

Examinando las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre la convivencia escolar: Ejemplo en La Araucanía (Chile)

Examining the Sport Education Model possibilities on school life: An example in La Araucanía (Chili)

Jaime Serra-Olivares

Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen: Se examinan y exponen las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre el clima escolar de convivencia. Se fundamentan las bases de esta novedosa metodología utilizando el contexto educativo chileno, concretamente el ejemplo de la región de La Araucanía, caracterizado por la amplia diversidad social, económica, cultural y étnica de sus ciudadanos. Se desarrolla la revisión del entorno educativo seleccionado, las características que componen el modelo, y las ventajas que representa sobre el establecimiento de dinámicas adecuadas para la convivencia en el aula. Como conclusión, se subraya que mediante perspectivas socioeducativas de la Educación Física adaptadas a un mundo globalizado, se pueden fomentar no solamente la motivación o la participación del alumnado o el profesorado, también se puede mejorar la convivencia o la inclusión. No obstante, es necesario seguir profundizando en el conocimiento de áreas como la actividad física y el deporte frente a las necesidades sociales actuales de países como Chile.

Palabras clave: Convivencia escolar, Educación Física, clima escolar, educación deportiva.

Abstract: The possibilities the Sport Education Model affords regarding the school climate of coexistence are discussed and presented in this review. The foundations of the model are reviewed using the educational context of Chile, specifically using an example in the region of the La Araucanía, characterized by the broad social, economic, cultural and ethnic diversity of its citizens. A comprehensive review of the specific educational environment, the characteristics that make up the model and of the advantages for the establishment of a suitable dynamic for healthy coexistence climates is developed. In conclusion, it is emphasized that using socio prospects (also in Physical Education) adapted to a globalized world, it is possible to promote motivation and participation of students / teachers, and also the coexistence or inclusion. However, further knowledge is necessary in relation to areas such as physical activity and sport, adapted to current social needs of countries such as Chile.

Keywords: School life, Physical Education, values, classroom climate, sport education.

Introducción

El desarrollo de prácticas efectivas para la convivencia escolar se presenta como uno de los objetivos primordiales de la educación a nivel internacional, fácilmente observable en contextos educativos como el chileno (MINEDUC, 2015). Ello se debe a que gracias a la promoción de programas de convivencia se consiguen no solamente objetivos relacionados con la prevención de la violencia, la generación de ambientes de aprendizaje constructivos o la formación ciudadana, mediante este tipo de programas (basados en un adecuado clima afectivo y emocional) pueden lograrse también aprendizajes significativos y la mejora de la relación nivel socioeconómico-logro académico (López, Bilbao & Rodríguez, 2012; López, 2014). En esta línea, el propósito de este trabajo de revisión es el de examinar y exponer las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva «Sport Education» (MED) (Siedentop, 1994a; 2002), sobre el establecimiento de climas escolares para la sana convivencia. De este modo y utilizando como ejemplo el contexto de la región de La Araucanía (Chile), se reflexiona sobre la necesidad de una perspectiva socioeducativa adaptada a un mundo globalizado. Este enfoque favorecerá el estudio de las estrategias de actuación más efectivas sobre la convivencia escolar (Chaux, 2011; Mena & Valdés, 2008; Tijmes, 2012).

Convivencia Escolar y necesidades respecto a la Educación: La Región de la Araucanía (Chile)

A pesar de los esfuerzos realizados y los logros alcanzados en convivencia escolar, la problemática relacionada con el bienestar psicosocial de los miembros de la comunidad educativa chilena sigue siendo una realidad (López, 2014; Murillo & Becerra, 2008). La violencia, la falta de aceptación o el abuso, son complicaciones que están presentes en las escuelas, afectando a la convivencia de sus miembros y, por tanto, afectando al desarrollo normal de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien se han desarrollado varias estrategias de abordaje de la problemática en el país (El Marco de la Buena Enseñanza, El Marco de la Buena Dirección o La Política de Convivencia Escolar, etc.), la mayoría de las

actuaciones de los centros escolares siguen encaminándose a mejorar las infraestructuras, construir reglamentos o aplicar sanciones (Neubauer & de Silveira, 2009), observándose incluso carencias en el establecimiento de las normativas de algunos establecimientos (Nail, Muñoz & Ansorena, 2012). Igualmente, el hecho de utilizar políticas de rendición de cuentas en el desarrollo de programas de convivencia escolar ha conllevado ambientes punitivos que lamentablemente, no contemplan las desigualdades y necesidades sociales y estructurales de la realidad educativa. Como indica López (2014, p. 13): «...muchas políticas definen lo que la escuela o los estudiantes no deben hacer, pero ofrecen pocas orientaciones respecto de qué y cómo hacerlo. La paradoja, entonces, es que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar». Todas estas cuestiones, ponen de manifiesto la necesidad analizar cuáles son los métodos más efectivos para la convivencia escolar y cómo podrían desarrollarse (Chaux, 2011).

El problema de convivencia escolar en Chile es una realidad. Las cifras de violencia escolar en el país son alarmantes. De 220896 estudiantes de 4º año de Enseñanza Básica que participaron en la Encuesta Nacional SIMCE 2012 sobre conductas agresivas, el 50% manifestó que los compañeros «Molestan con sobrenombres o bromas pesadas», el 36% que «Se burlan por alguna característica física o por la forma de ser», y el 34% que «Pegan, empujan o encierran a otros» siempre o casi siempre. El análisis del Índice de Frecuencia de Percepción de Conductas Agresivas 2015 (IFPCA) en función del nivel socioeconómico de los centros educativos participantes, muestra una alta frecuencia del IFPCA, sobre todo, en los centros de nivel socioeconómico bajo (33%) y medio-bajo (38%). El IFPCA presentó una alta frecuencia principalmente en aquellos centros en los que la dependencia era municipal (33%), siendo el 25% de los establecimientos del país en general clasificados con una alta frecuencia de agresión (SIMCE, 2012). De igual modo, los estudiantes de los centros con mayores dificultades para la convivencia han demostrado peores resultados en las pruebas SIMCE de Matemática, Lenguaje y Sociales, y también en los indicadores de desarrollo personal y social, y de participación-formación ciudadana, subrayando la magnitud del problema (MINEDUC, 2015).

En el caso de la Enseñanza Media los hallazgos han sido similares. De 191489 estudiantes de 2º de Enseñanza Media, el 41% observó «Insultos, garabatos, burlas y descalificaciones entre estudiantes» todos los días o varias veces por semana, y un 20% «Pelean entre estudiantes»

dos veces al mes. Igualmente, el análisis del IFPCA en función del nivel socioeconómico de los centros permitió identificar una alta frecuencia de percepción de conductas agresivas, sobre todo en los centros de nivel socioeconómico bajo (42%) y medio-bajo (29%). Este problema fue observado principalmente en aquellos centros en los que la dependencia era municipal (44%), apreciándose un elevado porcentaje de establecimientos con alta frecuencia de agresión (21%). Concretamente, 8059 estudiantes (4.2% del total encuestado) manifestaron haber sido víctima de maltrato al menos dos veces al mes y sentirse afectados por ello, demostrándose de este modo el acoso escolar (58% en mujeres y 42% en hombres). En la misma línea, el 21% de los estudiantes que sufrían el acoso (bullying) dijeron vivirlo diariamente, y se sentían afectados por la situación. Este problema ha sido más notorio en aquellos centros de nivel socioeconómico bajo (28%) y medio-bajo (27%), especialmente en los establecimientos municipales (27%). Por último, la Encuesta SIMCE 2012 sobre conductas agresivas indica que el 26% de los estudiantes que sufre acoso escolar lo hace en una alta intensidad, observándose mejores resultados académicos en aquellos estudiantes que no lo sufren. Todos estos hallazgos resaltan la necesidad de entender las causas que afectan a la convivencia escolar del país y buscar posibles soluciones a su problemática, como medidas de prevención (Neubauer & de Silveira, 2009; Varela, 2011).

Los problemas de convivencia escolar conllevan que los estudiantes no se impliquen/participen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo estigmatizados y generalmente excluidos por compañeros y profesores (López, 2014; Tijmes, 2012). Este aspecto es todavía más notorio cuando se trata de los contextos educativos con mayores dificultades, caracterizados por la amplia diversidad social, económica, cultural y étnica de sus componentes (Mena & Valdés, 2008), como ocurre en algunas regiones como la Araucanía (Murillo & Becerra, 2008; Pepín, 2002; Román, 2009). La Araucanía demuestra múltiples necesidades respecto a la educación y posee características específicas que hacen de ella un contexto complejo para la convivencia escolar. Por ejemplo, la última Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN) del Observatorio Social (MINEDUC, 2011) indicó la existencia de un 5.4% de analfabetismo (2.1% superior al de la media del país), y un bajo promedio anual de escolaridad respecto al resto del país (9.3 años en la Araucanía y 10.6 en el país). Igualmente en 2011, el 8.1% de la población de 0 a 17 años se encontraba en condición de pobreza extrema (7.3% de los niños/as de 0 a 3 años y el 8.3% de los niños/as y adolescentes de 4 a 17 años), mostrando la vulnerabilidad de los estudiantes de la región.

Concretamente, tomando como ejemplo la capital, de 47581 estudiantes matriculados entre Enseñanza Básica y Media en 2015 en la comuna de Temuco, 19556 muestran un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de primera prioridad social, 4109 de segunda y 7754 de tercera prioridad. Esto conlleva que Temuco se encuentre en la décima posición (de 346 comunas) con uno de los IVE de primera prioridad más altos del país. De hecho, los estudiantes de Enseñanza Básica y Media de la comunidad de Temuco poseen un IVE del 66%, solamente 11% menos que la media de Chile, haciendo evidentes las necesidades de sus estudiantes (JUNAEB-SINAE, 2015). Respecto a las cifras de convivencia escolar de la Araucanía los datos son preocupantes. El 21% de los centros de Enseñanza Básica (sólo 4% inferior a la media del país) y el 19% de Enseñanza Media (sólo 2% inferior) han sido clasificados como Centros con Alta Frecuencia de Agresión, reportando el 24% del alumnado haber sido víctima de acoso escolar con alta intensidad (SIMCE, 2012). Todo lo anterior, unido a que la Araucanía se caracteriza por ser la comunidad de mayor diversidad cultural de Chile, siendo el 31.2% de su población proveniente de pueblos originarios, principalmente mapuche (MINEDUC, 2015), hacen de ella un entorno de especial interés para el estudio de la convivencia escolar.

En relación a estos aspectos, el presente estudio de revisión profundiza en el conocimiento sobre la convivencia escolar desde la perspectiva de un área desde la cual se ha aportado muy poco o nada al tema, especialmente en Chile, la Educación Física. Se trata de un área, que apoyada en climas escolares adecuados, posee posibilidades

privilegiadas frente al problema (Gómez & Salazar, 2015; Murcia & Jaramillo, 2011; Sáez & Lavega, 2014). Ésta, ha contribuido a la mejora de varios factores relacionados con la convivencia en los contextos educativos de otros países, con la utilización de metodologías innovadoras como el MED, como se fundamenta a continuación.

Estableciendo Climas Escolares para la Sana Convivencia

La enseñanza en convivencia escolar es necesaria y requiere de una perspectiva socioeducativa adaptada a un mundo globalizado. Se trata del establecimiento de climas escolares que faciliten el aprendizaje socioemocional (Cohen et al., 2009; Valdés & Martínez, 2014). El clima escolar para una sana convivencia es definido como aquel espacio de interacción donde se producen procesos y vivencias que condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los alumnos (Murillo & Becerra, 2008). Se relaciona no solamente con las habilidades sociales, la empatía o la asertividad (López et al., 2012; Ruus et al., 2007). El clima escolar concierne ambientes de trabajo óptimos para el desarrollo de las funciones institucionales y docentes (McNeil et al., 2009; Tijmes, 2012; Varela, 2011), y también la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Cohen, 2006; Cohen et al., 2009; SIMCE, 2012; SIMCE, 2015). Se trata de la adopción de una perspectiva multidisciplinar, integral e integrada del proceso educativo, considerando el mismo como un lugar en el que se desarrolla el aprendizaje socioemocional, y en el que el bienestar psicológico, ético y afectivo de los implicados es primordial. Por este motivo, que el establecimiento de climas de respeto, colaboración, apoyo y solidaridad, represente uno de los desafíos más importantes de la educación (Astor et al., 2010; Chaux, 2005; Chaux, 2011; Muñoz et al., 2014).

Algunas de las recomendaciones más significativas para el establecimiento de climas de convivencia son:

- En relación con los estudiantes: a) desarrollar la afectividad y relaciones interpersonales, b) incorporar la cultura juvenil a la dinámica escolar, c) desarrollar el sentido de pertenencia con la institución, d) fomentar la participación y convivencia democrática, e) fomentar la sensación de pertenencia al currículum o, f) mejorar el autoconcepto académico (Cohen et al., 2009; Ruus et al., 2007).
- En relación al profesorado y la institución: a) formar a los profesores, b) cooperar con el profesorado y equipo directivo, c) desarrollar el bienestar docente, d) colaborar con los profesores para su profesionalización, e) desarrollar las habilidades socioemocionales y trabajar de forma interdisciplinar, f) mejorar en la actuación ante los problemas de disciplina, o g) mantener una infraestructura adecuada, limpia y ordenada (Chaux, 2011; Cohen et al., 2009; McNeil et al., 2009; Vail, 2005; Wang, 2009).

Los expertos en convivencia escolar resaltan respecto a estas recomendaciones, la necesidad de investigar la efectividad de los métodos utilizados. De esta manera, se mejorarán las estrategias de actuación (Astor et al., 2010; Chaux, 2011; Cohen et al., 2009; López, 2012; 2014). En este sentido, en el siguiente apartado se examinan y exponen las posibilidades de una metodología de educación deportiva propia de la Educación Física, el MED (Siedentop, 1994), sobre el establecimiento de climas escolares para la sana convivencia. Se trata de una perspectiva socioeducativa que ha sido aplicada y ha demostrado ser eficaz en los contextos educativos de otros países (García-López & Gutiérrez-Díaz, 2015; Hastie & Sharpe, 1999; Vidoni & Ward, 2009; Wallhead, Garn & Vidoni, 2013), pero que no ha sido implementada en Chile. El análisis de las posibilidades de esta perspectiva en una realidad escolar como la chilena, concretamente el contexto de la región de la Araucanía (con sus particularidades socioculturales y necesidades educativas), contribuirá a establecer si podría ser implementada en el futuro en la región/país.

El Modelo de Educación Deportiva y los Climas Escolares para la Sana Convivencia

Siendo una de las metodologías más significativas de las últimas dos décadas por su planteamiento curricular, el MED presenta características idóneas para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, a través de la Educación Física. El modelo fue implementado

por primera vez por el profesor Daryl Siedentop en el contexto norteamericano en el año 1994. Con el tiempo y dada su eficacia, se estableció como la metodología de enseñanza más utilizada en la mayoría de países anglosajones (Siedentop, 1994a; 1995; 2002). Su fundamento teórico y los estudios realizados en diversos países (i.e. Cuevas, García-López, & Serra Olivares, 2016; Evangelio, González-Villora, Serra Olivares, & Pastor-Vicedo, 2016; Harvey, Kirk, & O'Donovan, 2014), permiten afirmar que se trata de una metodología de gran potencial educativo (Siedentop et al., 2004), incluidas las posibilidades relacionadas con el clima escolar (Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde, & Méndez-Giménez, 2016;), que bien podrían trasladarse al contexto de La Araucanía y de Chile.

La base principal del modelo consiste en preservar los elementos clave del deporte, eliminando los aspectos negativos (Gutiérrez-Díaz & García-López, 2008; 2012; Wallhead & O'Sullivan, 2005). En el contexto escolar, la educación deportiva se limita a la práctica de tareas muy competitivas y descontextualizadas, orientadas generalmente a la mejora de determinados gestos técnicos, y en algún caso, al desarrollo de partidos entre equipos de un grupo/clase. Sin embargo, fuera de la escuela se pueden experimentar diferentes fases de una temporada (pretemporada, temporada y fases finales), se realizan entrenamientos y ligas, se viven momentos de nerviosismo propios del deporte, y se perciben-desarrollan diferentes roles deportivos (jugador, árbitro, entrenador, preparador físico...). En este sentido, «*el MED provee experiencias más completas y auténticas que el típico deporte de las clases de Educación Física*» (Siedentop, 1994, p. 3). Se intuyen así las posibilidades respecto al clima escolar y las habilidades socioemocionales (García-López & Gutiérrez-Díaz, 2015; Harvey et al., 2014; Siedentop, 1994; Vidoni & Ward, 2009):

1. Desarrollando temporadas prolongadas que pueden durar hasta un curso, se permite la adherencia a los contenidos y a la metodología, favoreciendo una experiencia auténtica. En pequeños grupos heterogéneos (equipos), se comienza con la pretemporada y posteriormente, durante la temporada, se realizan paralelamente entrenamientos y partidos, concluyendo con un proceso clasificatorio y de fase final. Así, se facilita el sentido de pertenencia y la convivencia, además de la profesionalización de los profesores y la organización de la infraestructura. Estas son recomendaciones para un clima de sana convivencia (Cohen et al., 2009; Ruus et al., 2007).

2. Se preserva el sentido de pertenencia («sentir los colores») al organizar a los alumnos en equipos que cooperan durante toda la temporada. Se diferencia de las clases de Educación Física tradicionales, donde los estudiantes se exponen a cambios constantes en las tareas y en los juegos, y a discursos hegemónicos (Murcia & Jaramillo, 2011). Esta característica promueve las recomendaciones de desarrollo de la identidad grupal y las habilidades socioemocionales en un clima favorable (López et al., 2012; Wang, 2009).

3. Se utiliza un sistema de «records» que orienta las metas de los alumnos. Los estudiantes se esfuerzan por conseguir los objetivos. Éstos, están orientados no solamente al aprendizaje deportivo (conocimientos y habilidades técnico-tácticas), sino también al actitudinal y/o afectivo (respeto, cooperación...), entre otros. Por ejemplo, los alumnos se organizan para diseñar y premiar el mejor himno, escudo o mascota, practicando la co-enseñanza con ayuda de otras áreas como Música o Plástica, el record de juego limpio, etc. (Calderón et al., 2016; Wallhead & O'Sullivan, 2005). Así, pueden favorecerse las habilidades socioemocionales de los estudiantes, y también la cooperación con el profesorado y el equipo directivo. Estas son otras de las recomendaciones para el establecimiento de climas de convivencia (Cohen, 2006).

4. La organización de las temporadas en fases clasificatorias y rondas finales genera un ambiente de «festividad» similar a las competiciones deportivas, como las celebraciones al ganar un partido o un torneo, o los cánticos durante la competición. Esta característica se vincula al desarrollo de la pertenencia curricular, la integración de la vida juvenil al aula y la socialización, otras de las recomendaciones para la convivencia (Gómez & Zalazar, 2015; Murcia & Orrego, 2009; Potocnjak & Berger, 2011).

El objetivo principal del modelo es formar alumnos competentes y cultos, y deportistas entusiastas, mediante una experiencia auténtica. Un estudiante es competente cuando posee las habilidades necesarias para practicar el deporte (conoce, comprende y participa en el juego). Es culto si entiende y respeta las reglas y tradiciones deportivas, diferencia entre buenas y malas prácticas, comprende qué está bien o no dentro y fuera del campo, y es un espectador participativo y reflexivo. Finalmente, el estudiante entusiasta es activo y posee un comportamiento apropiado respecto a la protección y mejora de la cultura deportiva en clase, la escuela y la comunidad educativa. Se implica en el deporte y lo promueve (Gutiérrez-Díaz & García-López, 2008; 2012; Siedentop, 1994).

La experiencia deportiva auténtica en el modelo no supone una reproducción del deporte competitivo o extraescolar. El MED adapta el deporte a la escuela, asegurando el potencial educativo principalmente en los requisitos de participación, la adaptación al nivel de los estudiantes y la diversidad de roles deportivos. Mediante: a) la organización de equipos y grupos reducidos que actúan como comunidades de aprendizaje, b) utilizando la competición sin eliminación y, c) modificando las reglas de juego, se logran resultados educativos que van más allá del aprendizaje deportivo. Así, si bien la competición es esencial (por ejemplo para observar si un estudiante es competente), no se prima la rivalidad o ganar (Murcia & Orrego, 2009). Queda perfectamente claro que el resultado final es la suma de todo el proceso (Wallhead & O'Sullivan, 2005).

Se subraya la importancia de asumir responsabilidades, el entrenamiento y la organización de la competición, favoreciendo las relaciones afectivas entre pares. Esto puede observarse cuando un alumno ayuda a otro para que entienda el juego o aprenda un gesto deportivo. Todo ello conduce a que los alumnos interactúen, socialicen, cooperen, y se identifiquen con el currículo. Igualmente, se permite la formación permanente de los profesores, mejorando su profesionalización y liderazgo a través de un modelo innovador (Calderón & Martínez de Ojeda, 2014). Estos aspectos coinciden con varios de los requisitos necesarios para el establecimiento de climas de convivencia (Chaux, 2011; Murillo & Becerra, 2008; Vail, 2005).

Además, a diferencia del deporte competitivo o extraescolar en el que solamente se es jugador, en el MED los estudiantes poseen también otros roles (estadístico deportivo, preparador físico, periodista etc.). Con la realización de actividades por roles que requieren autonomía e iniciativa personal, se facilita la comprensión del deporte, la cooperación, el respeto y la responsabilidad. Como ejemplo, además de recibir una tarjeta con las funciones y habilidades a experimentar en el rol de jugador, un alumno asume las responsabilidades y dificultades de las funciones de un entrenador o un árbitro, aspecto que contribuye al respeto por las funciones y roles de otros compañeros. De igual modo, cuando los estudiantes con el rol de árbitro o analista de diferentes equipos colaboran para registrar la puntuación de un partido, asumen responsabilidades y cooperan por el logro de unos objetivos comunes, siendo respetados por sus pares. Se resaltan en este sentido la importancia de fundamentos pedagógicos del modelo como los contratos éticos, las fichas de responsabilidad de rol, la adaptación del juego y la utilización de los récords, premios y recompensas (Harvey et al., 2014). Se pueden apreciar así las posibilidades respecto a la afectividad y las relaciones interpersonales, la convivencia democrática o el autoconcepto académico, características determinantes del clima escolar (Cohen et al., 2009; Ruus et al., 2007).

El Modelo de Educación Deportiva, los Climas Escolares y el Aprendizaje Socioemocional

El MED ha sido aplicado en diferentes niveles y contextos educativos, observándose resultados satisfactorios de aprendizaje deportivo y de desarrollo de climas escolares para la sana convivencia (García-López & Gutiérrez-Díaz, 2013; Hastie & Sharpe, 1999; Méndez-Giménez; Fernández-Río & Méndez-Alonso, en prensa; Vidoni & Ward, 2006; Vidoni & Ward, 2009; Wallhead et al., 2013). La implementación del modelo ha sido efectiva en Educación Básica y Educación Media (García-López et al., 2012; García-López &

Gutiérrez-Díaz, 2015) en contextos de vulnerabilidad escolar (Hastie & Sharpe, 1999), y también como parte de los procesos de formación inicial y/o permanente del profesorado (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014; Gutiérrez-Díaz et al., 2014; McCaughy, Sofo, Rovegno, & Curtner-Smith, 2004). El modelo presenta un enorme potencial sobre la mayoría de problemas relacionados con la convivencia escolar como el clima escolar, la prevención de la violencia o el desgaste del profesorado.

Algunos de los resultados más significativos del modelo han sido: el efecto sobre aspectos como el vestuario, la asistencia o la participación del alumnado (Carlson & Hastie, 1997; Hastie & Sinelnikov, 2006; Vidoni & Ward, 2009), el absentismo escolar (Kinchin, 2009), la mejora de las relaciones sociales y la inclusión (Alexander, Taggart, & Medland, 1993; Clarke & Quill, 2003; Kinchin, 2009) o el sentimiento de fidelidad de los estudiantes (Clarke & Quill, 2003); y también se ha mostrado efectivo sobre las relaciones de amistad y la superación de diferencias y dificultades (MacPhail et al., 2004, 2008). Mediante el MED se puede mejorar la cooperación entre pares y la integración de aquellos estudiantes discriminados (Hastie, 1998b; MacPhail et al., 2004). Los alumnos se esfuerzan y se motivan más por conseguir los objetivos (Alexander, Taggart, & Thorpe, 1996; Cuevas et al., 2016; Hastie, 1997), y se generan entornos de aprendizaje que fomentan la autonomía y la toma de decisiones, estimulando actitudes positivas hacia la práctica (Calderón, Martínez de Ojeda Pérez & Martínez, 2013).

De igual modo, se puede desarrollar el sentimiento de grupo y la responsabilidad, y el objetivo de ganar (en términos deportivos) deja de ser importante (Hastie, 1997; Hastie & Sinelnikov, 2006; MacPhail et al., 2004). Se ha observado que mediante la aplicación del modelo los estudiantes desarrollan el cumplimiento de las normas de juego y de convivencia, mejorando las relaciones positivas entre compañeros y la capacidad de auto-regulación durante las interacciones sociales (Hastie & Sharpe, 1999). El modelo también se ha mostrado efectivo para el descenso de las conductas pasivas, la mejora de las relaciones socioafectivas (García-López et al., 2012; Méndez-Giménez et al., en prensa), y la mejora de la asertividad de los estudiantes, variable que está directamente relacionada con la responsabilidad personal y social, y por tanto, relacionada con la convivencia (Cuevas et al., 2016; García-López & Gutiérrez-Díaz, 2015; Mena et al., 2011; Menéndez & Fernández-Río, 2016).

Los estudiantes que han experimentado el modelo han logrado desarrollar metas sociales como la afiliación a un grupo, el reconocimiento y el estatus (Wallhead et al., 2013), además de otros comportamientos relacionados con la convivencia en Educación Física y deporte como son el descenso de los comportamientos perjudiciales (sarcasmo, criticismo) y el incremento de conductas de «juego limpio» (Méndez-Giménez et al., en prensa; Vidoni & Ward, 2009). En cuanto a las percepciones de aquellos que tuvieron la oportunidad de implicarse en el modelo, los estudiantes subrayan que fue más divertido y podían aprender más que con otras prácticas, se esforzaban más, y tenían más posibilidades de conocer a otros compañeros (Gutiérrez-Díaz et al., 2014; MacPhail et al., 2004). En el caso de los profesores, reportaron que mediante el modelo se podían desarrollar hábitos conductuales en los alumnos, así como la vivencia de valores positivos mediante la actividad física (Gutiérrez-Díaz et al., 2014). Todo lo anterior, unido a los beneficios del modelo respecto a la formación inicial y permanente del profesorado en metodologías de enseñanza efectivas e innovadoras (Calderón et al., 2013; Calderón & Martínez de Ojeda, 2014; Gutiérrez-Díaz et al., 2014), sugieren la inmensa cantidad de posibilidades de esta perspectiva socioeducativa sobre el contexto escolar de regiones caracterizadas por la amplia diversidad sociocultural y los altos niveles de acoso escolar, como La Araucanía.

Conclusión

El MED se presenta como una perspectiva socioeducativa eficiente respecto al establecimiento de climas escolares para la sana convivencia. Ésta podría ser implementada en los centros educativos de La Araucanía (Chile). Mediante esta metodología curricular se pueden facilitar

experiencias más auténticas y profundas que con las clases de Educación Física tradicionales o el deporte extracurricular. Esto es debido principalmente, a que en la Educación Física y deporte tradicional, las prácticas se limitan a tareas de enseñanza orientadas a la mejora de la técnica deportiva y el rendimiento (Siedentop, et al., 2004; García-López & Gutiérrez-Díaz, 2015; Murcia & Jaramillo, 2011; Serra Olivares, García López & Sánchez-Mora Moreno, 2011). En este sentido, con propuestas de intervención como el MED que incorporen la cultura juvenil a la dinámica escolar, y fomenten el sentido de pertenencia y la participación mediante la asignación de roles, podría desarrollarse el autoconcepto, la mejora afectiva-relacional de los estudiantes y la convivencia democrática. De igual modo, con planteamientos de cooperación con el profesorado y la institución, basados en la formación en el modelo, la resolución de conflictos y la disciplina escolar, se podría desarrollar el bienestar docente y la interdisciplinariedad.

En definitiva, puede afirmarse que el enfoque pedagógico y didáctico del MED representa una herramienta ideal para la promoción de climas escolares de convivencia y el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Con propuestas de intervención fundamentadas en el modelo, podrían beneficiarse tanto estudiantes como profesores de la región de La Araucanía y de Chile. Se trata de una metodología motivante, innovadora y viable para el desarrollo de los aprendizajes deportivo y socioemocional, la prevención del acoso y la violencia escolar. Por tanto, se concluye que con un enfoque como el del MED, se adopta un posicionamiento educativo integrador e integrado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptado a un mundo globalizado, y con enorme potencial sobre la formación de calidad.

Referencias

- Alexander, K., Taggart, A., & Medland, A. (1993). Sport education in physical education: try before you buy. *ACHPER National Journal*, 40(4), 16-23.
- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, Education & Society*, 1(1), 23-46.
- Astor, R.A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Calderón Luquin, A., & Martínez de Ojeda Pérez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363.
- Calderón Luquin, A., Martínez de Ojeda Pérez, D., Martínez, I. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en Educación Deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 16-20.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J.J., Méndez-Giménez, A. (2016). «Ahora nos ayudamos más»: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 44(12), 121-136.
- Carlson, T., & Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education (Le système social étudiant à l'intérieur de l'éducation physique). *Journal of teaching in physical education ETATS-UNIS D'AMERIQUE* 1997, t 16, n 2, pp 176-195, 20 p 32 ref.
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *PSYKHE*, 2(20), 79-86.
- Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. *European Physical Education Review*, 9, 253-266.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cornejo, R. & Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Cuevas, R., García-López, L. M., & Serra Olivares, J. (2016). Sport Education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. *Kinesiology. International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology* (in press).
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra Olivares, J., & Pastor-Vicedo, J. C. (2016). The Sport Education Model in Spain: A review of state of the art and outlook. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
- García-López, L. M., & Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport*

- Pedagogy*, 14, 355-375.
- García-López, L. M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., González-Villora, S., & Valero Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 2, 321-330.
- Gómez, J., & Salazar, C. (2015). Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 41-47.
- Gutiérrez Díaz del Campo, D., & García López, L.M. (2008). El modelo de Educación Deportiva: aprendizaje de valores sociales a través del deporte. *Multitarea. Revista de didáctica*, 3, 155-172.
- Gutiérrez-Díaz del Campo, D., García-López, L. M., Chaparro Jilete, R. & Fernández Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de educación deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
- 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.
- Hastie, P. A. (1997). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of teaching in physical education*, 16(1), 88-103.
- Hastie, P. A. (1998a). Applied benefits of the sport education model. *JOPERD*, 69(4), 24.
- Hastie, P. A. (1998b). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(4), 368.
- Hastie, P. A., & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
- Hastie, P., & Sharpe, T. (1999). Effects of a Sport Education Curriculum on the Positive Social Behavior of At-Risk Rural Adolescent Boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(4), 417-30.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB (2015). *SINAE: Sistema Nacional de Asignación con equidad para becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago, Chile: JUNAEB, Dirección General.
- Kinchin, G. Sport education: A view of the research. En, D. Kirk, D. Mc Donald y M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education*. (2009).
- López, V. (2014). Convivencia escolar. Apuntes 2014. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago de Chile.
- López, V., Bilbao, M^a, & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. D. (2004). Sport Education: Promoting Team Affiliation Through Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 106.
- McCaughy, N., Sofo, S., Rovegno, I., & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135-156.
- Mena I, Becerra, S., & Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). Documento Valores UC. Clima Social Escolar.
- Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (201x). Sport education model versus traditional model: motivational and sportsmanship effects. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Menéndez, J.I., & Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, xx-xx.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2012). *Encuesta Nacional SIMCE 2012 sobre conductas agresivas*. Agencia de Calidad de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2015). *Convivencia escolar y liderazgo directivo son las claves para mejorar los resultados de aprendizaje*. Agencia de Calidad de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación, MINEDUC. Observatorio Social (2013). *Resultados Regionales Encuesta de caracterización socio-económica nacional CASEN 2011. Región de la Araucanía*. Gobierno de Chile.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., & Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 72.
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Comejo, C. A., Muñoz, P. A. & Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. G. (2011). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2).
- Murcia, N. & Orrego, F. (2009). Los juegos intercolegiados en Colombia: Construcción colectiva versus construcción ciudadana. *Pedagogía y Saberes*, 31, 99-112.
- Murillo, P., & Becerra, S. (2008). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Nail, O., Muñoz, M., & Asorena, N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela?. *EDUCERE: Investigación arbitrada*, 55, 373-383.
- Neubauer, R., & de Silveira, G. (2009). Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos perseguir. En Schwartzman, S., Cox, C. (Eds.), *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. São Paulo: Campus, Instituto FHC, 2009.
- Pepin, E. (2002). Educación Chilena y negación de la historia Mapuche. Encuentro de la Juventud Mapuche de Europa. Rouen, Francia. Extraído de: <http://www.mapuche.info/mapuint/pepin020600.html>
- Potocnjak, M., & Berger, C. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *PSYKHE*, 2(20), 39-52.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(7), 95-119.
- Ruus, V.R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv ES., Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936.
- Sáez, U., & Lavega, P. (2014). Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(25), 43-55.
- Segura, M. (1994). *Habilidades sociales en la escuela*. Las Palmas: Fundación ECCA.
- Serra Olivares, J., García López, L.M., & Sánchez-Mora Moreno, D. (2011). El juego modificado, recurso metodológico en el fútbol de iniciación. *Retos: Nuevas perspectivas en Educación Física y Deporte*, 20, 37-42.
- Siedentop, D. (1994a). Authentic assessment through sport education. In In, Siedentop, D. (ed.), *Sport education: quality PE through positive sport experiences*, Champaign, Ill., Human Kinetics, 1994, p. 115-118. United States.
- Siedentop, D. (1994b). Extending sport education: the Olympic curriculum. In Siedentop, D. (ed.), *Sport education: quality PE through positive sport experiences*, Champaign, Ill., Human Kinetics, 1994, p. 119-131. United States.
- Siedentop, D. (1994c). *Implementing the sport education model*. In p.17-33. United States.
- Siedentop, D. (1994d). *The sport education model*. In p.3-16. United States.
- Siedentop, D. (1994e). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Ill.; United States: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D. (1995). Improving sport education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), 22-23.
- Siedentop, D. (1996a). Physical education and education reform: the case of sport education. In Silverman, S.J. & Ennis, C.D. (eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction*, Champaign, Ill, Human Kinetics Publishers, c1996, p. 247-267. United States.
- Siedentop, D. (1996b). Sport education: a curricular success story. *Teaching Elementary Physical Education*, 2(3), 8-9.
- Siedentop, D. (1998a). Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18.
- Siedentop, D. (1998b). What is sport education and how does it work? *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van Der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *PSYKHE*, 2(21), 105-117.
- Vail, K. (2005). Create great school climate. *The Education Digest*, 71(4), 4-11.
- Valdés, A., & Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa recoleta en buena. *PSYKHE*, 2(29), 65-78.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2006). Effects of a dependent group oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors. *Journal of Behavioral Education*.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of Fair Play Instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
- Wallhead, A., Garn, T., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441.
- Wallhead, T., & O'Sullivan M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Wang, M-T (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 240- 251.