



Mieres-Chacaltana, M.; Salvo-Garrido, S.; Denegri, M.; Riquelme-Zavalla, R. (2019). Prosocialidad y bienestar subjetivo en estudiantes de pedagogía en educación física. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 2):63-74.

Original

PROSOCIALIDAD Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

PROSOCIALITY AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN STUDENTS OF PHYSICAL EDUCATION PEDAGOGY

Mieres-Chacaltana, M.¹; Salvo-Garrido, S.²; Denegri, M.³ y Riquelme-Zavalla, R.⁴.

¹*Universidad Católica de Temuco*

²*Universidad de La Frontera*

³*Universidad de La Frontera*

⁴*Universidad Católica de Temuco*

Correspondence to:
Manuel Mieres-Chacaltana
Universidad Católica de Temuco
Manuel Montt n° 56, Casilla 15D,
Temuco, Chile.
Email: mieres@uct.cl

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 15/03/2019
Accepted: 30/04/2019



RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es evaluar la relación entre prosocialidad y bienestar subjetivo en estudiantes de pedagogía en educación física. La muestra es de tipo no probabilístico (N=245, edad=20.76), con participantes provenientes de dos universidades situadas en la Región de La Araucanía, Chile. A partir de la teoría y los estudios empíricos existentes, se propone un modelo conceptual que sugiere una retroalimentación positiva entre prosocialidad y bienestar subjetivo. El instrumento aplicado incluyó la adaptación de una escala de prosocialidad para adultos. El bienestar subjetivo fue medido con la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). La relación se evalúa mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados arrojan una relación positiva entre prosocialidad y satisfacción con la vida y el modelo propuesto presenta adecuados indicadores de bondad de ajuste (CFI= .962; TLI= .957 y RMSEA= .046). Los resultados corroboran lo sugerido por los antecedentes teóricos y empíricos. Se concluye la necesidad de estudios que profundicen la relación entre prosocialidad y bienestar en contextos de formación inicial de profesores de educación física. Asimismo, indagar en las implicancias de dicha relación para la salud.

Palabras clave: Prosocialidad, comportamiento prosocial, bienestar subjetivo, satisfacción con la vida, educación física, formación inicial docente, pedagogía, educación.

ABSTRACT

The objective of this paper is to evaluate the relationship between prosociality and subjective well-being in pedagogy in physical education students. The sample is of a non-probabilistic type (N = 245, age = 20.76), with participants from two universities located in the Region of La Araucanía, Chile. Based on the existing theory and empirical studies, a conceptual model that suggests a positive feedback between prosociality and subjective wellbeing is proposed. The instrument applied included the adaptation of a prosociality scale for adults. Subjective well-being was measured with the Life Satisfaction Scale (SWLS). The relationship is evaluated by a model of structural equations. The results show a positive relationship between prosociality and satisfaction with life and the proposed model presents good indicators of goodness of fit (CFI = .962, TLI = .957 and RMSEA = .046). The results corroborate what is suggested by the theoretical and empirical background. We conclude there is a need for studies that deepen the relationship between prosociality and wellbeing in contexts of initial training of physical education teachers. We also suggest to investigate the implications of this relationship for health.

Keywords: Prosociality, prosocial behavior, subjective well-being, satisfaction with life, physical education, initial teacher training, pedagogy, education.



INTRODUCCIÓN

El estudio de la prosocialidad, definida como comportamiento voluntario destinado a beneficiar a otras personas (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015), ha cobrado relevancia en la actualidad. Ello, por las evidentes ventajas sociales e individuales que se vinculan con ésta. Se postula que refuerza los vínculos sociales, al mismo tiempo que disminuye la agresividad (Carlo, Mestre, Samper, Tur, & Armenta, 2010). De igual modo, fortalece los vínculos cívicos (Luengo et al., 2014) y sus beneficios cognitivos y emocionales se propagan, en particular para aquellos que están más cerca de los actores prosociales (Chancellor, Margolis, & Lyubomirsky, 2018).

Conjuntamente, la indagación actual por el bienestar, genéricamente referido a qué tan bien se están desempeñando los individuos en la vida, incluidas dimensiones sociales, subjetivas, materiales y de salud (Diener, Lucas, & Oishi, 2018), también resulta relevante. Más aún, si se considera que la salud y el bienestar de las personas han sido reconocidos como uno de los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (United Nations, 2015).

Respecto a la relación entre ambos constructos, la teoría y estudios empíricos sostienen que la conducta prosocial contribuye a incrementar los niveles de felicidad y bienestar (Lyubomirsky, 2001; Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm, & Sheldon, 2011; Lyubomirsky & Layous, 2013). Por ejemplo, la prosocialidad, en el ámbito del compromiso cívico, especialmente el de ayuda, se relaciona estrechamente con el bienestar (Wray-Lake, DeHaan, Shubert, & Ryan, 2017). De manera similar, acciones prosociales, como las de bondad, contribuyen al bienestar de las personas que las realizan (Curry et al., 2018). En algunos casos, esta relación aparece mediada por la satisfacción experimentada a partir del conocimiento que se tiene de las consecuencias de las acciones (Nelson et al., 2015; Rothman, 2000). El resultado es un circuito principal de retroalimentación positiva entre comportamiento prosocial y bienestar, en el que podrían estar, además, involucradas otras variables asociadas a estados de ánimo positivo (Layous, Nelson, Kurtz, & Lyubomirsky, 2016). Asimismo, existen implicancias para el ámbito de la salud personal. Se ha reportado que individuos inducidos a un estado de ánimo

positivo informaron mayor autoeficacia en el manejo de una enfermedad hipotética y mayor intención de esforzarse en combatirla, (Schuettler & Kiviniemi, 2006). Esto abre opciones para desarrollar intervenciones y aplicaciones en diversos ámbitos con vistas a la mejora de la salud. Al respecto, la teoría reciente sugiere que intervenciones psicológicas oportunas pueden desencadenar resultados positivos y duraderos al crear eventos positivos sobre los cuales pueden desarrollarse otros mediante procesos recursivos (Walton, 2014).

En el terreno educativo las investigaciones se han diversificado en función del ámbito específico, la cultura, la población, entre otras variables.

A nivel universitario, se ha constatado que personas con alta satisfacción con la vida generalmente tienen mayor motivación para realizar acciones de voluntariado (Kee, Li, Wang, & Kailani, 2017). También, que la civilidad relacional académica –que incluye el cuidado y la sensibilidad hacia los demás– representa un recurso psicológico que fortalece el bienestar (Di Fabio & Kenny, 2018). Además, la propia educación profesional y terciaria presenta una asociación positiva con el bienestar (Jongbloed, 2018).

En la esfera escolar, se ha abordado el vínculo recíproco entre conductas prosociales y bienestar subjetivo, en relación con la edad (Sabato & Kogut, 2018). De igual manera, se ha reportado la relevancia que tienen los maestros, como adultos significativos en las vidas de adolescentes tempranos, y cómo desempeñan un papel clave en su salud y bienestar (Oberle, 2018).

En el campo específico de la educación física escolar, se cuenta con variados hallazgos de investigaciones que revelan una relación positiva entre juegos y otras actividades físicas con la promoción de valores y actitudes prosociales (González, Cayuela, & López-Mora, 2019; Martínez et al., 2014). De igual forma, el despliegue de estrategias de trabajo cooperativo en el desarrollo del cuerpo y las capacidades físicas y deportivas (Fernández-Argüelles & González-González, 2018). Otro estudio sugiere que la actividad física puede contribuir a canalizar y morigerar la agresividad de los estudiantes en los centros escolares (Pino-Juste, Portela-Pino, & Soto-Carballo, 2019). Igualmente, en el plano del Ciclo



Formativo en Animación y Actividad Física, la aplicación de estrategias de aprendizaje-servicio se han mostrado eficaces para promover competencias prosociales (Lamoneda, 2018).

Todos estos hallazgos sintonizan con lineamientos de organismos internacionales y las actuales orientaciones emanadas de la política pública en Chile que incluyen entre sus prioridades la integración social y el bienestar. El informe referido a la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura planteó, entre otros puntos, la necesidad de fortalecer el trabajo cooperativo. Del mismo modo, fomentar una educación que promoviera el fortalecimiento de los vínculos sociales, la ayuda y la solidaridad mutuas (UNESCO, 1996). La revisión de la literatura sugiere que la promoción de la prosocialidad en la escuela impactaría positivamente el clima escolar (Luengo et al., 2017). Y por añadidura, otros componentes asociados directamente con el bienestar de los estudiantes, como la autoestima (Helliwell & Putnam, 2004), su satisfacción con la vida y salud física (Devine & Cohen, 2007). Por ello, los informes más recientes han relevado la educación social y emocional, pues está relacionada con actitudes académicas positivas y un mayor rendimiento académico, con un aumento del comportamiento prosocial y con una disminución del comportamiento antisocial, la ansiedad, la depresión y el suicidio (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018).

En virtud de estos antecedentes, se interpela no solo a los profesores de educación física en ejercicio, sino también a la institucionalidad a cargo de la formación inicial de profesores de educación física. En este último caso, posibilita, además, enfatizar la formación para atender necesidades emergentes como son la educación social y emocional cuyas ventajas y beneficios ya han sido citados.

Emplazar el problema en este ámbito plantea el desafío de definir mecanismos pertinentes para abordar la medición de los constructos estudiados. En Chile, aproximadamente un 20% de quienes se forman como docentes –al igual que el resto de los estudiantes universitarios- tienen entre 17 y 19 años (Ministerio de Educación de Chile, 2017). El límite superior de dicho rango etáreo concuerda con el de una etapa de la vida denominada adolescencia tardía,

cuyo inicio se sitúa en los 15 años, según un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF, 2011). Se solapa en parte con la adultez emergente, fase de transición a la vida adulta, que se da entre los 18 y los 29 años y es culturalmente construida (Barrera-Herrera & Vinet, 2017). Coincide con la vida universitaria de la mayor parte (86%) de los jóvenes chilenos (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

En consecuencia, resulta necesario tomar estos antecedentes, pues se ha sostenido que la prosocialidad varía con la edad (Contreras & Reyes, 2009) y es dependiente del contexto (González, 2000). Además, tanto para abordar su estudio en la etapa adulta, como para esferas institucionales específicas, lo que incluye a la educación, se ha recomendado el desarrollo y/o pruebas de instrumentos de medición (Auné, Blum, Abal, Lozzia, & Attorresi, 2014). Más todavía, por el hecho de que durante la edad adulta pueden manifestarse diferencias cualitativas en la conducta prosocial. Por ejemplo, junto con las dimensiones de ayudar, compartir y cuidar –asumidas como componentes de la prosocialidad en gran parte de los estudios-, algunos autores como Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, (2005) añaden el sentimiento empático en la adultez. Justifican su posición sosteniendo que en esta fase de la vida el sentimiento empático “no es un mero correlato de la tendencia a actuar prosocialmente, sino que parte integral de la misma” (Caprara et al., 2005, p.80).

Con relación al bienestar, diversos estudios han optado por posicionarlo en la perspectiva de la propia persona, es decir, en cuanto bienestar subjetivo. El descriptor "subjetivo" sirve para definir y acotar el alcance del constructo a la evaluación que las personas hacen de su vida (Diener et al., 2018). Una forma de evaluarla es pidiéndoles a los encuestados que consideren diversas características de sus vidas y que proporcionen un juicio explícito sobre la satisfacción con su vida. Esto, porque la satisfacción con la vida, es considerada una expresión del bienestar subjetivo (Diener, 2009). Dicho enfoque ha sido usado, además, en estudios con adultos emergentes. Los resultados son diversos. Algunos casos, de asociaciones positivas y otras negativas entre los estados psicológicos de esta etapa y el bienestar psicosocial. No obstante, se requiere más



investigación (Baggio, Studer, Iglesias, Daepfen, & Gmel, 2016).

De este modo, en concordancia con las premisas teóricas y los hallazgos expuestos, el presente estudio tiene como objetivo evaluar la relación entre prosocialidad y bienestar subjetivo en estudiantes de pedagogía en educación física. En razón de lo anterior, se propone un modelo conceptual que hipotetiza que la prosocialidad (P) se despliega en una relación con la satisfacción con la vida (SV), que es una manifestación del bienestar subjetivo, componiendo un circuito de retroalimentación positiva (Figura 1). Dado el carácter latente de ambos constructos el modelo incluye las variables de medida.

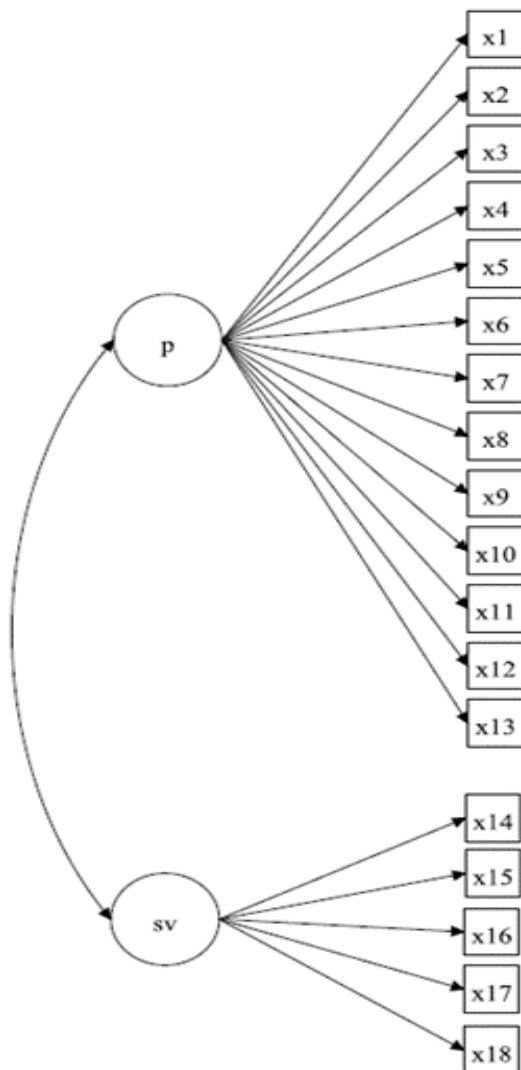


Figura 1. Modelo teórico hipotetizado

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

La muestra estuvo constituida por 245 estudiantes de pedagogía en educación física pertenecientes a dos universidades situadas en la Región de La Araucanía, Chile. Un 34.7% mujeres y 65.3% hombres. La edad media de los participantes se situó en 20.76 años, con una Desviación Típica (D.T.) de 2.9 años.

Método

Se consideró un diseño con enfoque metodológico cuantitativo correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal (Toro & Parra, 2010). El modelo teórico hipotetizado se evaluó a través de un modelo de estructura de covarianza de interdependencia, puesto que se propone una correlación entre los constructos latentes (Lévy & Varela, 2006). Del mismo modo, el modelo se correspondió con un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), dado que las cargas factoriales o saturaciones se definieron previamente (Lévy & Varela, 2006).

Instrumentos

La prosocialidad se midió con la Escala de Prosocialidad Adulta de Caprara, Steca, Zelli, & Capanna (2005). Se utilizó una versión ajustada y validada en un estudio anterior con estudiantes de pedagogía chilenos (N=859; edad=20.72). Corresponde a un modelo unidimensional de 13 ítems, con adecuadas propiedades psicométricas para ser usado con poblaciones como la estudiada. Cada ítem está vinculado a cinco categorías en una escala ordinal que va desde Nunca (1) a Siempre (5). Los ítems incluyen acciones referidas a ayudar (por ejemplo, "Intento ayudar a otros"); compartir (por ejemplo, "Presto fácilmente dinero u otras cosas"); cuidar (verbigracia, "Trato de ser cercano(a) y cuidar de aquellos que lo necesitan"); y sentir empatía (como: "Me pongo fácilmente en el lugar de los que están en situación de incomodidad"). El estudio de consistencia interna aplicado al instrumento en Chile presentó un Alfa de Cronbach = .867, más bajo que el obtenido por los autores de la escala original en Italia (.91), pero, igualmente, reflejó adecuada confiabilidad.

Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) desarrollada por Diener et al., (1985) y adaptada a población chilena por Schnettler et al., (2013). La SWLS, utilizada en



miles de estudios y traducida a más de 30 idiomas, es, posiblemente, la más conocida de las escalas de satisfacción multi-ítem construida para medir bienestar subjetivo (Pavot, 2018). Ha presentado buena confiabilidad interna y una confiabilidad temporal moderada; esto último porque ha evidenciado sensibilidad tanto a cambios positivos como negativos a lo largo del tiempo (Pavot & Diener, 2008). El instrumento consta de 5 ítems para evaluar juicios cognitivos generales sobre la propia vida de una persona. Por ejemplo, “En muchos aspectos, tu vida se acerca a tu ideal”; “Hasta ahora has obtenido las cosas importantes que has deseado en tu vida”. Estos se califican con una escala tipo likert de seis puntos, que va desde completamente en desacuerdo (1) a completamente de acuerdo (6). El estudio de consistencia interna aplicado al instrumento en Chile presentó un Alfa de Cronbach = .896.

Procedimiento

Una vez definida la muestra se contactó a los directores y docentes de los programas para explicarles los propósitos del estudio y solicitar su autorización para acceder a las aulas. En algunos casos, se contactó de manera directa a los estudiantes en otros espacios institucionales. La participación en el estudio fue voluntaria y anónima y todos los participantes firmaron una carta de consentimiento informado. En dicho documento, se explicaban los objetivos y alcances de la investigación. Del mismo modo, se garantizaba la confidencialidad de los datos recogidos. Cabe añadir que la anonimidad, junto con amparar la identidad de cada participante, contribuye a atenuar el efecto inducido por la deseabilidad social (Fisher, 1993). La aplicación de las encuestas se realizó durante los meses de diciembre de 2018 y enero de 2019.

Análisis de datos

Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) utilizando la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de Mínimos Cuadrados Parciales Robusto (ULSMV), recomendado para analizar variables de tipo ordinal con un número reducido de categorías (Finney & Di Stefano, 2006; Forero, Maydeu-Olivares & Gallardo-Pujol, 2009).

Se utilizaron dos indicadores de confiabilidad: Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) y Coeficiente Omega (McDonald, 1999). El último, se usó como medida

complementaria del primero, dado que el Alfa de Cronbach disminuye su confiabilidad cuando se aplica a variables ordinales (Elosua & Zumbo, 2008), como fue el caso del presente estudio. Además, se ve afectado por el error muestral (Ledesma, 2004). Ventura-León & Caycho-Rodríguez (2017) proponen complementar la confiabilidad con el coeficiente omega que, a diferencia del coeficiente alfa, trabaja con las cargas factoriales (Gerbing & Anderson, 1988), lo que permite establecer cálculos más estables. Para considerar un valor aceptable de confiabilidad utilizando el coeficiente omega, éste debe encontrarse entre .70 y .90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Los índices de bondad de ajuste para evaluar el modelo ajustado fueron: índice de ajuste comparativo (Comparative Fit Index, CFI), Índice de Tucker-Lewis (Tucker-Lewis Index, TLI) y Error cuadrático medio de aproximación (Rootmean-Square Error of Approximation, RMSEA). Para fines interpretativos, se considera un ajuste adecuado, si el CFI y TLI presentan valores superiores a .90 (Schumacher & Lomax, 1996). En tanto, para el RMSEA son razonables valores inferiores a .08 (Browne & Cudeck, 1993; Gouveia, Moura, Santos, Nascimento, Guedes, & Gouveia, 2018). Para el desarrollo de los análisis se usó el programa Mplus 7.11 (Muthén & Muthén, 2012).

RESULTADOS

El modelo teórico propuesto con dos factores correlacionados presentó un buen ajuste a los datos, arrojando los siguientes valores de los índices de bondad de ajuste estimados: CFI= .962; TLI= .957 y RMSEA= .046 (IC90%= .032 .058). Estos corroboran que el modelo exhibe un buen ajuste y, por tanto, validan la estructura teórica propuesta.

Los indicadores de consistencia interna arrojados por el AFC para las escalas de prosocialidad y satisfacción con la vida, fueron, respectivamente: Alfa de Cronbach= .889 y .742; Coeficiente Omega= .891 y .863.

La correlación entre las escalas de prosocialidad y satisfacción con la vida fue de .232 y estadísticamente significativa ($p < .0001$).

La figura 2 resume el modelo definitivo incluyendo las variables de medida con sus cargas factoriales y



errores estándar. Las cargas factoriales variaron entre .444 y .781, para prosocialidad (P) y entre .486 y .883 para el bienestar subjetivo expresado como satisfacción con la vida (SV), todas estadísticamente significativas ($p < .0001$).

DISCUSIÓN

El presente estudio evaluó la relación entre prosocialidad y bienestar subjetivo en estudiantes de pedagogía en educación física de dos universidades situadas en la Región de la Araucanía, Chile. Los resultados obtenidos por el AFC aplicado al modelo teórico hipotetizado permiten establecer una relación positiva entre prosocialidad y bienestar subjetivo que, aunque débil a moderada, resultó ser significativa. Es decir, las disposiciones conductuales voluntarias destinadas a ayudar a otros (Eisenberg et al., 2015) mostradas por los estudiantes de pedagogía en educación física están positivamente asociadas con la evaluación que éstos hacen de sus vidas (Diener et al., 2018). Los niveles de satisfacción con la vida que manifestaron pueden ser considerados una expresión válida de sus niveles de bienestar subjetivo (Diener, 2009). Lo anterior, avalado por la confiabilidad mostrada por la Escala de Satisfacción con la Vida que se aplicó (Diener et al., 1985). Si bien es cierto que el Alfa de Cronbach fue más bajo que el del estudio de validación en Chile (Schnettler et al., 2013), el resultado igualmente otorgó confiabilidad al instrumento (Cronbach, 1951). Especialmente, dado que se complementó con el cálculo del Coeficiente Omega sugerido por algunos autores (McDonald, 1999; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017), lo que otorga mayor estabilidad de los resultados alcanzados (Campo-Arias & Oviedo, 2008; Gerbing & Anderson, 1988). De paso, explica por qué el instrumento ha sido tan usado en otros países (Pavot, 2018).

Respecto de la prosocialidad, aunque la escala utilizada tuvo un Alfa de Cronbach más bajo que el estudio original (Caprara et al., 2005), ratificó una buena confiabilidad y fue más alto que el obtenido en la validación hecha en Chile con una muestra cualitativamente similar a la del presente estudio. Destaca, además, el hecho de haberse complementado con la obtención del Coeficiente Omega, cuyas ventajas fueron recién comentadas.

Los valores del CFI y TLI quedaron dentro de lo que la literatura referida al tema considera buenos

(Schumacher & Lomax, 1996). Lo propio ocurrió con el valor del RMSEA (Browne & Cudeck, 1993; Gouveia et al., 2018). Añade relevancia a estos resultados su aplicación a un contexto de formación inicial docente. Junto al rasgo cualitativo que otorga el tipo de educación que se observó, está también la edad, dado que los participantes pueden ser calificados como adolescentes tardíos o adultos emergentes (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; UNICEF, 2011). Su distribución coincidió, además, con las estadísticas existentes para la población (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

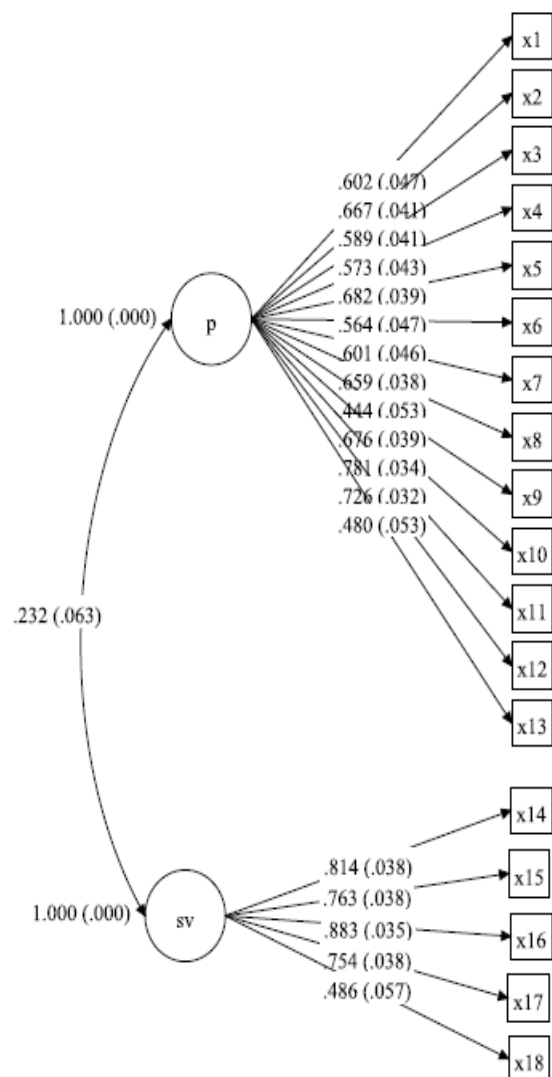


Figura 2. Resultados estandarizados del AFC aplicado al modelo

Con todo, es indudable la necesidad de hacer más estudios que permitan evaluar el modelo en una perspectiva longitudinal. Tanto si se mira desde la



adolescencia tardía, como desde la adultez emergente, en ambos casos se habla de una transición. Por lo demás, asociada con cambios tanto para el desarrollo prosocial (Contreras & Reyes, 2009), como el bienestar con la vida (Baggio et al., 2016). Y el propio vínculo entre ambos constructos el que, de acuerdo a ciertas investigaciones, parece tener cambios con la edad (Sabato & Kogut, 2018). Estas impresiones pueden proyectarse a los propios instrumentos, especialmente, la Escala de Satisfacción con la Vida y la evidencia de su sensibilidad frente a cambios positivos y negativos a lo largo del tiempo (Pavot & Diener, 2008).

Así, la relación positiva entre prosocialidad y bienestar subjetivo se condice con los de otras investigaciones (Lyubomirsky, 2001; Lyubomirsky et al., 2011; Lyubomirsky & Layous, 2013; Oberle, 2018; Sabato & Kogut, 2018). Conjuntamente, aporta en la línea de quienes consideran necesario profundizar la indagación de la prosocialidad en ámbitos específicos, como el educativo (Auné et al., 2014). Más todavía, si se considera que el comportamiento prosocial está mediado por el entorno (González, 2000).

Aplicado en un contexto de formación inicial abre importantes posibilidades para discutir sus implicancias en el curriculum formativo de los profesores de educación física. Esto, en función de su futuro rol formador y el impacto que tiene para los estudiantes, según los reportes de estudios previos (Chancellor et al., 2018; Oberle, 2018). Mirado en términos sistémicos, se inscribe dentro de los aportes que la institución escolar puede realizar a la sociedad, desde la acción de los futuros profesores. Contribuciones que incluyen el fortalecimiento del vínculo social (Carlo et al., 2010) y el bienestar de las personas (Di Fabio & Kenny, 2018; Lamoneda, 2018; Wray-Lake et al., 2017). En el primer caso, abalado por investigaciones puntuales que, además, han incorporado saberes propios de la educación física (Fernández-Argüelles & González-González, 2018; González et al., 2019; Martínez et al., 2014). Por otra parte, respecto del bienestar, estableciendo sintonía con metas definidas por organismos internacionales (United Nations, 2015).

El modelo de interdependencia propuesto puede considerarse como una línea de base para futuros estudios. No obstante, debe ser enriquecido con la

incorporación de otros determinantes demográficos y psicográficos sugeridos por la literatura en estudios previos. Por ejemplo, la mediación que podría ejercer en los sujetos el conocimiento de las consecuencias de sus acciones prosociales (Nelson et al., 2015; Rothman, 2000). Del mismo modo, las asociaciones de los constructos estudiados con distintas manifestaciones de estados de ánimo positivo, como la alegría, la sensación de gratitud, los sentimientos de bondad o el optimismo (Curry et al., 2018; Layous et al., 2016). O bien, el impacto que podrían ejercer programas de voluntariado en el despliegue de rasgos prosociales y las sensaciones de bienestar (Kee et al., 2017). En relación con el bienestar, se podría profundizar el estudio del vínculo entre dicho constructo y la educación terciaria (Jongbloed, 2018). Por ejemplo, explorar semejanzas y diferencias entre diversas carreras de educación, o comparar éstas con programas universitarios pertenecientes a otras áreas. Además de ampliar el espectro del bienestar, añadiendo otras dimensiones, como la salud (Diener et al., 2018).

Particularmente recomendable sería conectar el modelo a variables relacionadas con la salud. Concretamente, en los espacios de práctica profesional y medir los efectos en el bienestar tanto en quienes despliegan conductas prosociales (futuros profesores de educación física) como los estudiantes beneficiarios de las mismas. Permitiría confrontar los resultados con los de aquellas investigaciones que han incorporado esta variable (Schuettler & Kiviniemi, 2006). Más todavía, podrían definirse y alentarse intervenciones que promuevan efectos benéficos a nivel individual y grupal (Walton, 2014). Eventualmente, los vinculados a la actitud frente a la enfermedad (Schuettler & Kiviniemi, 2006), como aquellos componentes de la salud asociados al clima escolar (Devine & Cohen, 2007; Helliwell & Putnam, 2004; Luengo et al., 2017). Esto incluye su relación con aspectos problemáticos, como la ira y la agresividad (Cefai et al., 2018; Pino-Juste et al., 2019).

CONCLUSIONES

Los resultados han evidenciado una relación positiva entre prosocialidad y bienestar subjetivo en estudiantes de pedagogía en educación física pertenecientes a dos universidades chilenas situadas en la Región de La Araucanía. El modelo conceptual



hipotetizado presentó buena confiabilidad y ajuste al contexto estudiado.

Aunque el tamaño de la muestra estuvo adecuado para la relación entre cantidad de participantes y número de ítems, su naturaleza no probabilística no permite la generalización de los resultados. Esta fue la limitante más relevante del estudio. Además, todos los datos fueron autoinformados, por lo que la deseabilidad social y el sesgo de recuerdo podrían haber afectado las respuestas. Del mismo modo, la homogeneización de las respuestas de escala puede requerir la incorporación de dimensiones adicionales, dadas las características del contexto elegido. Esto comportaría mayor complejidad de las escalas, especialmente, en la realización de los análisis de las variables de identificación y los enlaces de diferenciación de respuesta. Por último, dado el escaso tiempo disponible para el desarrollo del estudio, no pudieron incorporarse variables mediadoras sugeridas por la literatura en otros ámbitos.

No obstante, se sostiene que el modelo evaluado constituye una línea de base a partir de la cual realizar futuras indagaciones en el campo de la formación inicial de profesores de educación física. En este plano, se recomienda, en primer lugar, desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el comportamiento de la prosocialidad y el bienestar a lo largo del tiempo. Ello, toda vez que la etapa de formación universitaria coincide con una fase de la vida muy dinámica, susceptible de cambios en varios órdenes. Ya se aborde desde la adolescencia tardía o la adultez emergente, tanto para prosocialidad, como para el bienestar subjetivo, la investigación con enfoques longitudinales es aún insuficiente.

Otro aspecto relevante que se sugiere ampliar son las relaciones que prosocialidad y bienestar subjetivo podrían tener con la salud. Especialmente, conectadas con ámbitos de la educación física. Los espacios de práctica profesional ofrecen un escenario promisorio para el despliegue de propuestas, ya se quiera poner el foco en el nivel escolar o el de la formación inicial. O, idealmente, la integración de ambos niveles. Particularmente, en un momento en que ya existe evidencia a la base que destaca la relevancia de la

educación social y emocional y sus vínculos con la prosocialidad y el bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Auné, S., Blum, D., Abal, J., Lozzia, G., & Attorresi, H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas En Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 21–33.
2. Baggio, S., Studer, J., Iglesias, K., Daepfen, J., & Gmel, G. (2016). Emerging Adulthood: A time of changes in psychosocial wellbeing. *Evaluation & the Health Professions*, 40(4): 383-400. <https://doi.org/10.1177/0163278716663602>.
3. Barrera, A., & Vinet, E. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47–56.
4. Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen & J. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
5. Campo-Arias, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831–839.
6. Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77–89.
7. Carlo, G., Mestre, M., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48, 872–877.
8. Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the*



- international evidence, NESET II report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
9. Chancellor, J., Margolis, S., & Lyubomirsky, S. (2018). The propagation of everyday prosociality in the workplace. *The Journal of Positive Psychology, 13*(3), 271–283.
 10. Contreras, C., & Reyes, I. (2009). Aproximaciones metodológicas en la medición de la conducta prosocial en niños de edad escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 1*(27), 29–44.
 11. Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297–334.
 12. Curry, O., Rowlandb, L., Van Lissac, C., Zlotowitzd, S., McAlaneyb, J., & Whitehousea, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology, 76*, 320–329.
 13. Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning.* New York, NY: Teachers College Press.
 14. Di Fabio, A., & Kenny, M. (2018). Academic Relational Civility as a Key Resource for Sustaining Well-Being. *Sustainability, 10*(1914), 1–13.
 15. Diener, E. (2009). *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener.* The Netherlands: Springer;
 16. Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71–75.
 17. Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology, 4*(1), 1–49.
 18. Eisenberg, N., Spinrad, T., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In M. Lamb & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental science. Volume 3. Socioemotional Processes* (7^o, pp. 610–656). New Jersey: Wiley.
 19. Elosua, P., & Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896–901.
 20. Fernández-Argüelles, D. González-González, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research, 10*(1), 43–64.
 21. Finney, S. & Di Stefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En Hancock. G.; Mueller, R. (Eds.), *Structural equation modeling. A second course.* Greenwich, CT: Information age publishing.
 22. Fisher, R. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research, 20*(2), 303–315.
 23. Forero, C.G., Maydeu-Olivares, A. & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling, 16*, 625–641.
 24. Gerbing, D., & Anderson, J. (1988). An update paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research, 25*(2), 186–192.
 25. González, J., Cayuela, D., & López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research, 11*(1), 17–32.
 26. González, M. (2000). *Conducta Prosocial: Evaluación e Intervención.* Madrid: Morata.



27. Gouveia, V. V., Moura, H. M. de, Santos, L. C. de O., Nascimento, A. M. do, Guedes, I. de O., & Gouveia, R. S. V. (2018). Escala de Autorrelato de Trapaça-Admissão: evidências de validade fatorial e precisão. *Revista Colombiana de Psicología*, 27, 27–40.
28. Helliwell, J., & Putnam, R. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359, 1435–1446.
29. Jongbloed, J. (2018). Higher education for happiness? Investigating the impact of education on the hedonic and eudaimonic wellbeing of Europeans. *European Educational Research Journal*, 17(5), 733–754.
30. Kee, Y., Li, C., Wang, J., & Kailani, M. (2017). Motivations for Volunteering and Its Associations with Time Perspectives and Life Satisfaction: A Latent Profile Approach. *Psychological Reports*, 121(5), 932-951.
31. Lamonedá, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de Ciclo Formativo en Animación y Actividad Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 65–78.
32. Layous, K., Nelson, K., Kurtz, J., & Lyubomirsky, S. (2016). What triggers prosocial effort? A positive feedback loop between positive activities, kindness, and well-being. *The Journal of Positive Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1198924>.
33. Ledesma, R. (2004). AlphaCI: un programa de cálculo de intervalos de confianza para el coeficiente alfa de Cronbach. *Psico-USF*, 9(1), 31–37.
34. Lévy, J. P., & Varela, J. (2006). *Modelización con Estructuras de Covarianza en Ciencias Sociales. Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales*. España: Netbiblo, S. L.
35. Luengo, B., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe, L., Gerbino, M., & Caprara, G. (2017). Longitudinal Relations Among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. *Child Development*, 88(4), 1100-1114.
36. Luengo, B., Pastorelli, C., Zuffiano, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G. (2014). Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The predictive role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, 37, 1529-1539.
37. Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239–249.
38. Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J., & Sheldon, K. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost wellbeing. *Emotion*, 11, 391–402.
39. Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22, 57–62.
40. Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padiá, R., Pérez, A., & Palomares, J. (2014). Acquisition of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207–216.
41. McDonald, R. (1999). *Test Theory: a unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
42. Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Estadísticas de la educación 2016*. Santiago: MINEDUC.
43. Muthén, L., & Muthén, B. (2012). *Mplus Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide (7th Ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.



44. Nelson, S., Della Porta, M., Jacobs Bao, K., Lee, H., Choi, I., & Lyubomirsky, S. (2015). "It's up to you": Experimentally manipulated autonomy support for prosocial behavior improves well-being in two cultures over six weeks, *10*, 463–476.
45. Oberle, E. (2018). Early Adolescents' Emotional Well-Being in the Classroom: The Role of Personal and Contextual Assets. *Journal of School Health*, *88*(2), 101–111.
46. Pavot, W. (2018). The cornerstone of research on subjective well-being: Valid assessment methodology. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
47. Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, *3*, 137–152.
48. Pino-Juste, M., Portela-Pino, I., & Soto-Carballo, J. (2019). Análisis entre índice de agresividad y actividad física en edad escolar. *Journal of Sport and Health Research*, *11*(1), 107–116.
49. Rothman, A. (2000). Toward a theory-based analysis of behavioral maintenance. *Health Psychology*, *19*, 64–69.
50. Sabato, H., & Kogut, T. (2018). Feel good, do good? Subjective well-being and sharing behavior among children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 177: 335-350. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.08.009>. [Consulta: enero 2019].
51. Schnettler, B., Miranda, H., Sepúlveda, J., Denegri, M., Mora, M., Lobos, G., & Grunert, K. (2013). Psychometric Properties of the Satisfaction With Food-Related Life Scale: Application in Southern Chile. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *45*(5), 443–449.
52. Schuettler, D., & Kiviniemi, M. (2006). Does how I feel about it matter? The role of affect in cognitive and behavioral reactions to an illness diagnosis. *Journal of Applied Social Psychology*, *36*, 2599–2618.
53. Schumacher, R., & Lomax, R. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
54. Toro, I., & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación Cualitativa-Cuantitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
55. UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe ala UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.
56. UNICEF. (2011). *Estado mundial de la Infancia 2011*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
57. United Nations. (2015). Sustainable Development Goals. Retrieved January 29, 2019. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. [Consulta: enero 2019].
58. Ventura-León, J., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *15*(1), 625–627.
59. Walton, G. (2014). The new science of wise psychological interventions. *Current Directions in Psychological Science*, *23*, 73–82.
60. Wray-Lake, L.; DeHaan, C.; Shubert, J.; Ryan, R.M. (2017). Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theory perspective. *The Journal of Positive Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2017.1388432>.