EF en el desarrollo de la CSC y la constatación de sus resultados, ya que ofrecen un marco docente e investigador prefijado y contrastado (Contreras, Arribas, & Gutiérrez, 2017; Fernández-Bustos, Méndez-Giménez, & Sánchez-Gómez, 2018).

Los modelos más orientados al desarrollo de esta competencia son el modelo de Aprendizaje Cooperativo (Johnson, & Johnson, 1994), el modelo de Responsabilidad Individual y Social (Hellison, 1995), y el Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop, 1994). De estos tres modelos, el único específicamente diseñado para implementar contenidos deportivos es el MED.

La principal motivación de Siedentop (1994), al diseñar el MED fue dar solución al fracaso de la EF en ofrecer a todo el alumnado la oportunidad de vivir una experiencia deportiva auténtica y completa del fenómeno deportivo, contribuyendo a través de esta experiencia a un desarrollo deportivo integral (formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas). El medio para lograrlo fue el diseño de un modelo pedagógico que uniera las seis características esenciales del deporte (estructura de temporada, competición formal, afiliación, festividad, registro de datos y evento culminante), que lo hacen tan especial y con un enorme demostrado potencial socializador, a tres estrategias educativas para enriquecer el contexto deportivo y eliminar parte de los efectos negativos del deporte formal. Estas estrategias fueron: la modificación del contenido deportivo para adaptarlo al nivel de desarrollo del alumnado (en contraste con la rigidez del reglamento del deporte formal al que deben adaptarse los practicantes del deporte federado), la utilización de unidades didácticas de larga duración, con un número de sesiones que sobrepasa normalmente las 12 sesiones (en contraste con el modelo multiactividad con una duración que no suele llegar a las diez sesiones), y la asignación a cada alumno de dos roles, uno como jugador y otro en el que desarrolla una responsabilidad ligada al trabajo de equipo (p. ej., entrenador o director deportivo) o a la organización de la competición (p. ej., árbitro o periodista), en contraste con el papel de mero receptor de la enseñanza tradicional (García-López, & Gutiérrez, 2016).

Existe amplia bibliografía sobre los beneficios educativos del MED, recogida en varias revisiones sistemáticas (Hastie, Martínez de Ojeda, & Calderón Luquin, 2011). Gran parte de los estudios sobre el MED se han centrado en la percepción del alumnado del modelo, tanto de sus elementos clave, como en comparación con otras formas de implementación de la EF. En esta percepción, los alumnos muestran una gran motivación, asociándola a características esenciales del modelo, como la competición y el trabajo en equipos permanentes. Asimismo muestran de forma generalizada un gran interés porque la EF sea implementada con este enfoque (García-López, & Gutiérrez, 2016).

Prueba de que uno de los principales beneficios del MED son los orientados al desarrollo de la CSC, es que una de estas revisiones, la realizada por Harvey, Kirk, y O'Donovan (2014) es exclusiva sobre este aspecto. Estos autores agrupan las evidencias del efecto del MED en torno a cuatro variables: inclusión, responsabilidad y pertenencia equipo, desarrollo personal y social, y juego limpio. Asimismo, destacan cuatro aplicaciones pedagógicas diseñadas intencionalmente para el desarrollo ético dentro del

MED: los contratos éticos, los juegos modificados, los comités deportivos y los premios y reconocimientos. A estas cuatro estrategias García-López, y Gutiérrez (2016) suman los materiales curriculares para la responsabilidad personal y social, y el juego limpio.

Hasta ahora, las investigaciones relacionadas con el MED se han centrado en el desarrollo de la CSC como desarrollo personal, pero no como servicio de facto a la comunidad. Una metodología que tiene el potencial de amplificar los beneficios del MED en este sentido es el Aprendizaje-Servicio (ApS). El ApS, es una metodología que une, tal y como indica su nombre, el aprendizaje en contextos reales de contenidos que forman parte de una enseñanza formal, con el servicio a la comunidad. Dentro del ámbito de las enseñanzas oficiales, el ApS está ampliamente implantado, en la línea del desarrollo de la responsabilidad social de la Educación Superior propugnada por la UNESCO (1998). Esta implantación, en la Educación Superior, tiene su reflejo en una amplia y creciente literatura científica, mientras que, en los otros niveles como Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria (ES), son recientes y escasas las experiencias documentadas desde una perspectiva de investigación (Martín, & Rubio Serrano, 2010). Su aplicación en la educación obligatoria posee un gran potencial educativo, máxime en el actual modelo de enfoque curricular por competencias, donde “el aprendizaje-servicio encuentra lugar dada la complejidad y trascendencia social manifestada por esta metodología en sus procesos” (Paredes, Sansevero, Casanona, & Ávila 2017, p. 648).

Tal y como sucede en el campo ApS en general, el mayor número de investigaciones publicadas sobre ApS en EF, se dan en la Educación Superior (Chiva Bartoll, Pallarés Piquer, & Gil Gómez, 2018). En niveles educativos inferiores, la mayoría de las experiencias publicadas sobre ApS en EF se centran en la promoción de la salud o la sensibilización hacia aspectos como las capacidades diferentes (Agustí-Peruga, 2014). Dentro de estas destaca, por cercanía a los objetivos de este trabajo, la experiencia mostrada por Muñoz Miranda (2014), donde alumnado de EP de varios centros escolares realizan un proyecto común de desarrollo de valores, y una actividad culminante deportiva final, siendo uno de los objetivos la convivencia con futuros compañeros de ES.

El MED, como modelo pedagógico que es, plantea una forma de organizar los elementos interdependientes del currículo, el aprendizaje y la enseñanza para lograr resultados de aprendizaje específicos (Hastie, & Casey, 2014). Aún con unos elementos y dinámicas prefijadas, esta contrastada “receta” ha demostrado poder integrarse con metodologías que plantean estructuras pedagógicas flexibles, como el aprendizaje basado en proyectos (Gutiérrez, 2017). En este sentido, su estructura plantea grandes facilidades para integrar el ApS. Tal y como describen García-López, Gutiérrez, y Fernández-Bustos (2019), existen tres elementos propios del MED que hacen esta integración especialmente viable: a) los roles, donde se incluirían las responsabilidades asociadas al servicio a la comunidad; b) la microenseñanza, metodología que se utiliza para realizar el servicio, ya que la base es la enseñanza de unos alumnos a otros; y c) la estructura de temporada deportiva, que permite una progresión en el proyecto a través de las fases de pretemporada, fase regular y fase final.

La transición de EP a ES es un periodo perturbador en la trayectoria escolar. Influye en más del 50% de los estudiantes (Monarca, Rappoport, & Fernández González, 2012), con una disminución sustancial en la autoestima, la motivación académica y el logro académico (West, Sweeting, & Young, 2010), así como el riesgo de sufrir conductas de acoso y abandono escolar (Evangelou, et al., 2008). Aunque se han desarrollado sistemas para facilitar este proceso, el énfasis ha estado en los procedimientos administrativos y de organización, cuando las investigaciones muestran que el proceso debería centrarse en los aspectos sociales y personales (Jindal-Snape, & Miller, 2008).

Se han descrito facilitadores y barreras en este proceso. Entre los facilitadores con mayor potencial están: tener conocidos que pasan con ellos de EP a ES (Calvo Salvador, & Manteca Cayón, 2016; Rodríguez Montoya, 2018), desarrollar el sentimiento de pertenencia (Cueto, Guerrero, Sugimaru, & Zevallos, 2010), conocer a alumnos mayores y comprobar que son amistosos, actividades de acogida que les ayuden a adaptarse y percibir que el centro le ayuda, y actividades en grupos reducidos donde puedan relacionarse estrechamente con nuevos compañeros (Evangelou, et al., 2008).

El presente trabajo describe una propuesta basada en la integración del MED y el ApS, que incluyó a alumnado de cuarto curso de EP (grupo que realiza el aprendizaje y presta el servicio) y alumnado de sexto curso de EP (alumnado que recibe el servicio), que tuviera como objetivo el desarrollo de los facilitadores de la transición de EP a ES descritos en la literatura. La competencia clave CSC fue la variable central del proceso, ya que su desarrollo se plantea como esencial para la labor del alumnado de mayor edad que presta el servicio. Asimismo, su desarrollo en los alumnos que van a realizar la transición hará posible que sean más integradores con los compañeros de su misma edad. En este sentido se pretende que los nuevos alumnos de ES convivan en un entorno social más integrador, dándoles facilidades para “tejer” dos redes sociales, una vertical con alumnos mayores y otra horizontal con alumnos de su edad. Aportándoles, además, la convicción de que el centro escolar se preocupa por su bienestar. Como objetivo secundario se planteó analizar la percepción del alumnado y profesorado sobre el MED.

Metodología

Participantes y contexto

El proyecto se implementó en todos los centros públicos de enseñanza de Miguelturra (Ciudad Real): cuatro de EP y uno de ES. Con la participación de seis docentes de EF, cinco de EP y una de ES. Participaron seis grupos de sexto de EP (n=142), un grupo de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (n=28) y dos grupos de primero de Bachillerato (n=36). Los grupos de Bachillerato participaron únicamente en la organización del evento final, mientras que el resto desarrolló el programa completo. Los docentes contaban con más de diez años de experiencia en sus respectivas etapas educativas. El equipo investigador estuvo compuesto por un profesor doctor en EF con más diez años de experiencia en docencia universitaria y ocho de aplicación e investigación en el MED, y una graduada en Educación Primaria especialista en EF con un año de experiencia en el modelo.

Diseño de la investigación

Se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental con medias pre-post o post en función del instrumento, con un enfoque mixto cuantitativo cualitativo. El estudio se dividió en tres fases. En la primera fase se diseñó el programa de intervención y se contactó con los participantes. En la segunda fase se llevó a cabo el programa que consistió en la implementación coordinada en cinco centros, de una unidad didáctica (temporada en terminología MED) de ringo, con una duración de 15 sesiones (tabla 1). Se siguió el modelo pedagógico MED, en el que se integraron acciones de ApS. En la tercera fase se recogió la percepción del alumnado y docentes mediante cuestionarios, grupos focales y autoinformes.

Diseño y procedimiento del programa de intervención

Con el fin de situarse temporalmente cerca del final del curso académico, el programa se implementó durante los meses de abril y mayo. Se diseñó una red de centros tomando como inspiración la liga del MED transatlántica de Hastie, Farias y Gutiérrez (2013). En el presente proyecto la red estuvo conformada por cuatro clubes (continentes). Los clubes tuvieron un equipo (países) representante en cada grupo de clase. Con los requisitos del MED se realizó una competición intragrupo en cada uno de los grupos-clase, y paralelamente una competición intercentro por clubes, a la que cada equipo contribuía con los puntos alcanzados en la liga intragrupo. La liga intercentro se gestionó a través de la red educativa Edmodo (<https://www.edmodo.com/?language=es>). Esta red se utilizó para la coordinación de los elementos competitivos (calendario, clasificación, etc.) e incrementar el contacto social entre el alumnado a través de comentarios, diálogos y coordinación de tareas (diseño de señas de identidad).

Estructura y elementos de identidad de clubes y equipos

Cada club tuvo como elementos identificativos el nombre del club, color de camiseta y ringo, mascota, lema, cartel de ánimo y bandera. El diseño de estos elementos se repartió entre los diferentes equipos de cada club, asumiendo todos ellos las aportaciones del resto de compañeros. Los equipos dentro del mismo club quedaron identificados por el nombre y el escudo.



Imagen 1. Equipo del club África formado para la competición del evento culminante, compuesto por alumnado de distintos centros

Red social Edmodo

Durante todo el proyecto, el alumnado estuvo en contacto entre sí, especialmente con los componentes del mismo club, a través de la red social educativa *Edmodo* (ht-

tps://www.edmodo.com/?language=es). Se creó un grupo con todo el alumnado con el objetivo de introducir toda la información general del proyecto y el desarrollo de la competición. Asimismo, se crearon subgrupos por club para potenciar las relaciones sociales y como grupo de trabajo donde se introdujeron los trabajos elaborados por los diferentes roles. También se creó un subgrupo para docentes.

Diseño y validación del Programa

Se utilizó como base la temporada de ringo de García-López y Gutiérrez (2016). La tabla 1 muestra un resumen de la temporada.

El evento culminante (intercentro) tuvo una duración de cuatro horas, y se realizó en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES). Se llevaron a cabo diferentes actividades. En primer lugar, la directora del IES recibió a todo el alumnado de EP mostrándoles el centro y los estudios de ES. Esta actividad es la que todos los años organiza el IES para los distintos centros de EP de la localidad, sin embargo, tradicionalmente se hacía con cada uno de los centros de EP por separado, y sin finalidad de socialización. Una vez conocidos los objetivos y dinámica del proyecto, la dirección del IES se sumó a la iniciativa, agregando esta actividad a la fase final del proyecto.

Tabla 1

Programa de intervención: temporada MED

Fase	Objetivos	Actividades	Nº sesiones
Organización	Organizar el proyecto	Explicación del modelo, creación de equipos, diseño de elementos de identidad, crear perfiles en la red social, etc.	2
Pretemporada	Aprendizaje del deporte y las responsabilidades de los roles de responsabilidad.	Entrenamientos de enseñanza por parte del docente, partidos amistosos, introducción de las responsabilidades de los roles.	6
Fase regular	Competición formal	Fase regular de competición intragrupo y clasificación intercentro (clubes-continentes).	3 + 3 Entrenamientos opcionales
Fase final	Fase final del MED (intragrupo)	Fase final: semifinales y finales. Fiesta.	2
Fase final y evento culminante	Familiarización con IES. Contacto personal con los miembros de su club. Fase final del MED (intercentro).	Recibimiento y presentación oficial del IES por parte de la directora del centro al alumnado de EP. Dinámica de presentación de jugadores de los continentes, entrenamiento, charla juego limpio y elementos técnico-tácticos del juego, presentación oficial de los clubes, fase final (semifinales y final) y entrega de premios.	1 (4 horas)

Posteriormente, en las instalaciones deportivas, se realizaron actividades de socialización dentro de los clubes, entrenamiento y la fase final de la competición (semifinales y finales). El alumnado se agrupó en equipos del mismo continente y mismo rol para disputar los encuentros, siendo los entrenadores los alumnos de cuarto curso de ESO del mismo rol (p.ej., Asia preparadores físicos vs América preparadores físicos).



Imagen 2. Desfile inicial en el evento culminante. Club América

El evento culminante fue diseñado y organizado por dos grupos de Bachillerato. La participación de los grupos de Bachillerato se justificó por el cumplimiento de los contenidos del currículo, de la Comunidad Autónoma donde se implementó el proyecto, como es la “organización de competiciones deportivas en el periodo escolar” (Decreto Castilla-la Mancha 40/2015). Se hicieron cinco grupos de trabajo: equipo de organización (encuentros y cruces), equipo de comunicación (*speakers*, música...), equipo de premios (diseño de trofeos y diplomas), equipo reportajes (periodistas y fotógrafos) y equipos arbitrales (árbitros y mesas).



Imagen 3. Equipo de premios de alumnos de Bachillerato

Los docentes tuvieron una formación inicial de cuatro horas, y contaron con el apoyo y asesoramiento del equipo de investigación durante toda la implementación. La formación consistió en una presentación teórica del modelo, más una revisión de los materiales curriculares a utilizar. Se estableció un protocolo de seguimiento, con la asistencia de miembros del equipo investigador a un mínimo de tres sesiones (una por fase), ajustándose en cada centro a las necesidades del docente. Las sesiones que demandaron un alto grado organizativo fueron dirigidas por un miembro del equipo de investigación con el doble objetivo de contrarrestar la inexperiencia docente y formar a los mismos. Con el objetivo de garantizar la validez de la implementación del MED, se utilizó el cuestionario de comportamientos pedagógicos de Sinelnikov (2009) en su versión española (Calderón, Hastie, & Martínez de Ojeda, 2010). De los aspectos propuestos en este cuestionario 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.

Variables e Instrumentos

Percepción del alumnado

Con el objetivo de recoger la percepción del alumnado se realizaron cuatro grupos focales, con participación de cuatro a seis estudiantes en cada uno. Dos grupos focales se desarrollaron en dos centros de EP y otros dos en el de ES, participando alumnado de cuarto curso de ESO en uno de ellos, y de Bachillerato en el otro. Para no sesgar la percepción debido al rol desempeñado durante el proyecto o la clasificación deportiva al finalizar la temporada, el alumnado se seleccionó teniendo en cuenta la representatividad en estos factores, contando con alumnado de roles diferentes y con distinta clasificación final. Asimismo, en el grupo de Bachillerato se incluyeron representantes de los diferentes equipos de organización. En los grupos de EP y el grupo de cuarto de ESO se preguntó sobre su percepción en relación con el proyecto completo (MED y ApS). Sin embargo, el guion para el alumnado de Bachillerato recogió solo la percepción sobre el evento final. Los grupos focales se realizaron en el horario escolar.

Además de los grupos focales, se recogió la percepción del alumnado mediante el cuestionario Physical Education Season Survey (Hastie, & Sinelnikov, 2006), en su versión española (Gutiérrez, García-López, Hastie, & Calderón, 2013). A pesar de que el cuestionario original está formado por de 12 preguntas divididas en dos secciones, el cuestionario utilizado en este estudio contó con un total de 18. Las 12 preguntas iniciales se revisaron y adaptaron al proyecto (MED intercentro). En las seis primeras cuestiones se preguntó sobre la percepción respecto a las seis características del MED: unidad didáctica prolongada, afiliación, competición, registro de datos, evento final y festividad. El alumnado respondió en una escala tipo Likert donde uno correspondía a "muy en desacuerdo" y cinco a "muy de acuerdo". Desde la pregunta siete a la 12 se les solicitó su percepción entorno a las metas del MED (competentes, cultos y entusiastas) antes y después del proyecto. El alumnado respondió en una escala de uno (muy malas) a 10 (excelente). Asimismo, se diseñaron seis preguntas más (13-18) en relación con las interacciones sociales que se sumaron a las 12 originales. Para estas preguntas se realizó un protocolo de validación de contenido mediante expertos. De la pregunta 13 a la 16 se recogió el uso de la red social Edmodo (p. ej., Del 1 al 10, indica cuánto has usado Edmodo para interactuar con el resto de compañeros y compañeras) y en las preguntas 17 y 18 el gusto por conocer a nuevos estudiantes tanto de EP como ES

(p. ej., Del 1 al 10, indica cuánto te ha gustado conocer alumnos y alumnas de otros colegios). Se calculó el Alfa de Cronbach y se obtuvo un valor fiable ($\alpha = 0.84$).

Percepción del profesorado

La percepción del profesorado se recogió mediante los siguientes instrumentos: informe inicial, tres entrevistas y un autoinforme final. El informe inicial fue redactado por los investigadores del estudio, donde se indicó, a partir de las reuniones iniciales y de formación, la percepción inicial del profesorado sobre el MED y el proyecto. El informe se redactó en torno a dos bloques: MED y relaciones intercentros. Se recogió la percepción del profesorado sobre aspectos positivos, dificultades y expectativas de ambos bloques. Además, se realizaron entrevistas en las tres fases del modelo (organización, pretemporada y fase regular) con el objetivo de conocer la percepción del profesorado en el trascurso del proyecto. El guion de las entrevistas estuvo compuesto por preguntas respecto con los aspectos positivos, las dificultades y las expectativas que percibían en cada una de las fases. Por último, los docentes realizaron un autoinforme escrito al finalizar el proyecto con el objetivo de conocer la percepción final del proyecto. Se les solicitó que expresaran su percepción en relación a dos bloques: MED y relaciones intercentros. En el primero los docentes expusieron su percepción en relación a los aspectos positivos y dificultades de su implementación, la percepción del alumnado, el potencial educativo del modelo (MED) y la adecuación del contenido deportivo (ringo). En el segundo bloque, relaciones intercentros, expresaron su opinión sobre aspectos positivos, dificultades y propuestas de mejoras.

Análisis de los datos

Los datos de los grupos focales, entrevistas, informe inicial y autoinformes finales se analizaron siguiendo 5 fases: compilación y clasificación de los datos, desmontaje, ensamblaje, interpretación de los datos y conclusión (Yin, 2011). El proceso de análisis no fue lineal, sino recurrente, en el que las diferentes fases se retroalimentan entre sí (Yin, 2011).

Para el análisis de los datos del cuestionario se utilizó el paquete estadístico IBM-SPSS 24.0. En primer lugar, se calculó la distribución de normalidad utilizando la prueba Kolmogorov-Smirnov (más de 50 casos) y Shapiro-Wilk (menos de 50 casos). Los resultados ($p < 0.50$) mostraron que los datos no se distribuyen con normalidad, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Por último, se calcularon los estadísticos descriptivos y se empleó la prueba Wilcoxon para conocer las diferencias significativas intragrupo (pre-post) de los ítems relacionados con las metas del MED y U de Mann-Whitney para las diferencias intergrupos según la etapa educativa.

Resultados

La exposición de resultados se ha organizado en función de los participantes (alumnado y docentes) y de las categorías de análisis (ApS y MED). La categoría ApS se ha subdividido en las subcategorías servicio recibido (alumnado de EP) y aprendizaje (alumnado de cuarto curso de ESO y Bachillerato).

Percepción alumnado

Aprendizaje Servicio

Aprendizaje

El alumnado de Bachillerato señaló positivamente el aprendizaje resultante del servicio prestado, percibiendo haber aprendido a “organizar un torneo a escala más pequeña” y a “cómo coordinarnos”. Asimismo, en la verbalización de las dificultades sufridas y las soluciones o reflexiones derivadas de estas dificultades, mostraron un alto grado de aprendizaje.

Señalaron varias dificultades, dos dificultades asociadas a la organización global: la época (p. ej., “Estamos ahora mismo con un montón de exámenes, que para sacar tiempo y organizar...”); y el gran número de alumnado implicado, y como consecuencia el exceso de público, lo cual dificultaba el desarrollo de los encuentros. Como solución señalaron la creación de un equipo de seguridad. Otras dificultades percibidas se asociaron a la dinámica de la competición en relación a su función como árbitros: consecuencias de la diferente calidad de la labor arbitral: “Hay árbitros que para ir más deprisa lo hicieron a medias... claro y la gente se quejaba porque decían que así podían haber ganado... Es lo único malo”; y el comportamiento de los jugadores con el equipo arbitral (p. ej., “La verdad que cuando llegaban los equipos como que solo te podía protestar el entrenador, pero luego llegaban los otros equipos y te empezaba a protestar todos los equipos de todo y no sabías qué hacer”) aunque señalaron que no fueron altercados importantes y que fue causa de que “en la final se te sube la tensión”.

El alumnado de cuarto curso de ESO destacó como principal punto positivo del proyecto “tratar con los chiquillos”. La mayoría del alumnado señaló haberse sentido “muy bien” y quisieron repetir la experiencia. No señalaron dificultades para tratar con ellos, aunque apuntaron la dificultad para mantener su atención (p. ej., “Cuando estaban mucho tiempo concentrados y tal, veías que había alguno que se iba”). Su preocupación por conseguir interacciones positivas y lúdicas con el alumnado de EP se vio plasmada en su sugerencia, para mejorar los objetivos del proyecto, de hacer más encuentros oficiales aparte del evento final, así como en la creación de dinámicas por parte de los entrenadores durante el evento intercentro, para que el alumnado de EP no estuviera parado o aburrido (p. ej., “Nos juntamos y echamos un partido para que los chiquillos jugaran, aunque fuera un cinco para cinco”).

Servicio

El alumnado de Bachillerato señaló positivamente el ambiente festivo del evento final (p. ej., “Todo el mundo se lo paso muy bien, no solo los niños sino que también nosotros”), destacando la percepción del buen clima creado entre el alumnado de EP y el de ES, no obstante advirtieron el escaso tiempo de interacción social, destacando, al igual que los participantes de cuarto curso de ESO, la posibilidad de que hubiera encuentros anteriores para mejorar los objetivos del proyecto antes del evento final (p. ej., “En la primera fase cuando están aprendiendo a jugar y todo eso, pues por lo menos una tarde a la semana o dos coger todos los grupos y entremezclarlos”).

El alumnado de cuarto curso de ESO percibió que el alumnado de EP sí que utilizó la red social educativa Edmodo, sin embargo, ellos no estuvieron motivados a su uso,

principalmente por su diseño o funcionamiento en dispositivos móviles, y por no conocer a su equipo (p. ej., “Es que en Edmodo había mucha gente”).

El alumnado participante de EP valoró positivamente del evento final conocer alumnado de otros centros. En general, jugar con compañeros nuevos les motivó, aunque alguno destacó que lo que menos les gustó fue “no poder jugar a lo mejor más tiempo con ellos y saber pues como tiran...”. Por lo que tener más contacto previo al evento final fue una propuesta unánime (p. ej., “Yo creo que deberían hacer un día en el que todos, los seis, se juntaran y fuera un día solo de conocerse entre ellos”). El proyecto mejoró su percepción sobre la nueva etapa de ES señalando que “no vamos a estar solos en el instituto, vamos a tener a gente con la que hablar y relacionarnos”. Asimismo, indicaron que aumentaron sus conocidos de otros centros y mejoraron sus relaciones sociales incluso con alumnado de su centro (p. ej., “Yo por ejemplo conocía poco a una persona antes de lo del ringo, y después de lo del ringo pues ya la conozco más” o “yo veo ahora gente del instituto y de otros colegios y saludo por la calle”). También resaltaron la relación con alumnado de cuarto curso de ESO como entrenadores, destacando que los animaron a pasarlo bien y jugar limpio. Por último, indicaron que les gustaría volver a tener esta experiencia, e incluso organizar la competición cuando estén en ES.

La red social fue utilizada poco con objetivo de interacción social entre miembros del mismo club (tabla 2). Sin embargo, en general, el gusto por conocer a otros alumnos lo puntuaron alto, especialmente los de EP. El alumnado de EP utilizó significativamente más la red social que el de ES.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos uso de la red social educativa Edmodo por etapas educativas

	Todos	EP	ES
Conocer acontecimientos de la competición	4.93(3.08)	5.30(3.10)**	3.08(2.24)
Interaccionar con otros compañeros	4.10(3.02)	4.50(3,08)**	2.20(1.78)
Cumplir las responsabilidades del rol	5.15(3.35)	5.56(3.37)*	3.19(2.50)
Preguntar dudas	3.42(2.90)	3.78(3.00)*	1.77(.56)
Conocer alumnos de otros colegios	8.28(2.12)	8.59(1.92)**	6.69(2.40)
Conocer alumnos del instituto	8.33(2.238)	8.64(1.90)**	6.16(3.15)

Nota: ** $p < 0.001$; * $p < 0.05$.

Modelo de Educación Deportiva

La tabla 3 muestra cómo el alumnado valoró las principales características del MED con una puntuación superior a cuatro. En función de las etapas educativas, el alumnado participante de EP valoró todas las características significativamente más altas que el de ES. En los grupos focales, el alumnado indicó las características del MED afiliación y roles, en ambas etapas educativas, como aquello que más les gustó. Los de EP señalaron que se veían “como profesionales”. Además, en ES se destacó de forma muy positiva la autonomía respecto al profesor (p. ej., “Llegábamos a clase y nos organizábamos, hacíamos las cosas, colocábamos la red, copiamos nuestro ringo, nos poníamos a jugar, quitando que lo único que decía [nombre de la profesora] era... juegan ahora

tal contra tal en la pista uno, el resto lo hacemos nosotros solos”). En ES, como dificultades mostraron que “había gente que no se lo tomaba en serio y no respetaba al que estaba dirigiendo la actividad” y la dificultad de controlar los comportamientos poco éticos. En EP verbalizaron dificultades en la gestión del equipo (p. ej. “Una cosa que eso si no me pareció bien fue que a veces decían quita este para poner a mi porque yo soy un poco más bueno. Y yo le decía que no, porque tenemos que jugar todos”).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las características del MED según etapa educativa

	Todos	EP	ES
UD más larga/temporada más larga	4.13(0.96)	4.36(0.74)**	2.96(1.15)
Afiliación	4.22(0.94)	4.34(0.87)**	3.62(1.10)
Competición formal	4.26(0.87)	4.40(0.81)**	3.50(0.81)
Evento final	4.32(0.80)	4.39(0,77)*	3.96(0.87)
Registro de datos	4.09(0.96)	4.17(0.92)*	3.69(1.09)
Festividad	4.32(1.00)	4.49(0.92)**	3.50(0.99)

Nota: ** $p < 0.001$; * $p < 0.05$

En relación con las metas del MED (tabla 4), el alumnado percibió significativamente que mejoró en todas ellas. Solo hubo diferencias significativas entre etapas en la variable entusiasta.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las metas del MED según etapa educativa

	Pre	Post
Todos		
Competente	5.92(2.47)	8.30(1.75)**
Culto	6.39(2.51)	8.55(1.58)**
Entusiasta	8.21(2.17)	8.71(1.98)**
EP		
Competente	6.32(.29)	8.55(1.68)**
Culto	6.64(2.41)	8.76(1.44)**
Entusiasta	8.48(1.99)	9.11(1.54)**
ES		
Competente	3.81(2.28)	6.96(1.57)**
Culto	5.00(2.67)	7.38(1.86)*
Entusiasta	6.77(2.55)	6.58(2.64)

Nota: ** $p < 0.001$; * $p < 0.05$

Percepción profesorado

Aprendizaje Servicio

Aprendizaje

La implicación en el proyecto del alumnado de cuarto curso de ESO y Bachillerato fue valorada positivamente por los docentes de ambas etapas educativas. La profesora de ES se mostró muy interesada en el proyecto y valoró positivamente la implicación del alumnado, en especial, la inclusión de Bachillerato en la organización del evento final en la reunión inicial. En relación con el aprendizaje, señaló que “va a ser bueno para ellos porque se van a poner un rol de responsables”. Las expectativas fueron muy positivas los días previos al evento, indicando que “va a salir bien porque se ha trabajado con todos los grupos”. Al finalizar el proyecto destacó que percibía que el alumnado estaba “orgullosa del resultado del evento final”. Además, la implicación del alumnado y el aprendizaje no solo fue percibido por la profesora de ES, sino también por los docentes de EP (p. ej., “el evento me pareció muy bien organizado, más aún, teniendo en cuenta la magnitud del mismo en cuanto a número de alumnos y centros”).

Servicio

Todos los docentes percibieron el potencial del proyecto para que el alumnado de EP se relacionara con alumnado de otros centros desde el inicio del proyecto, señalando que “los chicos tuvieron una experiencia positiva con otros alumnos de otros centros que ayudará a crear lazos entre ellos y facilitar su acceso a secundaria”. Además, un docente señaló como objetivo concreto conseguido, la ayuda en la integración de un niño en el centro a través de la participación activa en las actividades del proyecto, y en especial, en la red social (p. ej., “No tenía identidad y el proyecto ha hecho que se una más a la clase”). Sin embargo, indicaron que, a pesar del potencial educativo, faltó relación previa al evento final (p. ej., “El contacto con otros centros solo se ha producido en el evento final y el resultado ha sido estupendo, pero a lo mejor algún que otro contacto anterior, ... hubiera estado mejor”) y les hubiera gustado que esta relación previa hubiera sido menos digital (p. ej., “Me gustaría que hubiera no solo la digital sino la real”). Asimismo, en relación con la socialización digital, los docentes de EP mostraron su preocupación al inicio y durante el proyecto por el uso responsable (p. ej., “Habría que vigilar que haya alguna tontería porque suele pasar”), el acceso del alumnado que no conocía la plataforma o el acceso a internet (p. ej., “No todas las familias tienen internet y no todos los niños a lo mejor van a poder interacciones, subir, ver cómo va la clasificación”). Finalmente, señalaron que la red social “no ha sido lo interesante que podría haber sido”.

Modelo de Educación Deportiva

El análisis de la percepción del MED en los docentes dio lugar a dos subcategorías: aspectos positivos y dificultades.

Aspectos positivos

Los docentes señalaron como aspectos positivos del MED la motivación que genera, características del MED, los aprendizajes e integración de alumnado. Se definió el modelo como una metodología “novedosa y acertada” que genera gran motivación en el

alumnado. Los docentes destacaron repetidamente durante las diferentes entrevistas dos características del MED: los roles y la afiliación (p. ej., “El hecho de pertenecer a equipos, pues le da otra vertiente a la EF eso de tener sus cargos, cada uno tiene una cuota de participación dentro del equipo y eso siempre es positivo”). En concreto, la aplicación de roles deportivos en el aula no solo la asociaron positivamente a trabajar otros roles al habitual jugador, sino también a facilitar “la marcha de la clase” y “amplían los objetivos educativos”. En relación con los aprendizajes, se destacó de forma muy positiva el desarrollo moral/ético del MED (p. ej., “Fomenta valores como el respeto, la cooperación y el trabajo en equipo que son fundamentales en nuestra área”) destacando el “planteamiento de fair play para las puntuaciones, no cayendo en un modelo deportivo tradicional que premie el resultado por encima del resto de cualidades o competencias curriculares”, y el potencial y desarrollo de la meta del MED jugadores cultos (p. ej., “...comprende mejor y llega a ser más educado y respetuoso”). También se destacó el aprendizaje del contenido (p. ej., “Se les nota la evolución en el juego”), aprendizajes interdisciplinarios y transversales (p. ej., “Desarrollo de indicadores más relacionados con competencias transversales y que facilitan aprendizajes más globales y contextualizados” o “posibilidades de transferencia con otras áreas del currículo”). También destacaron el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la implicación del alumnado en el aprendizaje como puntos positivos del MED. Finalmente, uno de los docentes destacó el potencial del MED para integrar en la clase a niños con menor habilidad motriz (p. ej., “Los chicos que no tienen suficientes habilidades para algunas actividades aquí se les ve, y compiten”).

Dificultades

La preocupación inicial del profesorado sobre su formación en el MED se hizo nuevamente explícita durante la implementación donde destacaron la novedad del modelo para ellos y la necesidad de “un conocimiento profundo del modelo por parte de los especialistas para que en su desarrollo se consigan los objetivos previstos”. La principal dificultad que señalaron durante toda la implementación fue el tiempo (p. ej., “Se está haciendo todo muy rápido, no da tiempo a asimilar”). En relación con el MED, en las primeras sesiones señalaron la dificultad de que el alumnado se pusiera en marcha autónomamente (p. ej., “No es fácil mover a un grupo de adolescentes porque ellos van a su ritmo”), la gestión de los documentos por parte del alumnado, el tiempo motriz, el primer contacto con los roles y la gestión de los roles que el alumnado considera menos importantes. Con el paso de las sesiones, señalaron dificultades en relación con cesión de autonomía por parte del docente (p. ej., “En autonomía quizás el defecto que tenemos los maestros... que tengamos tendencia a tutelar mucho y no les dejamos hacer las cosas, pero quizás eso es un problema mío, no de los chicos en este caso”), la promoción juego limpio y el desempeño de roles con grandes responsabilidades sin formación previa para el alumnado (p. ej., “Desempeño de algunos roles que implicaban gran responsabilidad e individualización del aprendizaje sin antes haber trabajado metodologías que favorecieran esta independencia en el aprendizaje”). Finalmente, señalar dos dificultades puntuales que advirtieron: la adaptación del MED a un ACNEE y el tiempo motriz en las primeras sesiones.

En las tablas 5 y 6 se resumen los resultados obtenidos, así como las mejoras del programa sugeridas para próximas ediciones.

Tabla 5

Resumen de la percepción del alumnado y docentes

Percepción alumnado	Percepción docentes
Les gusta pertenecer a un equipo y a un club durante un tiempo prolongado.	Gran acogida del proyecto y la metodología por parte del alumnado, destacando altos niveles motivación.
Valoran positivamente conocer alumnos de otros centros educativos.	Los alumnos tuvieron experiencias positivas con alumnos de otros centros que ayudaron a crear lazos entre ellos.
Los alumnos de sexto curso de EP mejoran su percepción sobre la nueva etapa educativa.	Facilita el proceso de cambio a la etapa de ES.
Se sienten más seguros en el cambio de etapa porque conocen a muchos compañeros, y alumnos mayores que podrán ayudarles ("hermanos mayores").	Integración de alumnos con menos habilidades sociales tanto dentro del grupo clase como en el proyecto.
Quieren repetir la experiencia.	Perciben positivamente la implicación del alumnado en la organización.

Tabla 6

Propuestas de mejora

Mejoras en relación con el MED o contenido deportivo	Mejoras en relación con el proyecto (ApS)
Adaptación del contenido a cuarto curso de ESO. Pasar de un 3vs 3 a un 2vs2.	Utilización de una red social más potente que pueda dar más posibilidades a la relación y explotación de las responsabilidades de los roles, relaciones sociales, etc. Donde su utilización desde dispositivos móviles sea óptima.
Implementar la temporada también con los alumnos de Bachillerato. La asimilación de sus responsabilidades para la organización y dirección del evento serán más sencillas conociendo el MED y el contenido.	Mayor relación social presencial entre el alumnado.
Formación inicial del profesorado en el MED.	Para mantener el programa, crear un rol de organizador dentro de los docentes adscritos al proyecto que se encargue de la organización de las relaciones intercentros, que sustituya en este rol al equipo investigador.
Desarrollar temporadas con al menos 15 sesiones para mejorar la formación de los roles.	Dotar o permitir el acceso al alumnado durante el horario escolar para el uso de la plataforma digital.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivos principales conocer la viabilidad de un programa basado en las metodologías MED y ApS, y conocer su impacto en la CSC del alumnado que presta el servicio y el desarrollo de facilitadores para la transición de EP a ES. Como objetivo secundario se planteó conocer la percepción de alumnado y profesorado sobre el MED en relación a la renovación metodológica en materia de iniciación deportiva, para lo cual se evaluó la percepción de alumnado y profesorado participantes, sobre la metodología y los aprendizajes realizados.

Los resultados muestran la viabilidad del programa, así como la fácil y beneficiosa integración de las metodologías MED y ApS. Los informes y entrevistas iniciales a los docentes contemplaron reticencias iniciales y limitaciones percibidas similares estudios donde se ha analizado la primera implementación del modelo, tales como la carga de trabajo en la planificación (Calderón, Martínez de Ojeda & Hastie, 2013) que implica entre otras cuestiones la cesión y gestión de responsabilidad al alumnado (Wallhead, & O'Sullivan, 2005; Brock, Rovegno, & Oliver, 2009). Todo ello puede ser asociado a una resistencia al cambio del enfoque y la resistencia al cambio de modelo (Kirk, 2011) y a la necesidad de un proceso de formación adecuado (Sinelnikov, 2009). Sin embargo, estas reticencias se superaron conforme se desarrolló el proyecto, principalmente por la motivación mostrada por el alumnado y evidencia de cumplimiento de los objetivos planteados por el equipo investigador. Docentes y equipos directivos mostraron en todo momento un gran apoyo al proyecto, principalmente por adherencia a los objetivos planteados, especialmente los referidos al proceso de transición. Particularmente desde el centro de ES se vio el potencial y pertinencia del proyecto para facilitar este proceso, que consideran clave y complejo.

Aunque en una magnitud menor a la esperada, la red social educativa Edmodo ayudó a generar relaciones sociales y sentimiento de pertenencia. La red fue percibida y utilizada de forma desigual por el alumnado, suponiendo una carga de trabajo que podría no asumirse por los docentes, ya que en esta ocasión fue diseñada y dinamizada por el equipo investigador. La utilización de nuevas tecnologías puede contribuir aumentar la motivación del alumnado en el desarrollo de algunos objetivos del MED, ya que se ha demostrado que el alumnado se muestra proclive acomodarse a su uso en tareas educativas en EF (Tearle, & Golder, 2008). Asimismo, el alumnado de cuarto curso de ESO señaló la preferencia de otras redes sociales más populares. El uso de redes sociales accesibles y populares podrían tener un efecto positivo en la participación en diferentes aspectos, como muestran tanto Fernández-Río, y Bernabe-Martín (2018) en relación a la participación familiar en la combinación del MED y Facebook, como Pill, Harvey, y Hyndman (2017), con la Enseñanza Comprensiva del Deporte y Twitter y la generación de conversaciones temáticas a gran escala.

Los resultados muestran que el alumnado que prestó el servicio adquirió conciencia del servicio realizado y expresaron explícitamente su voluntad de repetirlo en experiencias similares. Percibieron que se cumplió el objetivo de la facilitación de la transición al alumnado de EP y dieron importancia a las relaciones sociales establecidas con el alumnado más pequeño.

Por su parte, el alumnado que recibió el servicio (EP) evidenció que a través de este programa se pueden conseguir desarrollar los facilitadores descritos en la literatura para ayudar en la transición de EP a ES (Cueto et al., 2010; Evangelou, et al., 2008; Weller, 2007). Igualmente, mostraron mayor seguridad en la transición debido a haber conocido a alumnado mayor y futuros compañeros de su edad, desarrollado senti-

miento de pertenencia, y percibir que el centro se preocupase de su integración en ES a través de acciones como las desarrolladas.

El impacto del MED en el desarrollo de la CSC podría ser una de las claves del éxito en el desarrollo del servicio y el aprendizaje. Estudios anteriores han mostrado beneficios del MED en la cohesión del equipo (Kao, 2019), el desarrollo de habilidades sociales (Segovia & Gutiérrez, 2018), el potencial en la percepción del alumnado sobre la responsabilidad personal y social (Bessa, Silva, Rosado, & Mesquita, 2017) y la integración del alumnado independientemente de las características de estos (Puen-te-Maxera, Méndez-Giménez, & Martínez de Ojeda, 2018). Los resultados referidos a la percepción del MED y de los aprendizajes realizados en la temporada en EP coinciden con investigaciones previas donde se muestra un gran apoyo o motivación a las características esenciales, por lo que se podría atribuir al MED gran parte de los logros alcanzados en el desarrollo de la CSC y por lo tanto en la creación de facilitadores para la transición de EP a ES. Sin embargo, en ES, pese a la buena percepción general del programa, los datos de percepción sobre el MED no son óptimos, estando por debajo de lo mostrado en la literatura (Gutiérrez et al., 2013), lo cual parece indicar que las acciones ApS tuvieron mayor importancia que el MED para el alumnado mayor. Además, el contenido deportivo, percibido como demasiado fácil para el grupo de ES, podría haber influido también en las diferencias encontradas según la etapa educativa, así como, que los niveles/participación en actividades físico-deportivas y la motivación intrínseca son menores en adolescentes (Owen, Smith, Lubans, & Lonsdale, 2014).

El estudio contó con varias limitaciones: 1) limitada experiencia y formación de los docentes en el modelo, la cual ha sido descrita en el apartado de metodología. Aconsejamos realizar una formación específica seguida de una temporada tutorizada por el equipo de investigación previa a la implementación del programa. 2) No todos los centros educativos participantes pudieron completar el número de sesiones, acortando la pretemporada y los entrenamientos opcionales (ver tabla 1). Aconsejamos programar un periodo de tiempo con margen suficiente que permita completar el programa, teniendo en cuenta posibles eventualidades. 3) La prestación del servicio se concentró en una sola jornada. Recomendamos realizar interacciones entre los distintos centros previas al evento culminante, y completar para cada acción el ciclo acción, reflexión. 4) El impacto en la CSC no se cuantificó a través instrumentos validados, tal y como se ha realizado en investigaciones previas (Gil Gómez, Chiva Bartoll, & Martí Puig, 2013).

En conclusión, el MED, cuando es integrado con el ApS, parece ser de gran utilidad como plataforma para lograr objetivos más allá de los propios atribuidos a estos modelos por separado. Se destaca la necesidad de dotar al docente de una formación tanto a nivel metodológico como aquella que le permita asumir este tipo de retos.

La potencialidad mostrada por este programa, así como las limitaciones detectadas, hicieron plantearse al equipo de investigación el diseñar un proyecto de mayor envergadura. Este proyecto se presentó a la convocatoria del 2017 del Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad. Habiendo conseguido financiación y desarrollándose en estos momentos (Proyecto MED-ApS. Impacto del modelo educación deportiva y el aprendizaje-servicio en el desarrollo de la competencia social y cívica). El diseño completo puede consultarse en García-López et al (2019).

Financiación

Este estudio fue financiado dentro del convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (JCCM) y la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) para el desarrollo de programas de fomento de la actividad física y el deporte: plan de promoción de la actividad física, el deporte y valores en edad escolar (CONV170392). Asimismo, forma parte, como estudio piloto, del proyecto MED-ApS: Impacto del modelo educación deportiva y el aprendizaje-servicio en el desarrollo de la competencia social y cívica, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación EDU2017-86928-R y fondos FEDER.

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

Referencias bibliográficas

- Agustí Peruga, J. (2014). Pedalems junts. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 26-32.
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 51, 66-74.
- Booker, J. A., & Dunsmore, J. C. (2017). Affective social competence in adolescence: Current findings and future directions. *Social Development*, 26(1), 3-20.
- Brock, S. J., Rovegno, I., & 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), 355-175.
- Calderón, A., Hastie, P., & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & Hastie, P. (2013). Valoración del alumnado y el profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RYCYDE. Revista Internacional de Ciencia y Deporte*, 32(9), 137-153.
- Calvo Salvador, A., & Manteca Cayón, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre educación primaria y secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64. doi: 10.15366/reice2016.14.1.003
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Consejo de Europa. (2018). *European Sports Charter*: Sports Council. Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/sport/european-sports-charter>
- Contreras, O., Arribas, S., & Gutiérrez, D. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos para educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>

- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583-592. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579410000295>
- Chiva Bartoll, Ò., Pallarès Piquer, M., & Gil Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha [2015/7558].
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* Londres: University of London.
- Fernández-Bustos, J. G., Méndez-Giménez, A., & Sánchez-Gómez, R. (2018). *Didáctica de la educación física para bachillerato basada en modelos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández-Río, J., & Bernabe-Martín, J. (2018). Facebook and Sport education: mirroring the model at home to promote parental involvement. *Sport, Education and Society*. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1470971>
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: INDE.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., & Fernández-Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos educativos. Revista de Educación*. En prensa.
- Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, Ó., & Martí Puig, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 89-108.
- Gutiérrez, D. (2017). El modelo de Educación Deportiva como ejemplo de enseñanza por proyectos. En O.R. Contreras & D. Gutiérrez (coords.), *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física* (pp. 29-36). Barcelona: INDE.
- Gutiérrez, D., García-López, L. M., Hastie, P., & Calderón, A. (2013). Spanish students' perceptions of their participation in season of Sport Education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 111-127.
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan T. M. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Hastie, P., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431.
- Hastie, P., & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12, 131-150. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X06065166>

- Hastie, P., Farias, C., & 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., Martínez de Ojeda, D., & Calderón Luquin, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psychosocial processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1994). *Leading the Cooperative School*. Edina NJ: Interaction Book Company.
- Kao, C. C. (2019). Development of Team Cohesion and Sustained Collaboration Skill with the Sport Education Model. *Sustainability*, 11, 2348. doi: <https://doi.org/10.3390/su11082348>
- Martín, X., & Rubio Serrano, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 257-269. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Muñoz, R. (2014). Educación física, programas de tránsito y ApS. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 49-56.
- OMS (2007). *WHO information series on school health: Promoting Physical Activity in Schools: An Important Element of a Health-Promoting School. Document twelve*: World Health Organization. Recuperado de: https://www.who.int/school_youth_health/resources/information_series/FINAL%20Final.pdf
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive medicine*, 67, 270-279. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.07.033>
- Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Black, B. B., & Bean, R. A. (2015). Associations Between friendship, Sympathy, and Prosocial Behavior Toward Friends. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 28-35.
- Paredes, I., Sansevero, I. Casanona, I., & Ávila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Opción*, 33(84), 634-663.
- Pill, S., Harvey, S., & Hyndman, B. (2017). Novel research approaches to gauge global teacher familiarity with game-based teaching in physical education: an exploratory Twitter analysis. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(2), 161-178. doi: <https://doi.org/10.1080/18377122.2017.1315953>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2018). Efectos del modelo de Educación Deportiva sobre a interculturalidad: El papel del alumno-entrenador en estudiantes de primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 1-14.

- Rodríguez, F. R. (2018). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de Orientación Educacional*, 32(62), 77-97.
- Sandford, R. A., Armour, K. M., & Warmington, P. C. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32(2), 251-271. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920600569164>
- Segovia, Y., & Gutiérrez, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de educación deportiva por proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 9(51), 89-103.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. 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. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X09105213>
- Tearle, P., & Golder, G. (2008). The use of ICT in the teaching and learning of physical education in compulsory education: how do we prepare the workforce of the future? *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 55-72. doi: <https://doi.org/10.1080/02619760701845016>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial de la Educación Superior*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UNICEF (2014). *Why sport?* Recuperado de: http://www.unicef.org/sports/index_23624.html
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 181-210.
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your Mates?' Children's Friendship Trajectories during the Transition from Primary to Secondary School. *Children & society*, 21(5), 339-351. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x>
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research papers in education*, 25(1), 21-50. doi: <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Nueva York: The Guilford Press.