

Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo

Emotional Intelligence and Motivational Mediators in a Season of Sport Education Mime

ANTONIO MÉNDEZ-GIMÉNEZ

Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. España

Campus de Llamaquique. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005-Oviedo

mendezantonio@uniovi.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0078-7053>

DIEGO MARTÍNEZ DE OJEDA-PÉREZ

CEIP Profesor Enrique Tierno. Lobosillo, Murcia. España

JUAN-JOSÉ VALVERDE-PÉREZ

CEIP Profesor Enrique Tierno. Lobosillo, Murcia. España

Recibido: 05-03-2016. Aceptado: 22-10-2016.

Cómo citar / Citation: Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D., y Valverde-Pérez, J.J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(1), 52-72.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aeFD.1.2017.52-72>

Resumen. Se exploraron los efectos del modelo de Educación Deportiva (ED) durante el desarrollo de una temporada de mimo en la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) y los mediadores motivacionales (relación, autonomía y competencia percibida) de los estudiantes. Se realizó un diseño cuasi-experimental con medidas pretest-posttest, en el que 94 estudiantes (50 varones; 44 mujeres) de 6º curso de Educación Primaria, con una media de 11,62 años de edad (DT = ,79) fueron distribuidos en grupo experimental y control. En el grupo experimental se emplearon adicionalmente instrumentos cualitativos: diario del docente y entrevistas a estudiantes y profesor. Los estudiantes del modelo ED obtuvieron mejoras significativas en todas las variables dependientes, superando a las del grupo control. Los análisis cualitativos confirmaron esos resultados. Los resultados extienden la evidencia en favor del modelo de ED al abordar un contenido tradicionalmente minusvalorado en Educación Física, como es la expresión corporal (mimo), y sugieren la alianza del modelo y contenido al objeto de multiplicar efectos deseados positivos en términos de desarrollo psicosocial y bienestar personal.

Palabras clave: Educación Deportiva; mimo; expresión corporal; emoción; motivación.

Abstract. During the course of a mime season, the effects of the Sport Education model (ED) on students' emotional intelligence (attention, clarity and repair) and motivational mediators (relationship, autonomy, and perceived competence) were explored. A quasi-experimental study was conducted with pretest-posttest measures, in which 94 students (50 males, 44 females) 6th year of primary education,

with an average age of 11.62 years ($SD = .79$), were distributed in experimental and control groups. Qualitative instruments were used to deepen further the dependent variables in the experimental group: teacher diary, and teacher and students interviews. Students on ED group obtained significant improvements in all dependent variables, surpassing the control group. Qualitative analysis confirmed these results. Results extend the evidence for ED model to address a traditionally undervalued content in physical education, such as body language (mime), and suggest the alliance between the ED model and the content in order to multiply the desired positive effects in terms of psychosocial development and well-being.

Keywords: Sport Education; mime; body expression; emotion; motivation.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la inteligencia emocional (IE) ha sido conceptualizada de formas diversas, siendo la teoría desarrollada por Mayer y Salovey una de las predominantes en el marco de la habilidad cognitiva humana (e.g., Mayer y Salovey, 1997). Estos autores definieron la IE como un *continuum* de habilidades emocionales de complejidad creciente que incluye las habilidades de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. En la base de la jerarquía se encuentra la *percepción emocional*, que consiste en identificar y reconocer los sentimientos propios y los de los demás. La *asimilación emocional* implica la habilidad de considerar los sentimientos cuando se procesa la información. La *comprensión emocional* implica la habilidad para descifrar las señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Por último, la *regulación emocional* comprende la habilidad de ajuste, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.

La investigación ha mostrado una relación positiva entre IE y bienestar psicológico en niños, adolescentes y jóvenes (e.g., Fernández-Berrocal, y Extremera, 2009), una relación inversa con estados emocionales negativos, por ejemplo, depresión, ideación suicida o agresión (e. g., García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014), asociaciones positivas con evitación de conductas de riesgo como alcohol, tabaco o drogas (Trinidad, Unger, Chou, Azen, y Johnson, 2004), una correlación inversa con los problemas conductuales en la escuela (Peters, Kranzler, y Rossen, 2009), asociaciones positivas con mejores relaciones sociales (Lopes, Salovey, Côté y Beers, 2005), y una relación positiva con el logro académico (Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004). La IE también ha sido asociada a un mejor ajuste

psicosocial (García-Sancho et al., 2014), lo que aporta evidentes implicaciones al ámbito educativo.

Un segundo marco relevante en el estudio del desarrollo personal, el bienestar y la motivación es la Teoría de la Autodeterminación, que acentúa la importancia del entorno y los factores sociales en el comportamiento. Encuadrada en este marco, la teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (Deci y Ryan, 2000) enfatiza la existencia de tres necesidades psicológicas básicas para el desarrollo psicosocial y el bienestar: autonomía, competencia y relación. La *autonomía* se define como la necesidad de sentirse el origen y regulador de la propia conducta. La *competencia* se refiere a la necesidad de producir los resultados deseados y de experimentar eficacia y maestría. Y la *relación* refleja la necesidad de sentirse capaz de relacionarse con los demás de manera segura y conectada en el contexto social (Deci y Ryan, 2002). Las necesidades psicológicas básicas se comportan como mediadores motivacionales, de manera que las personas muestran mayor motivación intrínseca si satisfacen dichas necesidades. Si estas necesidades no se satisfacen es probable que el individuo esté motivado de forma extrínseca o desmotivado (Deci y Ryan, 2000). Diversos estudios en el contexto de la Educación Física (EF), han corroborado que la satisfacción de estas necesidades se ha asociado a numerosos beneficios como mayor motivación autodeterminada, esfuerzo, persistencia o bienestar (e. g., Ntoumanis, 2005).

Berrocal y Extremera (2009) sugieren que los centros educativos pueden ayudar a promover y vigorizar las habilidades emocionales y afectivas del alumnado. El desarrollo de un clima emocionalmente inteligente y positivo requiere que los docentes sean capaces de articular contextos facilitadores a través de programas, metodologías, contenidos, y actividades de mejora de las competencias y fortalezas del estudiante. En el contexto de la EF, tanto los modelos de enseñanza escogidos (Metzler, 2005) como los contenidos seleccionados pueden ayudar a conformar marcos idóneos con un posible impacto potenciador de esos rasgos emocionales entre los estudiantes.

Desde los años 90, el modelo de Educación Deportiva (ED; Siedentop, 1994) ha suscitado un enorme interés por parte de profesionales e investigadores (Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011). Este modelo pretende generar prácticas deportivas auténticas en el ámbito escolar, y aspira a desarrollar competencia, entusiasmo y cultura físico-deportiva en el alumnado (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011). Reproduce, en el ámbito escolar, seis características fundamentales del deporte: la unidad didáctica se inspira en las temporadas deportivas en torno a competiciones formales, se promueve la afiliación entre los miembros de cada equipo, los

estudiantes rotan por diferentes roles, se registran datos, se estimula un ambiente festivo, y al final se organiza de evento deportivo como colofón de la temporada (Méndez-Giménez, 2014).

La investigación sobre los efectos de la aplicación del modelo de ED en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas no es concluyente. El estudio de Wallhead, Hagger y Smith (2010) señaló que el modelo de ED favorece la autonomía en el alumnado de primaria y secundaria, e impulsa el interés por la práctica deportiva extraescolar. Igualmente, se han constatado efectos positivos del modelo sobre la competencia del alumnado en numerosos contenidos deportivos como bádminton (Hastie, Sinelnikov, y Guarino, 2009), atletismo (Pereira et al., 2015), rugby (Browne, Carlson, y Hastie, 2004), baloncesto (Ormond, DeMarco, Smith, y Fischer, 1995), voleibol (Pritchard, Hawkins, Wiegand, y Metzler, 2008), o balón prisionero (Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda, 2010). Pocos estudios han evidenciado un incremento total en las tres necesidades psicológicas, siendo frecuentes las mejoras parciales. Por ejemplo, el estudio de Cuevas, García-López y Contreras (2015) sólo constató mejoras significativas en la competencia percibida, pero no en la relación ni en la autonomía. Por su parte, Perlman (2011) sólo constató mejoras significativas en la relación en el grupo de tratamiento de ED en una temporada de voleibol. No obstante, Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso (2015) encontraron mejoras significativas en los mediadores psicológicos en una temporada de "ultimate". tanto en su aplicación con material convencional como autoconstruido. Es posible que el contenido que se imparte con el modelo de ED y el nivel de partida en la percepción de cada una de las necesidades psicológicas, desempeñen papeles claves en su evolución.

El estudio de García-López, Gutiérrez, González-Víllora y Valero (2012) examinó el efecto del modelo de Educación Deportiva (ED) en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales de un grupo de primaria durante 18 sesiones de balonmano. Se obtuvieron mejoras significativas en la disminución de conductas pasivas y de agresividad en función del rol desempeñado, un aumento de amistad positiva (mejor relación de amistad) dentro de cada equipo, y una disminución de amistad negativa (peor relación de amistad) en las niñas. Igualmente, García-López y Gutiérrez (2013) confirmaron que el modelo de ED fue útil para mejorar la asertividad entre alumnado de primaria y secundaria en la enseñanza del balonmano.

Diversos autores han conectado la expresión corporal y el desarrollo de IE desde un planteamiento teórico-práctico (Sánchez y Coterón, 2015), sin

embargo, son escasos los estudios que han examinado estas relaciones desde un paradigma experimental. Torrens, Mateu, Planas y Dinosóva (2011) concluyeron que el tipo de tarea empleada puede provocar diferentes respuestas emocionales entre el alumnado. Así, las tareas introyectivas generaron emociones relacionadas con la felicidad y sorpresa, las tareas de escenificación desencadenaron alegría, mientras que las tareas de contacto corporal provocaron emociones ligadas al amor y al bienestar. Igualmente, los roles que adopta el alumnado en la experimentación (director-coreógrafo, bailarín-artista y espectador) también pueden desencadenar distintas emociones en las manifestaciones artísticas del movimiento: la danza, el mimo y el circo (Torrens y Mateu, 2015).

A la luz de estos antecedentes, el presente estudio examinó (desde la doble perspectiva docente-estudiante) el impacto del modelo de ED durante el desarrollo de una temporada de mimo en las dimensiones de la inteligencia emocional y los mediadores motivacionales (relación, autonomía y competencia percibida) del alumnado de primaria. Se optó por una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) y la triangulación de datos. Se formuló la hipótesis de que el uso de ED para enseñar el contenido del mimo podría ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades para sentir, expresar, comprender y regular las emociones, así como a percibir una mejor relación con sus compañeros, una mayor autonomía y una competencia mejorada en las técnicas de expresión de mimo.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

Participaron 94 estudiantes (50 varones y 44 mujeres) de 6º curso de Educación Primaria de 5 colegios del sur de España, con una media de 11.62 años de edad ($DT = .79$), distribuidos en dos grupos: experimental y control.

El *grupo experimental* estuvo compuesto por 24 estudiantes (13 varones y 11 mujeres) con experiencia previa en el uso del modelo de ED. El profesor había impartido clase de EF a ese alumnado durante 5 cursos escolares y contaba con experiencia profesional de 11 años de antigüedad, los dos últimos centrada en la aplicación del modelo de ED en contenidos deportivos.

El *grupo control* estuvo formado por 70 estudiantes elegidos de forma aleatoria de un total de 132 provenientes de 4 centros escolares diferentes. Todos ellos recibieron sus clases de EF de 4 profesores diferentes, sin el empleo del modelo de ED, pero bajo circunstancias temporales y contextuales

similares a las del grupo experimental. En 3 grupos-clase, las unidades didácticas fueron dirigidas a iniciación deportiva: fútbol-sala (20 varones y 17 mujeres), balonmano (7 varones y 7 mujeres) y orientación (10 varones y 9 mujeres).

1.2. Diseño y procedimiento

Una vez obtenidos los permisos en los centros, se realizó un diseño cuasi-experimental intragrupo e intergrupo con muestreo no probabilístico por conveniencia. Se diseñó, validó e implementó una temporada de mimo con una duración de 12 sesiones de 60 minutos cada una, siguiendo las premisas del modelo de ED en la que intervinieron cuatro grupos de 6 estudiantes elegidos mediante “elección a ciegas” (Siedentop et al., 2011). Así, la unidad didáctica estuvo compuesta por diferentes fases (véase Tabla I).

Tabla I. Fases del modelo de ED en la temporada de mimo y contenidos abordados

Fases de la unidad (nº sesiones)	Contenido
Introductoria (1)	Formación de los diferentes equipos, asignación de roles y explicación de la unidad didáctica
Dirigida (2-4)	Los estudiantes trabajan los diferentes gestos característicos del mimo (e.g. coger un objeto pesado). Empiezan a realizar las responsabilidades propias de los roles específicos
Práctica autónoma con alumno director (5-7)	Trabajo autónomo a través del alumno director quien sigue las premisas generales del maestro y, a partir de estas, plantea variantes. Empiezan a componer la obra final
Práctica autónoma con <i>Duty Team</i> (8-11)	Aprenden las funciones de <i>Duty Team</i> . Componen la obra a partir de las anotaciones que hacen de la práctica del <i>Duty Team</i>
Competición y evento final (12)	Representación final de la obra de mimo Entrega de diplomas y cierre de temporada

**DutyTeam*: Equipo que tiene la responsabilidad de hacer de jurado en las representaciones

Durante el desarrollo de la temporada de mimo los estudiantes tuvieron que aprender y desempeñar tres roles cada uno: a) actor, b) rol específico (director, presentador, encargado de material, guionista, preparador físico, y encargado de salud y riesgo), y c) *Duty Team* (jurado que puntuaba diferentes aspectos como la colocación en el escenario, la expresividad o la representación general de la obra).

Teniendo en cuenta la singularidad que suponía enseñar, por primera vez, el mimo empleando ED, se tuvieron en cuenta tres estrategias metodológicas que pretendían garantizar y comprobar la validez de la aplicación del modelo: 1) Un experto en el modelo prestó ayuda al profesor, tanto en la planificación como en la implementación de la unidad; 2) Se puso en práctica lo planificado previamente con otro curso de similares características para ajustar las tareas; y 3) Se empleó la versión al castellano de Calderón et al. (2010) para comprobar que los aspectos claves del modelo eran presentados de manera apropiada. El proceso de chequeo sistemático permitió comprobar que la totalidad de los componentes del modelo fueron implementados.

1.3. Medidas e instrumentos

Para la recogida de los datos se utilizó una batería de instrumentos, tanto cuantitativos (cuestionarios) como cualitativos (entrevistas y diario).

Inteligencia emocional auto-informada. Se utilizó la versión en español (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) de la Trait Meta-Mood Scale. La escala está formada por tres subescalas de 8 ítems cada una. La subescala *atención emocional* representa la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada (e.g. “Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones”); la subescala *claridad emocional* se caracteriza por una adecuada comprensión de los estados emocionales (e.g., “Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”), y la subescala *reparación emocional* evalúa la capacidad para regular los estados emocionales negativos sustituyéndolos por estados emocionales positivos (e.g., “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”). Para las respuestas se empleó una escala tipo Likert con un rango de 1 a 5, donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*. Se realizó una evaluación retrospectiva (*post then pre*; Rockwell y Kohn, 1989) para recoger las medidas pretest, una vez terminada la intervención, lo que permite considerar posibles sobreestimaciones en la percepción inicial de los encuestados. En consecuencia, en la misma aplicación del cuestionario, se preguntó al alumnado por su percepción antes de iniciar la experiencia (*pre*) y al finalizar la misma (*post*).

Necesidades psicológicas básicas. Se empleó la Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD) de González-Cutre, Martínez, Alonso, Cervelló, Conte, y Moreno (2007). Se compone de 23 ítems que miden la *relación* (e.g. “Me llevo bien con los compañeros/as”), *competencia* (e.g., “Soy muy bueno/a en casi todos los deportes”) y *autonomía* (e.g., “Me

dejan tomar decisiones”) percibidas por el alumnado. La fiabilidad en el estudio original fue $\alpha = .75, .76$ y $.71$ para la relación, autonomía y competencia, respectivamente. Las respuestas al cuestionario fueron codificadas mediante una escala tipo Likert con un rango de 1 a 5, donde 1 = *Totalmente en desacuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*. Al igual que en el cuestionario anterior, se realizó una única pasación en la que se preguntó al alumnado por su percepción de autonomía, relación y competencia antes de iniciar (pre) y al finalizar (post) la unidad deportiva.

Entrevistas a los estudiantes. Al finalizar la experiencia se realizó una entrevista grupal a cada uno de los cuatro grupos de estudiantes que trabajaron conjuntamente durante la temporada de mimo (Ennis y Chen, 2012). Los guiones fueron revisados por dos expertos en la temática, titulados superiores y doctores, al objeto de comprobar la validez de contenido. Además, las entrevistas fueron revisadas por dos maestros especialistas en EF, con una experiencia mínima de 5 años en el mismo nivel educativo, para examinar el grado de dificultad y comprensión de cada una de las cuestiones planteadas.

Entrevistas al docente. Se realizaron tres entrevistas al objeto de recabar información sobre las impresiones del docente a lo largo de la unidad. En este sentido, se incidió sobre las variables de estudio, insistiendo además en tres aspectos fundamentales: a) la concordancia de resultados con las expectativas iniciales; b) el comportamiento de aspectos considerados como importantes, y c) sobre aspectos no previstos inicialmente (Calderón et al., 2010). Como en las entrevistas a los estudiantes, los guiones fueron revisados por dos expertos en la temática, titulados superiores (doctores), para corroborar la validez de contenido.

Diario del docente. Siguiendo las premisas de Jurado (2011) se utilizó un diario de estilo abierto, en el que cada día el docente debía abordar de forma libre todos los aspectos, observaciones, comportamientos que considerara de especial relevancia (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además, se incluyeron aquellas observaciones que desde su punto de vista enriquecieron o limitaron el desarrollo de la temporada, fundamentalmente las vinculadas con la IE y las necesidades psicológicas básicas.

1.4. Análisis de datos

Los datos derivados de los cuestionarios fueron analizados mediante el programa informático SPSS, 19.0. Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables cuantitativas, obteniéndose valores de *Sig.* < .05 en todas ellas, lo que mostraba que se

violaba el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis se emplearon pruebas no paramétricas. Se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach de las subescalas empleadas (véase Tabla 2). La fiabilidad de todas las escalas (pre-post) mostró valores más que aceptables ($\alpha > .70$).

Por otro lado, los datos cualitativos fueron analizados mediante los métodos de comparación constante e inducción analíticos (Corbin y Strauss, 2008). En primer lugar, el diario y las entrevistas fueron transcritos, y, posteriormente, codificados con el objetivo de clasificar temas y patrones comunes. Si los datos analizados no encajaban en una categoría existente, se crearon otras nuevas. Por último, los datos se volvieron a analizar poniendo énfasis en la comparación de las categorías anteriormente creadas.

2. RESULTADOS

2.1. Resultados cuantitativos

La Tabla II presenta los estadísticos descriptivos relativos a las medidas pretest y posttest en cada uno de los niveles de tratamiento (grupo experimental y control).

(Tabla II, página siguiente)

Tabla II. Descriptivos de las variables dependientes en pretest-postest para cada grupo y muestra total

	Grupo Experimental		Grupo Control		Muestra Total		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	α
Relación Pretest	3.82	.72	4.41	.51	4.23	.64	.79
Relación Postest	4.10*	.95	4.40	.56	4.30*	.71	.85
Autonomía Pretest	3.58	.77	3.81	.90	3.74	.86	.84
Autonomía Postest	3.94**	.99	3.88	.80	3.89**	.86	.86
Competencia Percibida Pretest	3.45	.90	4.43	.47	4.10	.79	.91
Competencia Percibida Postest	3.86**	.99	4.43	.51	4.24**	.76	.90
Atención Emocional Pretest	3.36	.79	3.86	.95	3.69	.92	.89
Atención Emocional Postest	4.14**	.59	3.86	.96	3.95**	.86	.88
Claridad Emocional Pretest	3.43	.76	4.03	.82	3.82	.85	.86
Claridad Emocional Postest	3.91*	.85	4.09*	.81	4.03**	.82	.88
Reparación Emocional Pretest	4.05	.70	4.42	.64	4.30	.68	.84
Reparación Emocional Postest	4.35*	.60	4.43	.61	4.41*	.60	.81

Nota. * Diferencias significativa $p < .05$; ** Diferencias significativas $p < .01$; $\alpha =$ Alfa de Cronbach

A continuación, al objeto de establecer comparaciones intragrupo a través del tiempo, se solicitó la prueba de Rangos de Wilcoxon, tanto para las subescalas de las necesidades psicológicas básicas como para las de la IE. Las Tablas II y III muestran los resultados al ejecutar dicha prueba ($p < .05$).

(Tabla III, página siguiente)

Tabla III. Prueba de rangos Wilcoxon tomando valores pre-post para cada grupo y muestra total

		Relación Postest- Relación Pretest	Autonomía Postest – Autonomía Pretest	Competencia Postest – Competencia Pretest
Grupo experimental	Z	-2.139 ^a	-2.989 ^a	-3.112 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	.032	.003	.002
Grupo control	Z	-.730 ^a	-1.435 ^a	-.408 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	.465	.151	.683
Grupo Total	Z	-2.057 ^a	-3.007 ^a	-2.652 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	.040	.003	.008
		Atención Postest – Atención Pretest	Claridad Postest – Claridad Pretest	Reparación Postest – Reparación Pretest
Grupo experimental	Z	-3.720 ^a	-2.420 ^a	-2.544 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	.000	.016	.011
Grupo control	Z	-.444 ^b	-2.159 ^a	-.445 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	.657	.031	.657
Grupo Total	Z	-3.337 ^a	-3.144 ^a	-2.557 ^a
	Sig. asintót. (bilateral)	.001	.002	.011

a. Basado en los rangos negativos

b. Basado en los rangos positivos

Posteriormente, al objeto de comparar los datos obtenidos en todas las variables dependientes intergrupo (experimental y control), tanto en las pruebas pretest como postest, se solicitó la prueba U de Mann Whitney. La Tabla IV muestra los valores de U, Z y el nivel de significación, mostrando diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control en las variables Relación Pretest ($p < .01$), Competencia Pretest ($p < .01$), Competencia Postest ($p < .05$), Atención Emocional Pretest ($p < .01$), Claridad Emocional Pretest ($p < .01$), y Reparación Emocional Pretest ($p < .05$).

Tabla IV. Prueba U de Mann Whitney entre grupo experimental y control

	Relación Pretest	Relación Postest	Autonomía Pretest	Autonomía Postest	Competencia Pretest	Competencia Postest
U M-Whitney	236.500	438.000	407.000	451.000	182.500	373.500
Z	-3.345	-1.024	-1.031	-.853	-4.661	-2.332
Sig. asintót. (bilateral)	.001	.306	.303	.394	.000	.020
	Atención Emo Pretest	Atención Emo Postest	Claridad Emo Pretest	Claridad Emo Postest	Repara Emo Pretest	Repara Emo Postest
U M-Whitney	350.000	483.000	300.500	481.000	366.000	512.000
Z	-2.606	-.987	-3.117	-1.012	-2.424	-.637
Sig. asintót. (bilateral)	.009	.324	.002	.312	.015	.524

2.2. Resultados cualitativos

Derivadas del análisis de las entrevistas y del diario emergieron tres categorías que se exponen a continuación.

Autonomía y competencia percibida. Los estudiantes percibieron un alto grado de autonomía. El hecho de tener que preparar una obra por grupos supuso para ellos un desafío del que pronto tomaron las riendas. En este sentido, una alumna indicó: *este año el trabajo ha sido más nuestro porque nosotros lo hicimos todo*. En esta misma línea, los estudiantes señalaron que la experiencia había posibilitado diseñar presentaciones en consonancia con sus preferencias, tal y como reconocía otra alumna: *la obra la hemos hecho a nuestro gusto*. Sin embargo, los estudiantes comentaron que crear una obra de mimo era un reto complicado. *No ha sido fácil inventarnos la obra*, comentó un alumno a este respecto. Pese a estas dificultades, la experiencia supuso para los estudiantes un aprendizaje sobre el mimo más profundo que en cursos anteriores. En esta línea, un alumno argumentó: *ahora sabemos bien lo que es el mimo, el año pasado hacíamos juegos, pero no lo entendíamos del todo*. Además, el cambio metodológico supuso mayor autonomía y aprendizaje, tal y como señaló otro alumno: *hemos aprendido mucho porque hemos cambiado. Antes hacíamos siempre lo mismo y este año lo hemos hecho más abierto*. Además, la preparación de la obra de mimo y su presentación al final de la unidad permitió que los estudiantes tuvieran una percepción de

competencia más elevada que en otras ocasiones. Así, dos alumnas indicaron que *las obras se entendían muy bien, ...el año pasado no habríamos sido capaces de representar esta obra*. En esta misma línea, el hecho de haber practicado antes el modelo de ED con otros contenidos supuso que los estudiantes pudieran ser más autónomos en la realización de los roles y durante la participación en las diferentes fases que componen el modelo. Otro estudiante comentó: *los roles no han sido difíciles porque se parecían un poco a los roles que habíamos hecho antes*. El aprendizaje previo supuso mayor fluidez en el desempeño de esos roles. Diferentes alumnos señalaron que *como ya hemos practicado el modelo de ED en otras unidades somos capaces de rotar los roles aunque sean nuevos*. No obstante, los estudiantes insistieron en que había roles más complicados que otros, concretamente aquellos de los que más dependía la autonomía para la realización de la obra. Así, la mayoría coincidió en que *el rol más difícil ha sido el de director o directora*. El hecho de disponer de roles que promovieran la autonomía (como el *Duty Team*) ayudó a mejorar aspectos esenciales del mimo y su nivel de competencia. Ese aumento de competencia también se constató en la evaluación de las presentaciones de otros grupos. Los comentarios sugieren una capacidad de análisis de las ejecuciones más profundo de lo que era previsible en un principio. Así, una alumna sugirió valorar los avances con diferentes niveles de logro al establecido: *nos habría gustado que en la hoja de anotaciones hubiera tres posibilidades en vez de dos, para compensar a los que lo intentaban y no lo conseguían, en vez de decir solamente sí o no*.

El maestro corroboró las percepciones de los estudiantes. En su opinión, los estudiantes aprendieron mucho sobre mimo e incrementaron su competencia. Al principio *no sabría decir el nivel de competencia de los niños en expresión corporal*; sin embargo, al finalizar la experiencia comentó: *los veo más competentes en el gesto y la mímica; los alumnos tienen mayor conocimiento del mimo*. Este incremento se debió al aumento de autonomía; aspecto en el que influyó el hecho de que los estudiantes conocieran previamente el modelo. En este mismo sentido, el maestro comentó: *los alumnos son muy autónomos porque ya conocían el modelo y tiene aspectos parecidos a otras unidades deportivas en las que lo han utilizado*.

Autonomía y relaciones sociales. El trabajo autónomo por equipos también fortaleció las relaciones personales. Es más, tanto los estudiantes como el maestro insinuaron que al abordar el contenido del mimo estas interacciones habían sido más numerosas que con otros contenidos, posiblemente debido a su esencia y al mayor número de decisiones que tuvieron que tomar. Una alumna manifestó: *en esta unidad nos hemos tenido*

que juntar y hablar más para hacer la obra que en otras. En opinión de los estudiantes, este proceso fue algo complejo puesto que, al participar en grupos heterogéneos asignados, no partían de un nivel elevado de confianza, lo que dificultaba el diálogo. Sin embargo, el hecho de mantener fijos esos equipos durante la unidad generó dinámicas de interacción y de búsqueda de acuerdo entre el alumnado, como expresó un alumno: *hemos tomado nuestras propias decisiones; antes nos tenía que ayudar el maestro.* El maestro, en este sentido, manifestó su apoyo a esta medida: *si no se hubiera seguido con los mismos equipos durante toda la unidad hubiese sido un desorden tremendo.*

El trabajo autónomo en equipo no estuvo exento de dificultades durante la toma de decisiones grupales. En esta línea, una alumna reconoció: *ha habido discusiones entre los compañeros de mi grupo.* Según evolucionó la temporada, el sentimiento de pertenencia, de afiliación, emergió e hizo aumentar la confianza mutua de los integrantes de cada equipo. Así, diferentes alumnos/as comentaron: *con algunos compañeros discutíamos mucho, pero ahora al estar en el mismo grupo nos llevamos mejor.* Otro alumno, en la misma línea, aseguró: *ahora, como somos un equipo, nos llevamos mejor con alumnos con los que antes no hablábamos.* Para algunos estudiantes es un orgullo la manera positiva de resolver sus discrepancias: *había discusiones, pero lo solucionábamos hablando y siempre acabábamos riendo.* Este aprendizaje sobre cómo trabajar más cooperativamente y tomar decisiones en equipo permitió mejorar las relaciones sociales. La elaboración de la obra final también dio pie a ese sentimiento. De esta forma, una alumna apuntó: *diseñamos la obra entre todos; a cada uno se le ocurría una cosa;... el guión lo hemos hecho entre todos,* aspecto que se vio fortalecido por el rol de guionista.

El maestro percibió estas mismas impresiones al indicar que *a nivel de grupo les ha venido estupendamente, se les ha notado que hacían piña.* El hecho de trabajar de forma autónoma provocó que las ayudas entre estudiantes emergieran de manera natural. En esta línea, el maestro expresó que *en cada grupo había diferentes niveles y que esto había influido de forma positiva porque los niños que más les costaba disponían de claros ejemplos próximos de cómo podían hacerlo.*

Emociones: expresión y control. Esta experiencia de mimo aplicada con el modelo de ED supuso un cambio tanto en la expresión como en el control de las emociones del alumnado. En un principio, los estudiantes manifestaron dificultad para expresar emociones y sentimientos. En esta línea, una alumna comentó: *nos ha resultado difícil representar las emociones porque cuando representábamos un gesto se nos olvidaba utilizar la cara y cuando*

representábamos algo con la cara se nos olvidaba el gesto. Sin embargo, conforme progresó la experiencia, los estudiantes percibieron una mejora en la expresión de las emociones, debido principalmente al conocimiento de las mismas en actividades globales. Así, diferentes alumnos/as expresaron ahora conocemos mejor las emociones...; ahora expreso mejor las emociones. Asimismo, el maestro percibió esta evolución: Los alumnos son más conscientes de sus propias emociones, pero las expresan de forma natural; están siendo conscientes de que tienen que conectar una expresión determinada a lo que están haciendo en ese momento en la obra. Cuando están representando tirar fuertemente de una cuerda deben poner cara de esfuerzo y no reírse; en ese sentido, están avanzando bastante. En su opinión, la mayoría de los estudiantes expresaron de manera apropiada sus emociones en la representación de obra. Esa mejora de la expresividad fue posible gracias a la dinámica de trabajo, que les ayudó a desinhibirse y a ser más extrovertidos: ... Empieza a sorprenderme cómo poco a poco los niños van perdiendo la timidez que reflejaban años anteriores. Sobre todo algunos de ellos, que son más introvertidos, se muestran totalmente naturales a la hora de practicar actividades que tienen que ver con la mímica. Sin embargo, el docente mostró sus dudas sobre si este aprendizaje podría transferirse fuera del contexto de clase: han expresado emociones y las han trabajado, pero no sé hasta qué punto esto se reflejará en la vida real.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes manifestaron que conforme avanzó la unidad controlaron mejor sus emociones; aspecto corroborado por el maestro. Una alumna indicó: *en la obra hemos representado al principio alegría; luego enfado; y después susto. Otro alumno comentó: he mejorado: ahora controlo mejor mis emociones. A pesar de ello, aunque escasos, hubo comentarios en relación a la dificultad que supuso controlar las emociones mientras representaban la obra final. Un alumno explicó: cuando representábamos la obra, algunas veces queríamos poner cara de susto, pero hacíamos otra cosa.*

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de la presente investigación fue examinar el impacto de la enseñanza del mimo mediante el modelo de ED en la IE y los mediadores motivacionales de los estudiantes. Los resultados desde las perspectivas docente y discente confirmaron las hipótesis acerca de la mejora de las variables dependientes consideradas.

En primer lugar, la temporada de mimo se mostró útil para mejorar los niveles de atención, claridad y reparación emocional auto-informados por los estudiantes. La experiencia vivida en esta unidad reforzó su habilidad para expresar y comprender sus emociones, así como para reparar y regular estados emocionales negativos. Las potencialidades de las estructuras del modelo (especialmente, mantener equipos fijos, el uso de roles rotativos, el ambiente festivo así como el evento final) unidas a las propias de la naturaleza del contenido de expresión corporal, multiplicaron sus efectos muy por encima de lo que sucedió en el grupo control. Si bien varios indicadores en el grupo control partían de niveles superiores y el margen de mejora era inferior, los participantes de este grupo solo obtuvieron mejoras significativas en claridad emocional. Los resultados en el grupo experimental convergen con la escasa evidencia sobre el impacto de sesiones de expresión corporal sobre las emociones (e.g., Torrens et al., 2011). En todo caso, el presente estudio arroja luz sobre el efecto positivo del modelo de ED en una unidad de mimo; y enfatiza que superadas las dificultades de la programación señaladas por el docente en este ámbito, sus repercusiones pueden ser esperanzadoras. Investigaciones futuras deberían utilizar diseños experimentales y controlar los niveles pretest en las variables a estudio para confirmar o refutar, en su caso, estos datos.

En segundo lugar, los análisis cuantitativos y cualitativos revelaron un aumento en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Pocos estudios previos han mostrado efectos beneficiosos totales del modelo de ED en los tres mediadores psicológicos al abordar contenidos deportivos (e.g., Méndez-Giménez y col., 2015). Por un lado, los estudiantes mejoraron su grado de autonomía al experimentar el modelo de ED con el mimo. Estos resultados convergen con los obtenidos en estudios que abordan contenidos deportivos, como baloncesto, fútbol y *flag football* (Hastie y Sinelnikov, 2009; Perlman y Goc Karp, 2010). También, Meroño, Calderón y Hastie (2015) encontraron mejoras en el grado de autonomía en nadadores federados adolescentes. En el presente estudio, es probable que este aumento de autonomía se viera favorecido por el correcto desempeño de los roles. Por otro lado, el docente y los estudiantes también percibieron un aumento de la competencia para representar el mimo. Como se reporta en la revisión de Araújo, Mesquita y Hastie (2014), los efectos del modelo sobre la competencia percibida han sido ampliamente contrastados en contenidos deportivos. Por último, la aplicación de la temporada de mimo mejoró las relaciones sociales. Este aspecto se vio influenciado por el hecho de trabajar en equipos fijos durante toda la unidad y el sentimiento de afiliación. Las

interacciones sociales positivas en los equipos han sido descritas en la investigación previa sobre el modelo de ED en contenidos deportivos (Calderón et al., 2010; MacPhail, Gorely, Kirk, y Kinchin, 2008). Los análisis cualitativos sugieren que el aumento en la competencia percibida y la mejora de las relaciones sociales se debieron en gran medida al desarrollo de la autonomía. Esta hipótesis debería ser objeto de estudio en futuras investigaciones.

Los resultados encontrados ofrecen interesantes implicaciones didácticas. El modelo de ED se brinda como un modelo pedagógico eficaz para abordar contenidos tradicionalmente minusvalorados en el contexto de la EF, como la expresión corporal, y ponen especial énfasis en su potencialidad para aumentar el grado de autonomía de los estudiantes, uno de los fines educativos prioritarios perseguidos por la ley educativa vigente. Asimismo, el modelo de ED aplicado al mimo podría tener un efecto positivo sobre la inteligencia emocional de los estudiantes, lo que constituye una fuente importante de desarrollo psicosocial y bienestar personal. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con cautela debido al diseño y la limitada muestra de este estudio. Futuras investigaciones deberían contrastar estos resultados con un mayor número de grupos de estudiantes de diferentes niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P.A. (2014). Review of the status of learning in research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine* 13, 846-858.
- Browne, T.B.J., Carlson, T.B., & Hastie, P.A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Calderón, A., Hastie, P. A., & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 169-180.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & Martínez, I.M. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud de alumnos tras una unidad didáctica con Educación Deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-21.

- Corbin, J. M., & Strauss, A.L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles, CA: Sage.
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ennis, C. D., & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 217-236). New York: Routledge.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3) 83-108.
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy* (i-first article).
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., & Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior* 19, 584–591.
- González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., & Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En J. Castellano & O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.

- Hastie, P.A., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hastie, P.A., & Sinelnikov, O.A. (2009). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
- Hastie, P.A., Sinelnikov, O.A., & Guarino, A.J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Jurado, M. D. (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79 (3), 344-355.
- Mayer, J.D., & 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). New York: Basic Books.
- Méndez-Giménez, A. (coord.) (2014). *Modelos de enseñanza en educación física: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de Educación Deportiva versus Modelo Tradicional: Efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466.
- Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 444-453.
- Ormond, T. C., DeMarco, G. M., Smith, R. M., & Fischer, K. A. (1995) Comparison of the sport education and traditional approaches to teaching secondary school basketball, *Research Quarterly for Exercise and Sport (Supplement)*, A-66.
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in Sport Education and in Direct Instruction approach. *Journal of Sport Science and Medicine*, *14*, 118-127.
- Perlman, D. J. (2011). Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, *2*, 79-92.
- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *15*(4), 401-418.
- Peters, C., Kranzler, J. H., & Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version-Research. *Canadian Journal of School Psychology*, *24*, 76-81.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, *36*, 277-293.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., & Metzler, J. N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, *12*(4), 219-236.
- Rockwell, S. K., & Kohn, H. (1989). Post-then-pre evaluation. *Journal of Extension*. *27*(2), 88-93.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Sánchez, G., & Coterón, J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *47*, 16-25.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. (2nd. Ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Torrens, C., & Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33.
- Torrens, C., Mateu, M., Planas A., & Dinosôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2) 401-412.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., Azen, S. P., & Johnson, C. A. (2004). The protective association of emotional intelligence with psychosocial smoking risk factors for adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36, 945-954.
- Wallhead, T., Hagger, M., & Smith, D. (2010). Sport Education and Extracurricular Sport Participation: An Examination Using the Trans-Contextual Model of Motivation. *Physical Education, Recreation and Dance*, 81(4), 442–455.